

Tanker om eud-reformen

**- en pædagogisk og
organisatorisk udfordring**



Tanker om eud-reformen

**- en pædagogisk og
organisatorisk udfordring**

Ida Juul og Vibe Aarkrog
(Idé og artikelredaktion)
Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 33 - 2001
Undervisningsministeriet 2001

Tanker om eud-reformen - en pædagogisk og organisatorisk udfordring

Publikationen indgår i Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie som nr. 33 - 2001 og under temaet *verdier og indhold*

Publikationen er et resultat af FoU-projekt nr. 1999-2534-126.

Forfattere til de enkelte artikler: Se Indhold
Idé og artikelredaktion: Ida Juul og Vibe Aarkrog,
Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse (DEL)

Redaktion og produktion: Werner Hedegaard, DEL

Fotos: Preben Stentoft Fotografi

Omslag: Kontrapunkt A/S

1. udgave, 1. oplag, december 2001: 2400 stk.

ISBN 87-603-2124-5
ISBN (WWW) 87-603-2126-1
ISSN 1399-2279
Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie (Online) ISSN 1399-7386

Udgivet af Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen,
Område for de erhvervsfaglige uddannelser

Bestilles (UVM 7-345) 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

Forord

Undervisningsministeriet udgav tidligere i 2001 artikelsamlingen *Uddannelse, læring og demokratisering*, hvor en række forfattere i forskellige artikler overvejede og begrundede nødvendigheden af øget individualisering og demokratisering i ungdomsuddannelser. Den aktuelle erhvervsuddannelsesreform er udgangspunktet for alle artiklerne og de eksempler, der er brugt. Artiklerne dækker tilsammen et meget bredt spekter af temaer.

Hvor artikelsamlingen *Uddannelse, læring og demokratisering* bevæger sig på et overordnet niveau, indeholder denne artikelsamling *Tanker om eud-reformen - en pædagogisk og organisatorisk udfordring* færre artikler og artikler, som er mere uddybende og mere fokuserede på udvalgte centrale elementer i eud-reformen, lærernes rolle, kontaktlærerfunktionen, uddannelsesplanen, uddannelsesbogen og elevernes valgkompetence. Hæftet indeholder desuden et interview med to af Undervisningsministeriets embedsmænd om regeringens intentioner med reformen og en artikel, der anskuer eud-reformen i et mere historisk perspektiv.

Forfatterne er fra Aalborg Universitet (Videncenter for læreprocesser), Roskilde Universitetscenter og Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse.

Formålet med denne nye artikelsamling er at perspektivere og diskutere udvalgte problemstillinger aktualiseret af eud-reformen. Det er hensigten, at denne artikelsamling - sammen med *Uddannelse, læring og demokratisering* - kan indgå i den didaktiske og pædagogiske debat om og i erhvervsuddannelserne.

De to artikelsamlinger kan supplere hinanden og - sammen med de øvrige inspirationshæfter om eud-reformen - bidrage til og inspirere i kvalificering af lærere, ledere og øvrige aktører i den fortsatte implementering af eud-reformen.

Undervisningsministeriet takker de involverede forfattere og artikelredaktørerne fra DEL for deres bidrag til artikelsamlingen. Undervisningsministeriet har finansieret udarbejdelsen og udgivelsen af publikationen

Afslutningsvis skal bemærkes, at meninger og synspunkter i publikationen og i de enkelte artikler står for forfatterens egen regning.

Finn Togo
Undervisningsministeriet
Uddannelsesstyrelsen
Område for de erhvervsfaglige uddannelser
November 2001

Indhold

- 5 Forord**
- 9 1. Indledning**
- 17 2. Eleverne skal i fokus - tanker bag en reform**
af *Ida Juul*, Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse
- 29 3. Kontinuitet og brud i erhvervsuddannelsernes udvikling**
af *Ida Juul*, Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse
- 51 4. Reformen og lærerne**
af *Vibe Aarkrog*, Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse
- 69 5. Nye veje i erhvervsuddannelserne**
af *Brian Kjær Andreasen* og *Lone Krogh*, Videncenter for Læreprocesser, Aalborg Universitet
- 97 6. Valgkompetence**
af *Lene Larsen*, Roskilde Universitetscenter
- 117 7. Summary**
af *Ida Juul* og *Vibe Aarkrog*, DEL, oversat af Lisbeth Østergaard, Teknologisk Institut



Århus Købmandsskole, indgangen Sønderhøj

1 Indledning

Hovedlinierne i eud-reformen

Erhvervsuddannelserne er med jævne mellemrum blevet reformeret med henblik på at tilpasse dem til de stadig skiftende krav, arbejdsmarkedet og samfundet i al almindelighed, stiller til de unge. Reformen iværksættes, når afstanden mellem det, der oprindeligt var intentionen med uddannelserne, og de faktiske realiteter bliver for stor. På den led kan reformerne betragtes som et forsøg på at løse en række problemer af uddannelsespolitisk karakter. De mange reformer og ikke mindst den hyppighed, hvormed de optræder, afspejler imidlertid også den stigende betydning, uddannelse tillægges i vores samfund.

Den seneste eud-reform er ingen undtagelse. Reformen er iværksat i erkendelse af behovet for en tilpasning af især strukturen i erhvervsuddannelserne, således at de bedre bliver istand til at leve op til regeringens målsætning for ungdomsuddannelserne.

Kritikken af erhvervsuddannelserne har især været koncentreret om følgende hovedpunkter:

- en for lav gennemførelsesprocent

- et for ringe antal elever, der gennemfører på normeret tid
- et for ringe antal elever, der læser videre efter endt erhvervsuddannelse
- at eleverne tvinges til at vælge uddannelsesretning allerede ved uddannelsens start¹.

Set i lyset heraf kan det ikke undre, at der i reformarbejdet er lagt vægt på både at effektivisere studietiden og at gøre uddannelserne mere attraktive for de unge. Man ønsker på en og samme tid at tiltrække de bogligt stærke elever og de mere praktisk orienterede elever. Erhvervsuddannelserne skal medvirke til at nedbringe restgruppen og dermed opfylde Undervisningsministeriets målsætning om, at 95% af en ungdomsårgang får en kompetencegivende uddannelse. Samtidig skal erhvervsuddannelserne gøres attraktive for de bogligt stærke elever, ved at de studiekompetencegivende elementer i uddannelsen styrkes. Erhvervsuddannelserne skal med andre ord gøres mere rummelige.

Intentionen har endvidere været at gøre erhvervsuddannelsessystemet mere overskueligt, hvilket betyder, at de tidligere 90 indgange er blev reduceret til seks indgange på det tekniske område,

¹) Matzon, Ea Stevns, *Erhvervsuddannelsesreform 2000*, Odense, 1999.

der hver især fører videre til en række hovedforløb. Sammen med det merkantile område, som tyvstartede på reformen², betyder det, at der nu er syv indgange at vælge imellem på erhvervsuddannelsesområdet.

Samtidig med at strukturen er blevet forenklet, er den også gjort mere fleksibel i og med, at den enkelte elev får mulighed for at tilpasse uddannelsen til egne behov, forudsætninger og ønsker. Herved tilgodeses behovet for undervisningsdifferentiering, der er en naturlig følge af, at uddannelserne gøres mere rummelige og dermed tiltrækker elever med forskellige forudsætninger og behov.

Samtidig argumenteres der for, at de øgede muligheder for at tilpasse uddannelserne til elevernes individuelle behov og ønsker vil gøre erhvervsuddannelserne mere attraktive og mindske frafaldet. Antagelsen er, at elevernes motivation øges, når de selv har indflydelse på sammensætningen af deres uddannelsesforløb.

Erhvervsuddannelserne kan således nu siges i højere grad end tidligere at sætte eleven i centrum og afspejler dermed en samfundsudvikling, hvor idealet ikke længere er industrisamfundets standardisering, men derimod informationssamfundets mangfoldighed og individualisering.

2) Reformen af de merkantile uddannelser blev iværksat i 1996.

Elevernes valgfrihed består i, at eleven både får indflydelse på længden af grundforløbet (inden for en variation på mellem 10-60 uger) og til en vis grad indhold, niveau og undervisningsform. Der er naturligvis sat visse faglige rammer for valgfriheden. Også skolens størrelse, økonomi og ressourcer vil influere på valgfriheden.

De faktorer, som vil influere på længden af grundforløbet, vil typisk være opnået merit fra tidligere uddannelse eller tidligere erhvervs erfaring, hvor afklaret eleven har været mht. valg af hovedforløb samt eventuelle behov for supplerende kundskaber inden for almene fag som f.eks. dansk og matematik.

Moduleringen af uddannelserne betyder, at meritoverførslen gøres lettere, således at eleverne ikke er tvunget til at begynde forfra, hvis de ændrer uddannelsesønsker undervejs eller har ønsker om senere at videreuddanne sig.

Moduleringen betyder samtidig et opgør med stamklassen som den eneste måde at organisere undervisningen på. Visionen er i stedet at give eleven mulighed for at planlægge sin personlige vej gennem uddannelsessystemet. Intentionen er, at elever med forskellige behov og ønsker får forskellige muligheder for at opnå de kompetencer, der skal til for at få adgang til et hovedforløb.

Der er ingen tvivl om, at de fleksible strukturer og mange valgmuligheder kan virke uoverskuelige for mange unge. Det kan desuden være svært for den enkelte elev at vurdere egne behov og forudsætninger. Set i forhold til tidligere reformer på området, repræsenterer erhvervsuddannelsesreform 2000 noget radikalt nyt i og med, at den stiller store krav til den enkelte elevs evne til at kunne analysere og reflektere over egne behov og ønsker.

Med henblik på at støtte eleverne i udviklingen af disse kompetencer er der introduceret en række nyskabelser, nemlig uddannelsesbogen, den personlige uddannelsesplan og kontaktlærerordningen.

Ideen med uddannelsesbogen er, at eleverne registrerer og reflekterer over behov og ønsker samt deres udbytte af læringen. Hensigten hermed er bl.a. at gøre eleverne mere bevidste om de mål, de sætter sig, og deres erfaring med at realisere disse mål.

Kontaktlæreren skal med udgangspunkt i elevens behov for vejledning bistå vedkommende med at sammensætte, evaluere og revidere den personlige uddannelsesplan.

De hidtidige erfaringer med reformen

Det er oplagt, at den høje grad af fleksibilitet og mulighederne for individuelt at tilrettelægge sit eget uddannelsesforløb betyder et radikalt opgør med tidligere tiders undervisningsplanlægning og pædagogiske tænkning. Det er ligeledes oplagt, at der er tale om visioner, som vil kræve både tid og sikkert også fejlslagne forsøg, før den endelige form er fundet.

De nye eud-uddannelser repræsenterer en udfordring til vanetænkningen på flere fronter.

En af de store udfordringer synes at være intentionen om på en og samme tid at imødekomme de ønsker og forventninger, eleverne har om at lære et konkret håndværk, og ønsket om at gøre uddannelserne så brede, at de kan introducere eleverne til det samlede erhvervsområde og muliggøre omvalg.

At der er tale om en stor pædagogisk udfordring for skolerne, fremgår ikke mindst af de undersøgelser, Undervisningsministeriet har iværksat af elevernes oplevelser med reformen³. Heraf fremgår det, at eleverne typisk vælger at påbegynde en erhvervsuddannelse, fordi de har et konkret job i tankerne, et job som de ofte har et godt kendskab

3) Pedersen, Flemming: *Elevernes oplevelser af erhvervsuddannelsesreform 2000 - forsøg med grundforløb efterår, 1999*, Uddannelsesstyrelsens temahæfte nr. 14, 2000 og Kaasbøl, Else Marie m.fl.: *Eleverne og eud-reformen - oplevelser af forsøg med grundforløb og hovedforløb i 2000*. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 9, 2001.

til. Den pågældende erhvervsuddannelse ses således i højere grad som et middel til at realisere dette ønske end som et mål i sig selv. Konsekvensen er, at eleverne typisk oplever, at der går for lang tid, inden de får mulighed for at beskæftige sig med det, der virkelig interesserer dem, nemlig den konkrete uddannelse, de har valgt.

Undersøgelserne viser imidlertid også, at eleverne som udgangspunkt er positivt indstillet overfor at skulle beskæftige sig med noget andet end det, der direkte peger frem mod deres uddannelsesvalg. Som sådan kan undersøgelsen derfor ikke tages som udtryk for, at reformens visioner ikke stemmer overens med elevernes behov. Snarere peger undersøgelsen på, at skolerne endnu ikke har fundet den rette måde at kombinere den brede introduktion til erhvervsområdet og det uddannelsesspecifikke indhold på.

Hvad angår mulighederne for selv at sammensætte et forløb, der modsvarer de behov, forventninger og ønsker, viser undersøgelsen, at reformimplementeringen endnu befinder sig på et stadie, hvor valgmulighederne er mere principielle end reelle.

Andre erfaringsopsamlinger⁴ iværksat af Undervisningsministeriet peger i sam-

me retning. I disse opsamlinger påpeges det, at fleksibiliteten hæmmes af, at målene er sat for mange af fagene særskilt og på forhånd, hvilket vanskeliggør en fagintegration.

De brede indgange har ikke desto mindre betydet en yderligere styrkelse af den fagintegration og det tværfaglige projektarbejde, som allerede reformen i 1991 satte fokus på. Det har betydet, at lærerrollen har ændret sig. Rollen som fagspecialist rækker ikke længere. Den enkelte lærer skal kunne perspektivere sit fag i forhold til branchen og teknologiudviklingen og sætte det i relation til andre tilstødende fag. Samtidig stiller ønsket om rummelighed i erhvervsuddannelserne øgede krav til såvel lærerens evne til at vurdere den enkelte elevs forudsætninger og behov som evnen til at undervisningsdifferentiere i overensstemmelse hermed.

Formålet med denne artikelsamling er gennem de enkelte artikler at perspektivere og diskutere udvalgte problemstillinger, som de ændrede eud-uddannelser aktualiserer. Forhåbentlig kan artikelsamlingen give inspiration til de diskussioner, som finder sted ude på skolerne, om, hvordan erhvervsuddannelserne løbende kan udvikles og være tidssvarende både set i relation til elevernes ønsker og forudsætninger og i

⁴) Shapiro, Hanne m.fl.: *Forsøg med erhvervsuddannelsesreform 2000 - opsamling af de første erfaringer*, Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 15, 2000 og Shapiro, Hanne m.fl.: *Hvordan gik det? - sammenfatning af erfaringer fra forsøg med eud-reformen i 2000*, Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 10, 2001.

forhold til de krav, arbejdsmarkedet stiller til den faglærte arbejdsstyrke nu og fremover.

De enkelte artikler

Eleverne skal i fokus - tanker bag en reform

Antologien indledes med et interview med direktør i Uddannelsesstyrelsen Roland Østerlund og specialkonsulent John T. Larsen, som fortæller om baggrunden for og visionerne bag erhvervsuddannelsesreformen. I interviewet, der er foretaget af Ida Juul, Danmarks Erhvervspædagogiske læreruddannelse (DEL), påpeges det, at reformen bl.a. skal ses i sammenhæng med regeringens bestræbelser på at opfylde intentionen om "Uddannelse til Alle". Reformen skal desuden ses som et forsøg på at nedbryde skellet mellem boglige og praktiske kompetencer og dermed modvirke en for tidlig "båsnings" af eleverne ved bl.a. at styrke de studiekompetencegivende elementer i uddannelserne og ved at give plads til omvalg.

I artiklen pointeres det, at reformens ønske om at styrke elevernes indflydelse på egen læring og på sammensætningen af deres egne konkrete uddannelsesforløb ikke er ensbetydende med en individualisering af læringen, men derimod udtryk for et ønske om at øge elevernes selvstændighed, motivation og ansvarfølelse. Kvalifikationer, der er hårdt brug for på arbejdsmarkedet.

Kontinuitet og brud i erhvervsuddannelserne

Selvom reformen på mange måder repræsenterer et brud med den hidtidige tænkning inden for erhvervsuddannelsessystemet, så er det oplagt, at den også i en vis forstand bygger videre på de intentioner og erfaringer, der ligger bag de tidligere reformer. Anskues reformen i et længere tidsperspektiv, bliver det tydeligt, hvordan erhvervsuddannelserne har udviklet sig fra at være overvejende praktisk orienterede til at blive stadig mere skolebaserede. Artiklen, som er forfattet af Ida Juul, DEL, behandler denne tematik både i forhold til relationen skole-virksomhed og i forhold til relationen almene-uddannelsesspecifikke fag. Samtidig illustrerer artiklen, hvordan erhvervsuddannelsernes udvikling både afspejler ændringer i den samfundsmæssige kontekst og i de uddannelsespolitiske målsætninger. Formålet er at illustrere de uddannelsespolitiske dilemmaer, som har præget de forskellige reformer på erhvervsuddannelsesområdet.

Reformen og lærerne

Der er ingen tvivl om, at lærerne spiller en central rolle i den konkrete realisering af reformens intentioner. Dels er det lærerne, der skal omsætte regler og bekendtgørelser til konkret undervisning, og dels er lærerne sammen med eleverne dem, der bedst ved, hvor "skoen trykker".

Vibe Aarkrog, DEL, har interviewet to lærere om deres syn på de brede indgange, valgmuligheder, kontaktlærerordningen mv. Den ene af lærerne stod på interviewtidspunktet med begge ben plantet i reformarbejdet, mens den anden kommer fra en skole, der stod lige overfor at skulle tage de indledende skridt i reformimplementeringen.

I artiklen peges der på de perspektiver, der ligger i, at eleverne får mulighed for at stifte bekendtskab med emner, der peger ud over den konkrete uddannelse, som eleverne enten har eller vil vælge. Lærerne påpeger imidlertid også en række barrierer, som gør det vanskeligt at realisere intentionerne med de brede indgange. En af barriererne er elevernes (og skolevejledernes) indgroede tendens til at tænke i konkrete erhvervsuddannelser fremfor i jobfunktioner. En anden vanskelighed består i ønsket om på den ene side at ville imødekomme behovet for fleksibilitet og omvalg og på den anden side at sikre, at eleverne har såvel de teoretiske som faglige forudsætninger for at gennemføre de enkelte moduler.

Lærerne peger på projektorganiseret, værkstedsbaseret undervisning og en pædagogisk praksis, der lægger vægt på elevernes "ansvar for egen læring" som mulige veje til realiseringen af reformens mange intentioner. Endelig berører artiklen de mange og nye krav,

der stilles til lærerrollen bl.a. set i lyset af kontaktlærerrollen.

Nye veje i erhvervsuddannelserne

Uddannelsesbogen og kontaktlærerordningen udgør, som nævnt, to væsentlige nyskabelser i eud-uddannelserne. Begge er udtryk for den stigende vægt og hensyntagen til elevernes individuelle behov, som reformen repræsenterer. I artiklen, der er forfattet af Brian Kjær Andreasen og Lone Krog, Aalborg Universitet, redegøres der for portfoliomethodens muligheder og perspektiver samtidig med, at metoden placeres i en bredere pædagogisk sammenhæng. Uddannelsesbogen ses som et nyttigt redskab til at udvikle elevernes evne til refleksion, en egenskab, som forfatterne påpeger, har betydning for, om eleverne er i stand til at udnytte de valgmuligheder, de stilles overfor i de nye erhvervsuddannelser. Artiklens forfattere påpeger, at evnen til at reflektere ikke blot har relevans i forhold til den enkelte elevs evne til at sammensætte sit eget uddannelsesforløb. Også i forhold til senere erhvervsvalg og/eller videreuddannelse vil der være tale om en relevant kompetence. Det påpeges endvidere, at uddannelsesbogen, som den er indtænkt i erhvervsuddannelsesreformen, har både en offentlig og en privat side. Den skal således både fungere som rum for refleksion og som redskab til uddannelsesplanlægning. Dette rejser

en række dilemmaer, som man som kontaktlærer bør være opmærksom på.

Valgkompetence og modernitet

Begrebet rummelighed indtager nu en central placering i erhvervsuddannelserne. Når begrebet spiller en så vigtig rolle, skyldes det, at reformen ikke blot har til hensigt at effektivisere de eksisterende uddannelser ved at mindske frafald og omvalg, der ikke er meritgivende. Erhvervsuddannelsesreformen skal også, som det påpeges i artiklen, der er forfattet af Lene Larsen, Roskilde Universitetscenter (RUC), ses som led i realiseringen af regeringens målsætning om "Uddannelse til Alle". Begrebet rummelighed refererer i denne sammenhæng til, at man frem for en strategi, der bygger på udformningen af særlige uddannelsesstilbud målrettet mod elever med særlige problemer, i stedet ønsker forskellighederne tilgodeset inden for det eksisterende erhvervsuddannelsessystem. Den enkelte elev skal derfor gives mulighed for at vælge det forløb, som passer til vedkommendes forudsætninger og behov.

Selvom valgkompetence således bliver en vigtig kompetence, både når den enkelte elev skal skræddersy sit eget uddannelsesforløb og i relation til de mange valgmuligheder, den enkelte i det hele taget stilles overfor i det moderne samfund, så er det ikke alle, der er lige godt rustet i den henseende.

Med udgangspunkt i en konkret case illustreres, hvorfor det for nogle kan være svært at vælge uddannelse, og hvordan livshistoriske elementer indvirker på den aktuelle valgsituation.

Eleverne skal i fokus - tanker bag en reform

Af Ida Juul, DEL



Dansk Center for Jordbrugsuddannelse, Beder

Den seneste eud-reform repræsenterer på mange måder et brud med tidligere tiders uddannelsestænkning. Det gælder både introduktionen af de brede indgange og princippet om, at undervisningen i højere grad skal tage udgangspunkt i den enkelte elevs forudsætninger og motivation. I nedenstående interview har vi bedt uddannelsesdirektør Roland Østerlund og specialkonsulent John T. Larsen (begge Område for de erhvervsfaglige uddannelser, Uddannelsesstyrelsen) om at redegøre for de tanker og visioner, der ligger bag reformen.

Uddannelse til alle

Reformer på erhvervsuddannelsesområdet er efterhånden blevet en tilbagevendende begivenhed, som finder sted sådan ca. hvert 8.-10. år. Et nærliggende spørgsmål i forbindelse med den seneste reform er derfor, hvad det er for problemer, denne reform søger at løse, som de tidligere reformer ikke har formået at løse?

Det er svært at udpege en enkelt faktor. Men en vigtig forklaring skal findes i det faktum, at vi i dag er oppe på 97% af en ungdomsårgang, der påbegynder en ungdomsuddannelse. Det betyder, at vi i den del af uddannelsessystemet, der ikke er omfattet af en undervisningspligt, er

meget tæt på at have opfyldt målsætningen om "Uddannelse til Alle".

Derfor må fokus flyttes fra at få eleverne i gang med en uddannelse til at skabe nogle rammer, der gør, at de unge er i stand til at gennemføre uddannelsen.

I sagens natur vil de elever, der søger ind i erhvervsuddannelserne, være meget forskellige både mht. faglige forudsætninger og kulturel baggrund, og det kræver mere end nogensinde en stor spændvidde i uddannelsessystemet.

Livslang uddannelse

Samtidig oplever vi en forandringshastighed i den omverden, som specielt erhvervsuddannelserne er koblet til. Hvor de mere teoretisk funderede uddannelser er karakteriseret ved en mere formidlet kobling til omverdenen, som endda i nogle uddannelser kan være svær overhovedet at få øje på, så forholder det sig anderledes med erhvervsuddannelserne. Her er relationen til omverdenen et konstant vilkår, som har en meget fysisk tilstedeværelse, idet eleverne vandrer mellem skole og arbejdsplads som led i vekselluddannelsesprincippet.

Pointen er, at det, der er erhvervsuddannelsernes styrke, nemlig den tætte

relation til den arbejdssammenhæng, det lærte skal anvendes i, samtidig betyder, at erhvervsuddannelserne i højere grad end de akademiske uddannelser er tvunget til konstant tilpasning til en verden i forandring.

Samtidig betyder den øgede forandrings-hastighed, at der ikke alene stilles nye krav til undervisningens organisering, men også til elevernes kompetencer.

Fremover vil evnen til at møde, håndtere og færdes i forandringer blive en væsentlig kompetence. Det er et vilkår og en udfordring for erhvervsuddannelsessystemet.

Erkendelsen af, at man ikke kan forvente at få en uddannelse, som man kan lægge til grund for hele det aktive arbejdsliv, indgik allerede i forarbejdet til efg-reformen. I dag må vi se i øjnene, at der vil blive tale om mange grundlæggende skift i arbejdslivet for den enkelte.

Overskuelighed

Den nuværende reform er også et forsøg på at gøre erhvervsuddannelsessystemet mere enkelt og overskueligt.

Mens man om gymnasiet kan sige, at efter 1.g kommer 2.g osv., så skal man bruge noget mere tid på at folde det rum ud, som erhvervsuddannelserne udgør. Det er måske en af de virkelig store udfordringer.

På den ene side har vi en udelt folkeskole og på den anden side et arbejdsmarked, der er ekstremt differentieret. Og det kan vi ikke gå ud og ændre på. Men man kan overveje, hvordan de unge skal møde det første gang. Man gør selvfølgelig ikke uddannelsessystemet mindre komplekst ved at lave nogle bredere indgange. Til gengæld viser det sig, at de fleste unge har let ved at finde hen til en indgang. Så meget identifikation kan de fleste unge opvise. Inden for indgangen har eleverne så mulighed for at finde frem til det, de mere specifikt har lyst til.

Desuden har de muligheden for at skræddersy deres uddannelse via påbygningsmulighederne i den ene ende og delkompetencen i den anden. På den måde udfoldes et stærkt differentieret rum, som den enkelte kan vælge indenfor.

Eleven i centrum

Man kan sige, at det bliver ekstremt komplekst, hvis man skal beskrive alle mulighederne, hver gang man skal tale om reformen. Men man kan også forenkle det og sige, at intentionen er, at uddannelsen tager udgangspunkt i eleven. Uddannelsen skal kunne tones på baggrund af den identifikation, eleven oplever, og samtidig give vedkommende mulighed for at udfolde sine potentialer.

Ideelt set skal dette også slå igennem,

således at der i undervisningen tages højde for, at eleverne har forskellige læringsstile. Nogle lærer bedst gennem en induktiv metode, andre via en deduktiv metode, og der skal være mulighed for niveau- og tempodifferentiering. Men det er klart, at det er noget, der stiller store krav til dem, der skal tilrettelægge undervisningen.

Den forrige reform lagde i realiteten op til en båsning af eleverne. Valgte de forkert, var de tvunget til at starte forfra, selvom de var kommet langt ind i uddannelsen. Desuden var det et problem, at det var vanskeligt at få øje på relevante videreuddannelsesmuligheder, hvis man havde ambitioner om dette.

Vi bryder os ikke om et system, der går ud og båser elever allerede i grundskolen og på forhånd afgør, at du hører til her, og du hører til der. For os er det afgørende, at eleverne kan vokse i uddannelserne samtidig med, at de når de mål, som skal nås.

Men der er vel både foretaget et valg og et fravalg i og med, at eleven har valgt en erhvervsuddannelse?

Et af problemerne i erhvervsuddannelserne, som de så ud tidligere, var, at du udelukkende havde mulighed for at vokse i erhvervsfaglig retning. Nu har du muligheden både i forhold til det erhvervsfaglige og i forhold til studiekompetencen. Det betyder, at man ikke

længere på forhånd behøver at inddele eleverne efter, om de er praktisk eller teoretisk begavede.

På den led er reformen også et forsøg på at gøre op med den sorteringsmekanisme og de hierarkier, som er indbygget i det nuværende uddannelsessystem.

Sagt med andre ord, så er det ikke sådan, at målgruppen for erhvervsuddannelserne er de såkaldt praktisk begavede elever. Tværtimod er målgruppen de unge forstået i bredeste forstand.

Rummelighed

Der vil selvfølgelig stadig være nogle få, som ikke umiddelbart passer ind i erhvervsuddannelsessystemet. F.eks. har produktionsskolerne stadig en niche, og det skal der ikke ændres på.

Erhvervsskolerne skal samarbejde med produktionsskolerne, men det er ikke meningen, at de skal ind og overtage deres opgave. Der vil fortsat være en gruppe unge, som har behov for de særligt tilrettelagte tilbud, som produktionsskolerne kan tilbyde.

Det er vigtigt at understrege, at det ikke handler om, at disse unge ikke lader sig undervise. Men de har måske brug for nogle andre rammer end de traditionelle. En af kvaliteterne ved produktionsskolerne er netop, at der er tale om ganske små skoler, hvor lærerne har en direkte personlig relation til de

enkelte elever, en relation som bl.a. gør, at der stadig er lærere, der kører hjem og henter de elever, der af den ene eller anden grund ikke dukker op. Netop ved at tage udgangspunkt i den individuelle elev formår produktionsskolerne at opbygge en motivation.

Den nye produktionsskolelov indeholder en regel, der gør det muligt for en elev at kombinere et produktionsskoleophold med en erhvervsuddannelse. Samtidig betyder loven en indskærpning af, at der skal foreligge en plan for, hvad forløbet skal føre til, så man ikke bare tumler rundt i tørretumbleren, uden at der er tænkt over, hvad der skal ske bagefter. Men det er vigtigt at understrege, at produktionsskoleleverne ikke er en samlet målgruppe for erhvervsuddannelserne. De er derimod en del af målsætningen om "Uddannelse til Alle".

Målsætningen om "Uddannelse til Alle" nødvendiggør, at man tænker i, hvordan man kan skabe rummelighed i systemet i stedet for at fortsætte med at lave nye programmer, hvis succes står og falder med de ildsjæle, der står bag. Intentionen i reformen er at gøre rummeligheden til en del af det ordinære system. Produktionsskolerne og initiativer som Den Fri Ungdomsuddannelse vil fortsat have en rolle at spille. De skal medvirke til at genskabe eller nyopdyrke en motivation, en grundlæggende nysgerrighed og en tro på sig

selv, som en række unge er blevet berøvet gennem nederlag i uddannelsessystemet, og dermed føre dem videre i enten en erhvervsrettet eller en gymnasial uddannelse.

Motivation

Det er ikke nogen let opgave for et uddannelsessystem at skulle genskabe en motivation blandt elever, som har dårlige oplevelser fra folkeskolen?

Det skal ikke forstås på den måde, at vi har en folkeskole, som ødelægger motivationen, og så har vi nogle institutioner, der skal rette op på det bagefter. Men nogle elever har brug for at blive motiveret på ny, og det er der nogle uddannelsesinstitutioner, der er bedre til end andre.

Grundtanken i produktionsskolen er jo forholdsvis enkel. At lade den unge lave noget meningsfyldt under vejledning af en voksen, som kan, som har den faglige kompetence, og som samtidig er optaget af at få den unge med.

Historisk set har erhvervsuddannelserne gjort en kæmpeindsats på dette felt. Der er mange eksempler på mennesker, der først, da de kom i gang med at lave noget i fællesskab med andre, og som skulle bruges til noget nyttigt og praktisk, opdagede, at de faktisk duede til noget.

Jeg tror ikke, at der fremover vil være

plads til, hvad man lidt groft kunne kalde en lønmodtageropfattelse på uddannelsesområdet. Vi vil konstant skulle lære nyt, og det at være "skoletræt" vil ikke længere være legitimt. Det er der ikke plads til i det samfund, vi er på vej ind i.

Det betyder samtidig, at vi må gøre os umage for at tilrettelægge uddannelserne, så motivationen bliver en drivkraft. Jeg kan ikke forestille mig, at man kan tage et medansvar for det, der foregår på en arbejdsplads, hvis ikke man grundlæggende er motiveret for at være der. Og hvordan vil man realisere intentionen om livslang læring i et samfund i forandring, hvis ikke den enkelte er motiveret for at lære?

Er det i virkeligheden her, at erhvervsuddannelserne adskiller sig fra andre uddannelser? Er det et særligt kendetegn ved erhvervsuddannelserne, at de har nogle andre muligheder for at motivere eleverne, fordi de på en mere konkret måde er forbundet med et fremtidigt erhverv?

Ja, det kan man godt sige, og derfor vil de have en stærk attraktionsværdi for nogen, men derved kan man nemt komme til at ende i det, som vi tog afstand fra før, nemlig at erhvervsuddannelserne er for de konkret tænkende. Sådan er det ikke!

Forskelle i læringsstile

Arbejdslivet rummer jo grænseløse ud-

fordringer både for dem, der er praktisk anlagte, og for dem, der er teoretisk mindedede. Det er ikke sikkert, at de to grupper nødvendigvis skal have den samme uddannelse. På den anden side skal vi ikke glemme, at vi også har erhvervsuddannelser, der på nogle områder stiller større teoretiske krav end studentereksamen eller stiller tilsvarende krav. Det gælder f.eks. optikeruddannelsen, som i mange andre lande er en videregående uddannelse, og det gælder f.eks. datamekanikeruddannelsen, hvor kravene til matematikkundskaberne svarer til dem i matematisk gymnasium.

En af styrkerne ved systemet er jo netop, at det har en bredde, der er i stand til at udfordre et bredt udsnit af befolkningen.

Det er vel i den sammenhæng også vigtigt at fastholde, at teori og boglighed ikke nødvendigvis er synonyme?

Det er jo klart, at teorier kan både udfoldes induktivt og deduktivt, og det er klart, at den nære kobling til praksis, der jo er en del af erhvervsuddannelsernes særkende, adskiller dem fra de boglige uddannelser, hvor man er fritaget for, men også berøvet den praktiske kobling.

Individualisering og fællesskab

I var selv inde på, at en del af tankegod-

set bag denne reform allerede blev formuleret i forbindelse med efg-reformen. Hvad er det så, der gør denne reform anderledes?

Det er rigtigt, at man godt kan betragte den nuværende reform i forlængelse af de skridt, der er taget helt tilbage til 50'erne. Nu bliver tankerne ført videre og gjort mere konsekvente. I dag stiller man nogle helt andre krav til tilrettelæggelsen af undervisningen. Bl.a. stilles der krav om, at den enkelte elev skal inddrages.

Denne individualisering er den helt store udfordring, og det er også den, som står til debat både i de pædagogiske og måske også i de mere ideologiske diskussioner.

Der vil være dem, der påstår, at vi med reformen ophæver fællesskabet. Men det er ikke tilfældet. Det ville være helt uforsvarligt, hvis ikke man indtænkte de unge i et fællesskab - der rækker ud over dem, de selv kan gå og plukke sig frem til. Og tvungne fællesskaber, hvis man kan kalde dem sådan, kan jo sagtens realiseres inden for rammerne af de ændrede eud-uddannelser.

Undervisningsdifferentiering

Men kan det faktisk, at eleven i højere grad vælger, hvordan vedkommende vil sammensætte sit forløb, ikke betyde en udvanding af den faglige tradition og de normer, som knytter sig til lige præcis den bestemte uddannelse?

Det er forkert at opfatte det som om, det er eleven selv, der skal vælge. Eleven skal sammen med en kontaktlærer tilrettelægge et forløb, som fører til, at eleven opnår den faglighed, der knytter sig til det pågældende uddannelsesforløb.

Eud-reformen skal ses som et opgør med en undervisningsform, hvor undervisningen var fastlagt i et fælles skema, hvor læreren underviste i afmålte lektioner og formidlede en vis mængde viden, og hvor den enkelte elev udgjorde en del af den gruppe, der var i klasselokalet.

Vi har jo flere undersøgelser, der viser, at der i sådan en klasse kan sidde op til 25%, som ikke kan følge med, fordi det er for svært, og yderligere 25%, som ikke følger med, fordi de kan stoffet i forvejen. Og det er jo ikke tilfredsstillende.

Det er klart, at i det øjeblik, du har en gruppe, der er nogenlunde homogen, så kan det lade sig gøre, men ellers ikke. Og den mulighed eksisterer jo stadig efter reformen. Der vil ofte være tale om lidt mindre grupper, som så til gengæld kan arbejde mere selvstændigt netop, fordi de arbejder for sig selv.

Samtidig må vi ikke glemme, at det at matche forandring også er en del af den professionelle stolthed. Det vil ikke mindst være tilfældet i de sektorer, som

er i vækst, og som direkte knytter sig til at kunne håndtere forandring. Samtidig så tror jeg, at det med at identificere faglig stolthed med det at mestre forrige århundredes metoder godt kan kombineres med, at man kan være i stand til at møde forandring.

Tag f.eks. tømrerne, der har en tradition, der går tilbage til det gamle testamente. De har en uddannelse, som sætter dem i stand til at møde det nye. Og hvis de så skifter til et andet erhverv, så er det utroligt, hvad de kan begå sig i.

Individualisering og ansvar

Selv om styrkelsen af de personlige kvalifikationer også spillede en rolle i den forrige reform, så er det alligevel blevet meget tydeligere med den nuværende reform, ikke mindst fordi individet sættes så meget i centrum, som det er tilfældet. Er det ikke ensbetydende med, at den enkelte får tildelt et meget stort ansvar?

Vi oplever, at reformens intention om at tage udgangspunkt i den enkelte elev ofte bliver misforstået. Mange får det til at lyde som om, at eleverne fremover skal behandles som ensomme individer med hvert deres ansvar for at lære noget og hver sin plan, og at de går rundt i en eller anden form for læringslandskab. Men sådan er det ikke i virkeligheden.

Det kan godt være, at eleverne har deres egne individuelle mål, men de har

det både inden for nogle rammer og i forhold til et fællesskab. Undervisningen bliver jo ofte organiseret som projekter, temaer og kurser, hvilket betyder, at eleverne er en del af et socialt fællesskab. Det skal de også være, ikke mindst fordi det er en forudsætning for, at de kan udvikle vigtige personlige kompetencer, som f.eks. evnen til at samarbejde. Det er skrevet ind som nogle mål, der skal kunne opnås, og det stiller krav til undervisningens tilrettelæggelse.

Det handler om, at eleverne skal have mulighed for individuel vækst, men som en del af et fællesskab. Ellers var der jo ingen grund til at lave skoler.

Ansvar for egen læring

Princippet om, at eleverne har et ansvar for egen læring, er blevet gjort til genstand for fortolkninger, der er helt groteske. Vi har hørt lærere, som mente, at nu havde de ikke noget ansvar længere. Og vi har mødt den opfattelse, at nu handler det om, at det er eleverne, der sætter dagsordenen. Og så er det jo, at man pludselig står med et problem, idet der tilsyneladende er nogle af eleverne, der mangler valgkompetence. Og hvad gør vi så med dem? Skal læreren bare stå og se på, at der er nogle, der kommer i klemme?

Reformen bliver ofte anklaget for at ville sælge de svage. Det er en misforståelse. Målet er tværtimod, at alle kommer

tørskoede fra A til Å. Pointen er, at der er forskel på den hjælp, den enkelte elev har brug for.

Den individualisering, vi taler om, går ud på at slippe nogle kræfter løs hos dem, der allerede har dem, og bidrage til, at andre udvikler dem. Det er jo bl.a. det, undervisningsdifferentiering sigter på.

Til gengæld er det en misforståelse at tro, at differentiering handler om, at læreren lægger ansvaret over på eleverne. I stedet handler det om at finde ud af, hvem der kan magte ansvaret. Målet må være, at eleverne gradvist afhængig af alderstrin, modenhed, men også af de mål, de skal nå i uddannelsen, udvikler denne kompetence, for den skal de bruge resten af livet. Det handler både om valgkompetence og om at tage ansvar og stå ved det, man skal lære og udvikle sig. Men det er ikke det samme som, at nogen får mindre ansvar.

Tværtimod mener vi, det er et kæmpe ansvar, der pålægges den enkelte lærer. Han/hun skal tilrettelægge et forløb, som gør, at den enkelte elev føler sig hjemme, selvom alle eleverne er forskellige, og det er en fantastisk udfordring.

Ministeren insisterer af samme grund i sit værdiudspil på at tale om *medansvar* for egen læring. Det har måske nok været sådan, at mange i deres skoleforløb har oplevet, at det var ikke deres

ansvar, det var nogle andres ansvar. Derfor kunne de bare læne sig tilbage, og hvis undervisningen var dårlig, så kunne man klage. F.eks. hvis ikke den var underholdende nok, og det er i det lys, kravet om, at den enkelte elev skal være motiveret, skal ses.

Nogle gange har man indtryk af, at selvstændighed er et ord, der måske kunne berige debatten. Det er i virkeligheden det, vi skal uddanne eleverne til. I de erhverv, som erhvervsuddannelserne retter sig mod, stilles der ofte krav til selvstændighed og selvstændig opgaveløsning.

På nogle skoler er man begyndt at operere med begrebet faglig selvudvikling. Det betyder, at der stilles et antal timer til rådighed for eleverne, som de selv kan gå ind og beslutte, hvad de vil bruge til?

Ideen kan være god nok i forhold til elever, som kan håndtere den grad af selvstændighed. Men der er måske nogle af eleverne, der går ned på torvet og bruger timerne der. Det er selvfølgelig skidt. Men det er ekstra skidt, hvis skolen ikke griber ind i forhold til det. Til gengæld er det godt, at det er noget, der prøves af i grundforløbet. Så har læreren en mulighed for at gribe ind og sige til eleverne: "det her er ikke en ansvarlig forvaltning af den selvstændighed, I har fået tildelt. Det her går ikke, når I kommer ud på en arbejdsplads".

Krav til lærerne

Nu er vi jo i virkeligheden inde på, hvad det er for nogle krav, der stilles til lærerne. Hvordan forestiller man sig, at lærerne forvalter den rummelighed, vi talte om før?

Tja, man kan jo sige, at hele det didaktiske rum er blevet udvidet dramatisk. Lærerne er nu nødt til at tænke i en stor variation af tilrettelæggelsesformer. Samtidig skal lærerne være i stand til at hjælpe eleven med at finde ud af, hvordan vedkommende bedst lærer. Det er der jo stor forskel på, og det er mig bekendt først i de senere år, der er sat fokus på dette i læreruddannelsen. Ikke mindst derfor er det en stor udfordring, der ligger foran os, og derfor kan vi jo heller ikke forvente, at det hele er færdigudviklet i samme øjeblik, reformen trådte i kraft.

Undervisningen er gennem de sidste 100 år blevet opfattet som lig med klasseundervisning. Det er klart, at lærerne for de flestes vedkommende har prøvet forskellige undervisningsformer. Men det har mest haft karakter af indslag i længere forløb, hvor de har udgjort afbrydelser af den traditionelle klasseundervisning i form af nogle alternative forløb, projekter mv.

I dag drejer det sig derimod om, at man kontinuerligt skal have forskellige undervisningsformer i gang, som så også repræsenterer forskellige delmål,

som helst skal nå sammen i den sidste ende.

Det stiller enorme krav, ikke bare til læreruddannelsen, men også til videreudviklingen af de nuværende lærerkræfter. Og der er jo nok ingen tvivl om, at det er udviklingsprojekter et af de bedste værktøjer. Det er det værktøj, vi har satset på gennem hele forsøgsperioden, og det forestiller vi os at skulle fortsætte med.

Fra undervisning til læring

Det er ikke min oplevelse, at der findes så mange gode bud på, hvordan man lærer i det hele taget og slet ikke, når det handler om at afdække forskellige læringsstile?

Nej, man kan roligt sige, at det er et uopdyrket felt. Det meste litteratur handler om, hvordan man tilrettelægger undervisningen.

I en lang periode har man opfattet læring og undervisning som to sider af samme sag. På samme måde som med køb og salg kan man ikke forestille sig det ene uden det andet. Krisen opstår der, hvor det går op for folk, at der faktisk foregår meget undervisning uden, at der sker nogen læring, samtidig med, at der foregår utrolig meget læring uden, at det er forbundet med en undervisning.

Det betyder, at man didaktisk set bliver nødt til at flytte fokus over på, hvad

det så er, der betinger læringen. I vores system kan man måske kun have et skuldertræk tilovers for det, fordi vi har jo haft et system, der baserede sig på, at man kan lære ved at gøre, f.eks. ved at afkode den tavse viden, som hverken kan ekspliciteres i en lærebog eller noget andet, men som netop kan afkodes gennem sidemandsoplæring. Hele det felt har vi jo praktiseret i Danmark i flere hundrede år i form af et formaliseret mesterlæresystem.

Og, hvis du spørger eleverne, så synes de, at det, der foregår i praktikoplæringen, det er det spændende, det er det rigtige. Det er jo tankevækkende, og det gælder jo lige meget, hvad det er for en undersøgelse, og om det drejer sig om metalområdet eller HK-området.

Eleverne måler undervisningens relevans ud fra, om de oplever, at det er noget, de får brug for i deres senere arbejde.

Lærerrollen under forandring

Det fokusskifte, som der er tale om på det pædagogiske område, betyder, at lærer og elev kommer tættere på hinanden.

Det skyldes både kravet om, at der i undervisningen tages individuelle hensyn, men også de nye undervisningsformer, der lægges op til med reformen. Læreren er nu tvunget til at skulle forholde sig konkret til den enkelte elev og dennes eventuelle personlige proble-

mer. Det stiller nye krav til lærerens personlige kompetencer. Som lærer kan man ikke længere gemme sig bag sit kateder eller bag en faglighed. Som lærer bliver du nødt til at træde i karakter som den person, du er. Du træder over en usynlig tærskel og kommer meget tættere på eleven. Og det kan være følsomt for nogle lærere. Det er en helt anden rolle end den traditionelle.

Hvad så med virksomhederne, hvad stiller denne reform af krav til dem?

Man kan sige, virksomhederne med reformen får nogle muligheder, som de ikke har haft før, idet de får muligheden for sammen med eleven at sammensætte et forløb, der peger mere direkte på virksomhedens egne behov.

Men ellers må man vel sige, at den udfordring, som virksomhederne har haft hele tiden, den bliver ikke mindre. Hermed mener jeg, at den nuværende ungdomskultur, den ligger jo i nogle sammenhænge langt fra virksomhedskulturen.

Skoledelen kan måske godt være en form for formidler eller katalysator for en sammenhæng, men det stiller altså også krav til virksomhederne. Hvis de vil have kompetente medarbejdere, så må de altså bidrage med en rummelighed både kvalitativt og kvantitativt. Med det sidste hentydes der til antallet af praktikpladser.

Det har vist sig, at der ikke er noget, der kan matche vekselluddannelsessystemet, når det handler om at lette overgangen fra uddannelse til erhverv.

Så kravene til virksomhederne, ikke mindst til nye brancher i vækst, er, at selv om de har travlt, så må de se i øjnene, at de har et ansvar for at uddanne deres egen fremtidige arbejdskraft. De kan ikke forvente, at der kommer nogle grydeklare unge, som de kan kritisere, hvis de ikke er gode nok.

Man kan sige, at mens der i målsætningerne for de tidligere reformer er indgået ord som: en verden under forandring, internationalisering og globalisering osv., så er det først med den nuværende reform, at vi for alvor prøver at tage højde for de kulturelle ændringer, der er sket i samfundet.

Der er stadig nogle krav, som uddannelserne skal leve op til. Men med denne reform er der lagt op til, at man i højere grad skeler til de unge, som kommer ind i systemet. Det har man ikke gjort på samme måde tidligere. Men tankegangen er, at når nu folk har så forskellige måder at lære på, hvorfor skal de så behandles helt ens for nu at stille det banalt op? Hvor ser I den største barriere for denne her reform?

Vi synes, det er svært, og det er ikke én ting, der er svært. Det som vel er udfordringen, det er, at reformen repræ-

senterer en helt anden måde at tænke uddannelse på. Faren er, at man falder tilbage i det vante og hiver de sorte mapper ned fra hylderne, fordi "det ved vi, hvad er".

Denne her reform, den er utrolig ambitiøs. Vi er herinde i Ministeriet godt klar over, at det her det er ikke noget, der er færdigudviklet hverken i dag, i morgen eller lige rundt om hjørnet. Men vi skal fastholde visionen om, at det er den vej, vi skal.

Det opmuntrende er, at selvom mange synes, det er svært, så er der samtidig mange, som synes, at det er den eneste rigtige måde at komme videre på. Og det er den holdning, som skal bære reformen igennem. At det både er svært og kompliceret, men på sin vis enkelt, fordi det er et forsøg på at tackle nogle problemer, som er erkendte.

Og her bygger man vel også videre på nogle pædagogiske traditioner, der gør, at så nyt er det vel heller ikke?

Nej, der er ikke noget af det, der ikke har været prøvet før, og som ikke har vist sig at kunne bære, men der er jo forskel på eksperimenterende betingelser og så at sige, at nu går vi ud i fuld skala.



Århus Købmandsskole

3 **Kontinuitet og brud i erhvervsuddannelsernes udvikling**

Af Ida Juul, DEL

Den aktuelle reform på erhvervsuddannelsesområdet indvarsler en ny måde at tænke erhvervsuddannelse på og stiller dermed nye og anderledes krav til såvel lærere som elever. Ændringerne afspejler en samfundsmæssig udvikling, som betyder, at kravene til fremtidens faglærte er anderledes end for blot 20 år siden. Men ændringerne er også reaktioner på en række af de henholdsvis gode og dårlige erfaringer, der hidtil er gjort på erhvervsuddannelsesområdet. Den seneste reform skal således ses både i sammenhæng med det samfund, som den fremtidige faglærte arbejdskraft skal fungere i, og som et produkt af sin egen historiske udvikling.

I denne artikel vil end-reformen blive anskuet i et historisk perspektiv for således forhåbentlig at kunne kaste nyt lys på de problemer, reformen søger at råde bod på, og de visioner den indeholder.

To tematikker har især spillet en rolle i diskussionerne om erhvervsuddannelsernes udformning. Det drejer sig dels om forholdet mellem den læring, der finder sted som led i de formaliserede undervisningsaktiviteter i skolesammenhæng, og den læring, som finder sted via udførelsen af konkrete arbejdsfunktioner i virksomhederne. Dels dre-

jer det sig om forholdet mellem fagspecifik og almen viden. Udviklingstendensen har som bekendt været en stigende vægtning af den almene, personlighedsrelaterede, teoretiske og skolebaserede del af uddannelsen. Endvidere er det karakteristisk, at reformerne på erhvervsuddannelsesområdet først og fremmest retter sig mod den del af uddannelsen, der foregår på skolen, og kun i meget ringe omfang mod virksomhederne, hvilket bl.a. afspejler en problematik, som har været gennemgående for erhvervsuddannelserne, nemlig manglen på egnede praktikpladser.

Dette er *på den ene side* udtryk for, at erhvervsuddannelserne fra at have koncentreret sig om den erhvervmæssige kvalificering får et bredere sigte i og med, at de har status af ungdomsuddannelse. Hermed har erhvervsuddannelserne ikke alene til opgave at forberede eleverne til en fremtidig erhvervskarriere, men også at ruste eleverne til at kunne fungere som borgere i et demokratisk samfund og ruste dem til eventuel videreuddannelse.

På den anden side afspejler tendensen en udvikling på arbejdsmarkedet, der bevæger sig bort fra den traditionelle konkrete og helhedsorienterede hånd-

værksproduktion mod en stigende grad af specialisering som følge af integrationen i den globale arbejdsdeling⁵. Konsekvensen heraf er vækst i arbejdsopgaver af koordinerende og planlæggende karakter og dermed en større mængde arbejdsfunktioner med et abstrakt indhold. Dette betyder samtidig, at erhvervsuddannelserne må bevæge sig mere og mere væk fra den laugsbaserede håndværkstradition, som de oprindeligt udsprang af.

Man kunne forvente, at den udvikling ville afspejle sig i den pædagogiske debat i form af en øget tiltro til den skolebaserede kundskabsformidling. Ikke desto mindre taler man i disse år om mesterlærers rehabilitering. Dette skal ikke forstås som udtryk for et ønske om at genindføre en læringsform, hvis samfundsmæssige grundlag for længst er forsvundet. I stedet er det udtryk for et skift inden for de dominerende pædagogiske strømninger, som flytter fokus fra lærerens formidling af stoffet til elevernes læreprocesser. Som konsekvens heraf har erfaringsbaserede og praksisorienterede læringsformer fået en øget betydning. Erkendelsen, af at elevernes læring bliver mere effektiv, når de får mulighed for at relatere det, de lærer, til en konkret praksis, har dels

betydet ændringer i den pædagogiske praksis på erhvervsskolerne, dels et mere positivt syn på den læring, der foregår ude i det såkaldte "virkelige liv". Kritikken af den lærerstyrede undervisning er imidlertid af nyere dato. Ser man på udviklingen over et længere stræk, er den karakteriseret ved en øget vægtning af den mere skoleprægede og teoretiske undervisning på bekostning af den praktiske virksomhedsoplysning. Mest markant repræsenteret ved vekseldannelses⁶ afløsning af den traditionelle mesterlære.

Lærlingeloven af 1956

Det første afgørende skridt i udviklingen af det vekseldannelsesprincip, vi kender i dag, blev taget med reformen i 1956, hvor den obligatoriske dagskoleundervisning blev indført.

Før den tid blev eleverne undervist på aftenskole på tværs af såvel årgang som fagområde, og fagene havde en overvejende almen karakter. Den faglige kvalificering af lærlingen blev overladt til mestre og svende på lærepladsen og bestod primært af instruktion og sidehandsoplysning.

Med lærlingeloven af 1956 blev der indført fag- og årgangsdelt undervis-

ning, hvilket dels muliggjorde, at undervisningen kunne relateres mere direkte til de enkelte uddannelsesområder, dels skabte forudsætningerne for en pædagogisk nyskabelse nemlig værkstedsundervisningen.

Baggrunden for loven var den stigende industrialisering og specialisering af arbejdsprocesserne samt det voksende arbejdspress, der tilsammen betød forringede oplæringsmuligheder i virksomhederne. Udviklingen betød, at den oprindelige mesterlære, hvor mesteren direkte tog del i arbejdet og selv forestod oplæringen inden for et bredt spektrum af arbejdsopgaver, blev afløst af en situation, som ifølge den nedsatte lærlingekommission⁷:

...ikke giver samme mulighed for en "alsidig uddannelse i samtlige af fagets discipliner" pga. den stigende specialisering af arbejdsfunktionerne⁸.

Kommissionen pegede på forskellige løsningsmodeller herunder kombinationsaftaler, hvor eleverne kunne tilbringe en del af praktiktiden i en anden virksomhed, på supplerende oplæring på fagskoler og på indførelsen af uddannelsesplaner som et middel til at sikre, at eleven kom rundt i relevante afdelinger i praktikvirksomheden.

De forringede oplæringsmuligheder i virksomhederne udgjorde kun en del af de problemer, erhvervsuddannelsessystemet stod overfor på daværende tidspunkt. Et mindst lige så presserende problem var manglen på faglært arbejdskraft kombineret med en forventet kraftig stigning i tilgangen af unge ufaglærte. Det eksisterende erhvervsuddannelsessystem blev set som medskyldig i denne ubalance. Således udtaler den arbejdskommission, som var blevet nedsat med henblik på at løse beskæftigelsesproblemet i forbindelse med de store årganges indpasning på arbejdsmarkedet, følgende:

Der syntes at foreligge en for Danmark særegen kombination af uligevægt mellem antallet af faglærte og ufaglærte arbejdere på den ene side og en forholdsvis stram og bundet form for lærlinguddannelse på den anden side⁹.

Selvom Lærlingekommissionen gør en del ud af at understrege, at hensynet til beskæftigelsessituationen ikke indgår som en del af kommissoriet, men tværtimod hører ind under Arbejdsmarkedskommissionens område, er der næppe tvivl om, at dette har spillet en rolle i drøftelserne og ikke mindst i udformningen af den efterfølgende lovgivning.

5) Den engelske sociolog Anthony Giddens anvender begreberne *disembedding* og *reembedding* som betegnelser for den proces, der består i, at elementer f.eks. en delarbejdsproces "løftes" ud af sin oprindelige sammenhæng og indgår i en ny helhed. Se Giddens, Anthony: *Modernitetens konsekvenser*, København, 1994.

6) Med vekseldannelse menes en uddannelse, der veksler mellem skole og praktikophold, og hvor de to læringsformer er ligestillede. Mesterlæren bruges til at betegne en uddannelse, hvor tyngden lægges på oplæringen i virksomheden.

7) Lærlingekommissionen blev nedsat i 1952 med det formål at tilpasse erhvervsuddannelserne til den samfundsmæssige udvikling.

8) Betænkning afgivet af Lærlingekommissionen, *Betænkning nr. 145*, København, 1956, s. 16.

9) Arbejdsmarkedskommissionens rapport om: *Bevægeligheden på arbejdsmarkedet*, 1952, s. 89, citeret efter Mathiesen, Anders: *Uddannelse og produktion*. København, 1976.

Når det blev erhvervsuddannelserne, som i første omgang blev udset til at løse problemet med de manglende uddannelsespladser, skyldtes det en antagelse om, at tilgangen til gymnasiet ville forblive uændret.

Der blev peget på to mulige veje til en forøgelse af antallet af praktikpladser nemlig henholdsvis en opdeling og dermed øget specialisering af uddannelserne og en nedsættelse af uddannelsesstiden. Begge forslag ville mindske kravene til virksomhedernes oplæring. Hverken forslaget om at opdele uddannelserne eller forslaget om at nedsætte uddannelsesstiden vakte begejstring i de faglige fællesudvalg.

Derimod var man mere positive over for et forslag om etablering af en praktisk forskole. Begrundelsen for indførelsen af en sådan var, at man hermed ville kunne forbedre og effektivisere lærlinguddannelserne og aflaste de faglærte arbejdere, som så ikke ville skulle bruge så meget tid på oplæringen af eleverne. Endelig ville forslaget betyde, at man ville kunne undgå en række skader på maskiner og værktøj¹⁰. På trods af Lærlingekommissionens indstilling om det modsatte medførte den lærlingelov, der blev vedtaget i oktober 1956, en ophævelse af begræns-

ningerne på, hvor mange elever, den enkelte virksomhed kunne ansætte, de såkaldte lærlingskalaer¹¹. De faglige fællesudvalg blev desuden pålagt at undersøge mulighederne for at etablere flere specialiserede uddannelser i overensstemmelse med den specialisering, der var foregået på arbejdsmarkedet i kølvandet på industrialiseringen.

Med ophævelsen af lærlingskalaerne håbede man at kunne medvirke til, at der blev oprettet flere praktikpladser. Resultatet blev en udvidelse af de 91 erhvervsuddannelser, der eksisterede i 1954, til 166 godkendte uddannelser i 1966. Alene inden for jern- og metalområdet var der tale om en forøgelse af antallet af uddannelser fra 12 til 32.

Endelig blev der, som tidligere nævnt, indført obligatorisk dagskoleundervisning, hvilket betød en forskydning af ansvaret for lærlinguddannelsen fra virksomhed til skole.

Med introduktionen af vekselluddannelsesprincippet kommer erhvervsuddannelserne til at bestå af et samspil mellem to meget forskellige læreformer, der er underlagt hver deres sæt af betingelser, og som foregår i vidt forskellige kontekster og med hver deres styrker og svagheder.

10) Betænkning nr. 145, s. 29.

11) Lærlingskalaerne havde til formål at sikre et bestemt forhold mellem antallet af lærlinge og antallet af faglærte på virksomhederne. Begrundelsen for lærlingskalaerne var dels et ønske om at sikre en vis kvalitet i oplæringen og dels at sikre mod, at lærlingene blev udnyttet som billig arbejdskraft.

Oplæringen på virksomheden er kendetegnet ved, at den foregår som en integreret del af den daglige produktion i virksomheden. Selve oplæringen foregår i et samspil mellem den enkelte elev og en eller flere oplæringsansvarlige, som enten kan være mesteren selv eller de ansatte svende. Oplæringen har et stærkt personligt præg og er i højere grad præget af handling end af ord. Det er den eksemplariske adfærd og imitationen, som udgør de grundlæggende elementer i oplæringen, og det er i kraft af denne, at eleven udvikler en fortrolighed og indsigt i branchen, og som der ikke nødvendigvis kan sættes ord på.

Der er tale om en uformel læreproces, som ikke er nedfældet i detaljerede planer, men som i høj grad er præget af det konkrete samspil mellem elev og oplæringsansvarlig. På virksomheden indføres eleven ikke alene i den pågældende branches traditioner; der foregår også en uformel socialisering i form af en tilegnelse af de værdier og holdninger, som præger den konkrete arbejdspladskultur og det pågældende brancheråde.

Virksomhedsoplæringens styrke er bl.a. den motivation, der ligger i, at læringsproces og arbejdsproces er en og samme proces. Det er med til at synliggøre målene for eleven og skaber dermed et stærkt incitament for læring.

Anderledes med den del af uddannelsen, der foregår på erhvervsskolerne. Her erstattes produktionslogikken af en uddannelseslogik, hvor undervisningen er organiseret i adskilte og lektionsopdelte fag og discipliner. Her er læreprocessen løstrevet fra det erhverv, som indlæringen retter sig mod, og stoffet formidles på en systematisk måde af den ansvarlige lærer. I modsætning til virksomhedsoplæringen er undervisningen præget af verbal kundskabsformidling.

Netop adskillelsen af læreproces og arbejdsproces betyder, at formålet med undervisningen ikke altid er indlysende for eleverne. Der må i undervisningssituationen argumenteres for undervisningens relevans. Samtidig betyder adskillelsen af arbejdsproces og indlæringsproces, at eleverne gives mulighed for at tilegne sig et teoretisk fundament og en baggrundsforståelse, som der ikke i samme omfang er mulighed for at opnå i virksomhedsoplæringen. Dette skyldes, at det forudsætter bestemte faglige og pædagogiske kvalifikationer, som ikke nødvendigvis er til stede i praktikvirksomheden, og at virksomheden er underlagt en produktionslogik, der begrænser de ressourcer, der kan afsættes til oplæringen af elever.

Selvom man i bakspejlet kan sige, at 1956-reformen kom til at indvarsle vekselluddannelsesprincippet fortrængning af mesterlæren, blev loven af samtiden snarere opfattet som et forsøg på

at bevare og tilpasse mesterlæren til de samfundsmæssige realiteter. Således hedder det i Lærlingekommissionens betænkning:

Der er inden for kommissionen enighed om, at den hidtil praktiserede mesterlære bør bevares som princip for den praktiske oplæring af lærlinge, således at lærlingene under en læremesters ansvar får den fornødne afrundede og alsidige faglige uddannelse i omgivelser svarende til dem lærlingen efter uddannelsen møder i det praktiske liv. Kommissionen mener at kunne fastholde denne opfattelse, selvom man tager den stedfundne tekniske udvikling og specialisering i betragtning, men forudsætter, at uddannelsen på lærestederne vil blive tilrettelagt under hensyn til udviklingen¹².

Indførelsen af vekseldannelsesprincippet i erhvervsuddannelserne repræsenterer en generel samfundsmæssig tendens til at prioritere skolebaseret viden højt og dermed den form for viden, som kan udtrykkes eksplicit og i sproglig formidlet form.

Introduktionen af værkstedsundervisningen repræsenterer et forsøg på at indføre elementer af mesterlæren i skoleundervisningen. Men som ovenstående citat påviser, blev virksomhedsoplæringen anset for at indeholde værdifulde elementer, som ikke lader sig

overføre til en skolesammenhæng, hvorfor det blev anset for vigtigt at kombinere skoleundervisning og virksomhedsoplæring. Bibeholdelsen af virksomhedsoplæringen som en vigtig del af erhvervsuddannelserne repræsenterer samtidig en erkendelse af, at visse former for viden kun kan overføres og indlæres via praktisk handlen.

Opgøret med mesterlæren

I modsætning til Lærlingekommissionens arbejde blev den næste store reform på erhvervsuddannelsesområdet til på baggrund af en massiv kritik af principperne bag den traditionelle mesterlære. Kritikken blev ikke mindst fremført af elevernes egen organisation LLO, som kritiserede mesterlæren for at underkende uddannelseselementet og i stedet udnytte eleverne som billig arbejdskraft.

I slutningen af 60'erne var situationen på det faglærte arbejdsmarked fundamentalt ændret. Situationen var nu præget af faldende tilgang af faglært arbejdskraft og vækst i antallet af afbrudte læreforhold. Således faldt tilgangen med 36% fra 1964-69, og selvom ungdomsårgangene var mindre end i den foregående periode, så var der ikke desto mindre tale om et markant fald. Antallet af afbrudte læreforhold udgjorde 31% af samtlige indgåede aftaler afbrudt i 1969¹³.

12) Betænkning nr. 145, s. 16.

13) Christrup, Henriette m.fl.: *Efg-undervisning*, København, 1980, s. 87.)

Der var med andre ord opstået en situation, præget på den ene side af øget søgning til gymnasiet og hf og på den anden side af stigende søgning til de velbetalte job i industrien. Disse ufaglærte job forekom mange unge mere attraktive end tre år på lærlingeløn. På den uddannelsespolitiske front er 1960'erne præget af et øget statsligt engagement i erhvervsuddannelserne og forsøg på at integrere mesterlæren i det eksisterende ungdomsuddannelsessystem med deraf følgende øget prioritering af den teoretiske og boglige viden.

Socialdemokratiet ønskede en integration af erhvervsuddannelserne og de gymnasiale uddannelser i form af en 12-årig enhedsskole. Baggrunden for den strategi var et ønske om at gøre op med det almene gymnasiums dannelsesmonopol og i stedet opbygge et fælles uddannelsessystem, der søgte at imødekomme unge med forskellig baggrund.

Ideen var at lade gymnasiet, hf og erhvervsuddannelserne indgå i en fælles uddannelsesstruktur, der samtidig gav



Teknisk Uddannelsescenter Horsens

eleverne mulighed for at skifte mellem de boglige og de praktiske linier. Forslaget om en fælles overordnet pædagogisk planlægning og styring af ungdomsuddannelserne stødte imidlertid på modstand fra arbejdsmarkedets parter og blev ikke gennemført.

Med henblik på at gøre erhvervsuddannelserne mere tidssvarende og attraktive for de unge nedsatte Undervisningsministeriet i 1967 Udvalget vedrørende de faglige grunduddannelser med Undervisningsdirektør O.I. Mikkelsen som formand.

Udvalget fremkom med en redegørelse, hvori man opridsede følgende kritikpunkter af mesterlæren:

- den manglende frie adgang til uddannelse inden for de brancher, eleverne ønsker uddannelse indenfor
- kritik af at erhvervsvalget skal træffes umiddelbart ved uddannelsens begyndelse
- begrænsede overgangsmuligheder mellem uddannelserne
- manglende plan for virksomhedsop-læringen
- den stigende specialisering, der gjorde mange arbejdspladser uegnede som praktiksteder
- for ringe andel alment orienteret undervisning i lærlingeuddannelsen
- manglende tidsmæssig sammenhæng

mellem den praktiske og skolemæssige del af uddannelsen.

Udvalget fremsatte forslag om en erhvervsuddannelsesmodel, som byggede på princippet om specialisering gennem successive valg. Eleven skulle således bevæge sig gennem uddannelsens forskellige emneområder i en rækkefølge startende med de almindelige erhvervsfag efterfulgt af emner, der havde relation til hovederhvervsområdet. Rækkefølgen var derefter branchen og senere den konkrete erhvervsuddannelse og speciale. Modellen blev begrundet med, at den udskød det endelige erhvervsvalg og dermed åbnede for, at valget kunne ske på et bredere grundlag.

De enkelte uddannelser tænkes i basisåret opbygget således, at den uddannelsessøgende vælger en uddannelse i overensstemmelse med sine evner og interesser gennem en række successive valg¹⁴.

Der lægges fra udvalgets side op til en højere grad af af- og påstigningsmuligheder herunder muligheder for såvel kortere uddannelser som øget adgang til videreuddannelse afhængig af den enkeltes evner og ønsker samt af de krav, der stilles inden for det pågældende arbejdsområde:

Lærlingeuddannelserne skal i dag i mange tilfælde dække et ret stort beskæftigelsesområde. Visse af de arbejdsfunktioner, uddannelserne sigter mod, ville ofte kunne udføres med en mindre omfattende uddannelse, medens andre arbejdsfunktioner kræver en længere uddannelse. Betraget på denne måde er lærlingeuddannelserne i dag ofte både for brede og for snævre. Det samme gælder i forhold til den enkelte lærling, idet der ikke tages tilstrækkelig hensyn til den enkeltes planer om erhvervsbeskæftigelse eller ønske om videreuddannelse¹⁵.

Videre hedder det:

Det er udvalgets opfattelse, at der er for ringe sammenhæng og fleksibilitet i uddannelsessystemet, hvilket medvirker til, at der generelt set er for få uddannelsesmuligheder for de unge, der har gennemgået en erhvervs-mæssig uddannelse... og dette gør mange af uddannelserne bl.a. lærlingeuddannelserne mindre tillokkende for de unge.

Samtidig blev der argumenteret for, at modellen ville øge arbejdskraftens bevægelighed på arbejdsmarkedet og gøre det lettere at foretage justeringer i uddannelsen, når samfundsmæssige ændringer skabte behov herfor.

Som tidligere nævnt var en af hoved-

ideerne fra Mikkelsen-udvalget et uddannelsessystem opbygget i moduler med afstigningsmuligheder undervejs og mulighed for at vende tilbage og genoptage uddannelsen på et senere tidspunkt. De ufaglærtes organisationer opfattede dette som en vej til at gøre uddannelserne mere åbne og tilgængelige for et større antal arbejdere, mens de faglærte forsvarede uddannelsens faglige kvalitet samtidig med, at de så de ufaglærtes mulighed for at trænge ind på deres jobområder som en trussel. De faglærtes organisationer var derfor imod en gennemgribende integration af de faglærtes og ufaglærtes uddannelser.

Intentionen om af- og påstigning blev ikke realiseret i nævneværdigt omfang, i deres konkrete udformning modsvarede efg-uddannelserne i det store og hele de tilsvarende lærlingeuddannelser. Den væsentligste forskel bestod i indførelsen af en etårig basisuddannelse, en styrkelse af de almene fags indhold og omfang samt indførelsen af valgfri fag.

Udvalgsbetænkningen videreførte hermed tendensen fra 1956-loven, der forskød ansvaret for elevernes uddannelse fra virksomhed til skole.

14) *Betænkning om erhvervsfaglige grunduddannelser*, betænkning nr. 612, København, 1971, s.10.

15) Samme, s. 37.

Uanset den nærmere udformning af de enkelte forsøg må man opgive lærlingelovens princip om, at læremesteren alene har ansvaret for lærlingens uddannelse. Kun for den del af uddannelsen, der henlægges til praktikstederne, vil disse have et ansvar for uddannelsens gennemførelse i overensstemmelse med retningslinierne for denne. Under de erhvervsfaglige grunduddannelser må det forventes, at skoleuddannelsens omfang vil blive forøget væsentligt, bl.a. på grund af den foreslåede forøgelse af undervisningen i almene fag, således at skolerne i højere grad bliver inddraget i uddannelserne. Dette vil ligeledes medføre, at der må lægges et større ansvar for uddannelserne over på de uddannelsessøgende selv¹⁶.

Den betydning, den skolebaserede undervisning blev tillagt i erhvervsuddannelserne, medførte, at de almene kvalifikationer kunne få en større vægt i uddannelsen og dermed opfylde intentionen om at nedbryde skellet mellem de unge, som vælger henholdsvis en boglig og en praktisk uddannelse. Desuden påpeges det, at almene kundskaber er nødvendige for at kunne leve op til de krav, som stilles på arbejdsmarkedet. Der blev derfor nedsat et udvalg¹⁷ under Lund Christensen udvalget, som fik til opgave at se på de almene fags placering i de erhvervsfaglige uddannelser.

Det blev præciseret, at hovedformålet for de erhvervsfaglige uddannelser fortsat skulle være at uddanne eleverne til at bestride bestemte funktioner inden for erhvervslivet, men at der sideløbende skulle gives en undervisning af almen karakter. Udvalget begrundede behovet for at styrke de almene fags placering i uddannelsen med følgende argumenter:

- at en forudsætning for, at eleverne kan tilegne sig den erhvervsfaglige undervisning, er, at de er i besiddelse af de nødvendige almene kundskaber
- at fremtidens samfund sandsynligvis vil blive præget af hastige teknologiske forandringer, strukturelle samfundsforandringer, ændrede værdinormer mv. med deraf følgende krav til den enkelte om omstillingsparathed
- at det vil styrke samfundets demokratiseringsproces, at der hos den enkelte opbygges en fælles grundfond af viden af overvejende almen karakter herunder et kendskab til det begrebsapparat og den terminologi, som anvendes i samfundsdebatten.

Almenudvalget fandt det imidlertid ikke hensigtsmæssigt med alt for skarp adskillelse af henholdsvis den erhvervsfaglige og den almene undervisning.

Man advarede direkte mod at opdele

undervisningen i to adskilte fagområder:

I stedet finder man, at man i undervisningen bør tilstræbe, at den almene undervisning på en harmonisk måde så vidt muligt tilpasses og integreres i den faglige undervisning. Hermed opnås, at undervisningen fremtræder som en samlet helhed, samtidig med, at eleverne gennem deres interesse for det faglige motiveres for det almene¹⁸.

Intentionen om en integration af undervisningen i henholdsvis fællesfag og retningsfag blev fastholdt af det forsøgsråd, der var blevet nedsat til at koordinere efg-forsøgene. Rådet ønskede at sikre:

...at uddannelsen af eleverne (kunne) opleves som en helhed (...) hvorved man også opnår at øge motivationen for de elever, der ikke umiddelbart har interesse for den mere teoretisk prægede del af undervisningen¹⁹.

Fagbevægelsen var splittet i sin holdning til udvalgets forslag. De ufaglærte organisationer så de almene fag som et middel til demokratisering og øget medbestemmelse samt som en mulighed for at styrke muligheden for senere videreuddannelse. De så modellen som

en vej til at nedbryde de sociale skel i samfundet.

De faglærte organisationer mente derimod, at forslaget ville medføre en forringelse af uddannelsernes kvalitet.

I 1972 blev der åbnet for de første forsøg med efg-uddannelsen, som betød, at erhvervsuddannelserne blev opdelt i otte hovederhvervsområder med et etårigt basisår som introduktion til det pågældende hovederhvervsområde. Samtidig fik de almene fag (som dansk, fremmedsprog, matematik mv.) en mere central placering i og med, at de kom til at udgøre 40% af undervisningen på basisåret.

At almenundervisningen primært blev placeret på basisåret, skyldtes snarere administrative hensyn end pædagogiske. Indstillingen fra almenudvalget var, at en koncentration af den alment faglige undervisning primært ville tilgode de mere bogligt orienterede unge, der ønskede at skifte til en gymnasial uddannelse efter basisåret. Derimod var det udvalgets opfattelse, at unge, der primært er motiveret for en mere praktisk orienteret uddannelse, ofte først vil kunne motiveres for almen undervisning, når de har oplevet behovet herfor

16) Samme, s. 11.

17) Udvalget havde undervisningsdirektør O.I. Mikkelsen som formand.

18) Grünbaum, Peter: Udviklingstendenser inden for de erhvervsfaglige grunduddannelser, i *Uddannelseshistorie*, 28. årbog, Selskabet for Dansk Skolehistorie, 1994, s. 116.

19) Samme, s. 119.

i tilknytning til det arbejde, som den erhvervsfaglige uddannelse sigter mod.

Grundtanken bag efg-uddannelserne var, at oplæringen i branchen skulle ske på skolen²⁰. Hermed blev tyngdepunktet i erhvervsuddannelserne flyttet fra virksomhed til skole. Forslaget gjorde hermed op med princippet om, at oplæringen sker i virksomheden, mens skolens opgave først og fremmest består i at tilbyde eleverne supplerende teoretisk undervisning. I stedet blev erhvervsskolerne tiltænkt en ny rolle, der bestod i at sikre eleverne en række almene og erhvervsfaglige kvalifikationer, som var vanskelige at tilgodese i de meget produktionsorienterede virksomheder.

I den forstand afspejler efg-uddannelserne en tilpasning af uddannelserne til udviklingen på det faglærte arbejdsmarkedet, hvor arbejdsprocessen bliver mere industrialiseret, arbejdsdelt og abstrakt og dermed mister sit oprindelige helhedsorienterede og konkrete håndværkspræg.

I bilagsmaterialet til betænkningen om de grundlæggende erhvervsuddannelser fra 1987 hedder det:

Et af efg-lovens væsentligste grundprincipper består i en - om end kun delvis - frigørelse af de faglige uddannelser fra de begrænsninger, der følger af, at lærlingeuddannelserne sigter på at give lærlingen en specifik faglig viden og sådanne færdigheder, at de faglærte kan varetage nærmere bestemte arbejdsmæssige funktioner.

Efg-uddannelserne er derfor opbygget således, at de ikke alene sigter på at give eleverne erhvervskompetence, men tillige således, at de enkelte uddannelser er tilrettelagt som dele af et større hele - navnlig inden for et givet erhvervsområde - og således at der i uddannelserne indgår et betydeligt omfang af alment orienterende og studieforberedende fag samt valgfri fag.

Samtidig skulle de erhvervsfaglige uddannelser indplaceres i det samlede uddannelsessystem som en ungdomsuddannelse parallelt med de alment gymnasiale uddannelser²¹.

Oprettelsen af efg-uddannelserne afspejler en voksende tiltro til formaliserede undervisningsforløb både som middel til erhvervs kvalificering og som middel til at nedbryde den sociale ulighed i samfundet og dermed mindske skellet mellem de bogligt og de praktisk

20) I de oprindelige forsøg var både basisuddannelsen og de efterfølgende 2. dels-uddannelser udformet som vekseluddannelser, men allerede de første forsøg viste, at det var vanskeligt at administrere praktikopholdene i løbet af basisåret. Samme, s. 116.

21) *Betænkning om grundlæggende erhvervsuddannelser*, betænkning 1112, København, 1987, s. 408-409.

orienterede uddannelser. Intentionen var at udvikle de nye erhvervsfaglige grunduddannelser til erhvervs gymnasiale uddannelser på linie med gymnasiet/hf.

Argumentet for at styrke den skolebaserede del af erhvervsuddannelsen adskiller sig markant fra den argumentation, der blev anvendt i 1956-loven. Der er ikke længere tale om, at skoleundervisningen får en supplerende og komplementerende funktion i forhold til den relativt specialiserede virksomhedsoplæring. Argumenterne for at styrke de almene fag i erhvervsuddannelserne er både begrundet i opfattelsen af, at de almene kvalifikationer har betydning for den faglige kvalificering, og i det faktum, at der er tale om en ungdomsuddannelse, hvis sigte rækker ud over en ren erhvervsmæssig kvalificering.

Forskellen mellem de to reformer kan udtrykkes på den måde, at mens 1956-loven fremmede en erhvervsfaglig specialisering, lægges der nu vægt på bredde og mere almene kvalifikationer og ikke mindst på omstillingsevne.

Erfaringerne med efg-uddannelserne

De nye efg-uddannelser viste sig imidlertid at rumme en række ulemper. Der var utilfredshed især blandt de elever, som allerede, inden de gik i gang med

basisuddannelsen, havde besluttet, hvilken uddannelse, de ville vælge, og som derfor havde svært ved at se relevansen af et bredt introducerende forløb. De længtes i stedet efter at komme i gang med deres specifikke uddannelse.

Et andet problem var det frie optag²² på basisuddannelsen, der betød, at der ikke på samme måde som i mesterlæren var en naturlig tilpasning af forholdet mellem uddannelsespladser og praktikpladser. I stedet oplevede skolerne stor tilstrømning til visse erhvervsuddannelser, mens andre havde svært ved at skaffe elever. Resultatet var, at en del elever afbrød uddannelsen, fordi de ikke kunne få praktikplads.

Efg-uddannelserne blev af modstanderne kritiseret for at indeholde for meget teori og for lidt håndværk. Især håndværksmestrene opfattede mesterlæren som mere jordnær og bedre tilpasset de krav, arbejdslivet stiller. Striden om efg-uddannelserne handlende bl.a. om, hvor stor en vægt de erhvervs kvalificerende og arbejdsmarkedsrettede kvalifikationer skulle have i forhold til de mere samfundsorienterede og personlighedsudviklende kvalifikationer.

Det største problem i efg-uddannelserne var nok af pædagogisk karakter og bestod i, at integrationen af de almene

22) Reelt var der dog af økonomiske og finansielle årsager adgangs begrænsning til visse meget populære fag, herunder de grafiske uddannelser og uddannelserne inden for levnedsmiddelområdet.

og erhvervsrettede fag ikke var lykkedes, men tværtimod bl.a. på grund af lærernes meget forskellige baggrunde fremstod som to adskilte og meget forskellige uddannelseskulturer. Fællesfagslærerne var typisk kendetegnet ved at have en teoretisk uddannelsesbaggrund, mens retningsfagslærerne var kendetegnet ved en praktisk og erhvervmæssig baggrund. I visse tilfælde repræsenterede de to grupper endvidere en generationskløft, idet fællesfagslærerne ofte bestod af yngre lærere²³.

Netop den manglende integration af de almene og erhvervsrettede fag medførte store motivationsproblemer i fællesfags-timerne. Problemerne blev tildels opfattet som et udtryk for elevernes utilstrækkelige kendskab til uddannelserne.

Således hedder det i et debatoplæg vedrørende fællesfagene i efg udgivet af sammenslutningen af ledere af tekniske skoler:

Det er generelt indtrykket, at man i det "afgivende" skolesystem og i gymnasieskolen ikke tilstrækkeligt anerkender de almene kvalifikationer i efg-uddannelsen, hvilket præger såvel rekrutteringen som elevernes holdninger til fællesfagene²⁴.

23) Sammenslutningen af tekniske skoler: Debatoplæg vedrørende fællesfagene i efg med særlig henblik på de faktorer, som medvirker til at hindre eller forsinke en opfyldelse af intentionerne med fællesfagene, Odense, 1982, s. 15.

24) Samme, s. 18.

25) Samme, s. 18.

Endvidere peges der i oplægget på, at også virksomhederne har svært ved at se den umiddelbare nytte af fællesfagene, hvilket smitter af på elevernes holdning. Endelig peges der på, at de såkaldt "skoletrætte" elever har en tendens til at ligestille fællesfagene med tidligere negative skoleerfaringer samtidig med, at mange elever vurderer fagene og undervisningen ud fra et kortsigtet "her og nu" nyttesynspunkt, hvor retningsfagene oplevs som umiddelbart mere brugbare.

I debatoplægget hedder det videre:

Det må dog understreges, at der ikke er konstateret en generel negativ holdning til fællesfagene blandt eleverne. Efg-eleverne udgør en meget inhomogen gruppe, der spænder fra særdeles velmotiverede og veltilpassede elever, til skoletrætte elever, ofte med svage kundskabsmæssige forudsætninger... Det vil i øvrigt være hensigtsmæssigt at skelne mellem de negative holdninger til fællesfagene, som eleverne bringer med sig på forhånd, og de, som kan henføres til svagheder og ufuldstændigheder i efg-systemet. De førstnævnte må i et vist omfang betragtes som et vilkår for efg-uddannelserne - noget man må lære at leve med - mens de sidstnævnte må forventes at aftage i takt med, at svaghederne afhjælpes²⁵.

Endelig peges der på problemer af mere pædagogisk karakter:

Som et generelt problem skal det endelig nævnes, at den pædagogik, som traditionelt har dannet baggrund for udviklingen af retningsfagsundervisningen, har vanskeliggjort realiseringen af fællesfagenes principper om induktiv, problemorienteret, differentieret og elevcentreret undervisning. Samtidig har den meget detaljerede beskrivelsesform, der har ligget til grund for retningsfagernes kursusplaner, (især i jern- og metalområdet) været medvirkende til at hæmme udviklingen af en dybere fagintegration, idet de ofte stive kursusplaner har medført en tendens til opsplittning eller atomisering af fagene, således at indlæringen af delmålenes færdigheder og viden ofte dominerer over helheden²⁶.

Som det fremgår, stødte forsøgene på at nedbryde skellene mellem de boglige og de praktisk orienterede ungdomsuddannelser på en række barrierer, som ikke mindst var begrundet i, at de to former for vidensformidling er knyttet til to meget forskellige kulturelle traditioner. Selvom de håndværksprægede traditioner på mange måder er under pres bl.a. fra ny teknologi og ændret arbejdsdeling, så lever mange af normerne og kulturerne videre og lader sig ikke uden videre forene med en mere teoretisk og akademisk kultur.

26) Samme, s. 32.

27) Illeris, Knud: *Pædagogikken i de erhvervsfaglige uddannelser*, betænkning nr. 1112, bilag, juni 1987, s. 718.

Elevernes manglende engagement i fællesfagsundervisningen skal imidlertid også ses i sammenhæng med netop denne målgruppes karakteristika.

De har på den ene side ofte en skeptisk holdning til boglige og teoretiske uddannelseselementer og en skolepræget og stillesiddende undervisningsform, og på den anden side en klar positiv motivation for at komme i gang med noget nyt, der skal være af praktisk og aktiv karakter og rettet fremad mod den erhvervsfunktion og -identitet, som den nye uddannelse står som adgangsvejen til.

Denne typiske dobbelthed i uddannelsesmotivationen forstærkes endda yderligere af det forhold, at den negative del knytter sig til noget, man kender umådelig godt, og derfor med hele erfaringens styrke kan tage afstand fra som et overstået stadium - mens den positive del udgøres af et mere eller mindre ukendt land, som man nok har alle mulige forestillinger om, men alligevel intet erfaringsbaseret kendskab til, og som man derfor uhemmet kan iklede alle håbets lyse og optimistiske farver²⁷.

At der er tale om en stærk tradition viser sig også derved, at det ikke lykkedes at realisere de oprindelige intentioner om, at efg-uddannelserne på sigt helt skulle erstatte mesterlæren.

1991-reformen

I 1986 nedsatte undervisningsminister Bertel Haarder det såkaldte Nordskov-Nielsen Udvalg, der skulle udarbejde et grundlag for en samordning af efg og mesterlæren. Udvalget foreslog, at der blev lagt øget vægt på de brede kompetencer og de almene elementer i uddannelsen.

Derimod var der uenighed om indgangene. Repræsentanterne fra skole og fagbevægelse ønskede de brede hovederhvervsområder fra efg-systemet bevaret, mens arbejdsgiverne ønskede mesterlæren bevaret ved siden af de fælles skoleindgange.

Først i 1991 lykkedes det at finde frem til et kompromis, der betød, at erhvervsuddannelserne enten kunne indledes på skolen eller i virksomheden. Uanset indgang, skulle undervisningen veksle mellem praktik og skole. Reformen betød samtidig, at antallet af erhvervsuddannelser blev nedbragt fra ca. 300 til ca. 85. Reformen var udtryk for et ønske om at skabe et overskueligt, sammenhængende og fleksibelt uddannelsessystem med et stort islæt af decentralisering.

Bl.a. set i lyset af erfaringerne fra efg-uddannelserne, blev der lagt stor vægt på, at undervisningen blev helhedsorienteret og integreret. Der blev lagt vægt

på, at praktik og skoleperioder understøttede hinanden, og på at nedbryde skellene mellem praktisk og teoretisk undervisning. Eleverne skulle så vidt muligt lære teori ved at arbejde med praktiske opgaver og problemstillinger. Endelig blev det påpeget, at uddannelserne skulle struktureres på en sådan måde, at det blev muligt i undervisningen at imødekomme elevernes meget forskellige forudsætninger og behov.

I bilagsmaterialet til betænkningen formuleres kravene til en erhvervspædagogik på følgende vis:

Det ligger da lige for, i forlængelse af overvejelserne over formål og deltagerforudsætning og understøttet af de praktiske erfaringer fra forsøg og udviklingsarbejder, at det grundlæggende og bærende princip for den pædagogiske opbygning af erhvervsuddannelserne må være sekvenser af helhedsbetonede, emne- eller problemorienterede forløb, der centrerer omkring de praktiske erhvervsfaglige aktiviteter, men i stigende grad udbygges med teoretiske og almene elementer, der henter deres begrundelse og sammenhæng ud fra det praktiske²⁸.

28) Samme, s. 724.

Og videre hedder det:

En traditionel skolemæssig undervisning vil ikke være i stand til at indfri de aktuelle kvalifikationskrav eller deltagerens interesser og forventninger. Hvis man vil fremme deltagernes evne til at klare nye arbejdsituationer, til at tænke og turde selv, til at overskue arbejdet og dets sammenhænge og følge med udviklingen - så er en ensidig lærerstyret og indøvelsesorienteret undervisningsform ikke hensigtsmæssig²⁹.

Intentionerne om en mere helhedsorienteret undervisning baseret på erfaringspædagogiske principper blev søgt imødekommet ved at øge den enkelte lærers frihedsgrader. Den hidtidige stramme pensumstyring blev afløst af mål- og rammestyring.

Man kan sige, at 1991-reformen i højere grad end de tidligere omtalte, sætter den erhvervspædagogiske diskussion på dagsordenen. Dette sker på baggrund af en erkendelse af, at der er forskel på, hvad der motiverer den del af ungdommen, som vælger en boglig uddannelse, og den del, som vælger en erhvervsuddannelse.

Dette er imidlertid ikke ensbetydende med, at Socialdemokratiets oprindelige tanke om en 12-årig enhedsuddannelse

er endeligt skrinlagt. Diskussionen, om ungdomsuddannelsessystemet skal være en- eller tostrengt, dukker fortsat op på den uddannelsespolitiske arena med jævne mellemrum. I den uddannelsespolitiske redegørelse fra 1997 fremlægger Undervisningsministeriet en række modeller for et fremtidigt ungdomsuddannelsessystem, som kan opdeles i to hovedtendenser.

Den ene model består af et samlet ungdomsuddannelsessystem som det, de har haft i Sverige i de sidste 25 år. Her er gymnasiale og studieforberedende fag samt almene og erhvervsrettede fag samlet i et system præget af gren- og niveaudeling og en høj grad af fleksibilitet.

Den anden model består i et todelt system, hvor det ene system er skolepræget og består af de gymnasiale uddannelser (inklusive hhx og htx) og hf, mens det andet system er et vekseluddannelsessystem³⁰.

Erhvervsuddannelsesreform 2000

I april 1999 vedtog Folketinget en ændring af erhvervsuddannelsesloven, som indebar en bevarelse af det todelt system. Reformen kan ses som en videreførelse af nogle af de intentioner, som allerede blev formuleret i forbindelse

29) Samme, s. 728-29.

30) Undervisningsministeriet: *Uddannelses Redegørelse 1997*.

med forhandlingerne omkring efg-uddannelserne. Det gælder de brede indgange og ønsket om at udskyde de endelige uddannelses- og erhvervsvalg til senere i uddannelsesforløbet. Det gælder ligeledes ønsket om større fleksibilitet og gennemskuelighed via af- og påstigningsmuligheder.

Den forenkledte struktur blev søgt opnået ved at samle de tidligere 90 indgange i 7 indgange med grundforløb, der hver især fører videre til en række hovedforløb, der stort set er uændrede.

Undervisningen på grundforløbet er skolebaseret og modulopdelt. Undervisningen består af grundfag og fælles områdefag, som er relevante for de uddannelser, der indgår i indgangen. Desuden består undervisningen af uddannelsesspecifikke områdefag, som retter sig mod uddannelsens hovedforløb. Endelig kan der på grundforløbet udbydes valgfri påbygning for de bogligt stærke elever.

Som det fremgår, er uddannelserne, ligesom det var tilfældet for efg-uddannelserne, opbygget således, at elevernes uddannelsesvalg bliver stadig mere specifikt, idet eleverne først vælger én af syv indgange og derefter på baggrund af en bred introduktion vælger en mere specifik uddannelsesretning.

Samtidig adskiller den aktuelle reform sig fra de tidligere efg-uddannelser ved i højere grad at lægge vægt på, at elever-

ne er forskellige og derfor også har forskellige ønsker og forudsætninger.

Som følge heraf har grundforløbet ikke en fast længde, men kan afpasses efter den enkelte elevs behov inden for en varighed af mellem 10 og 60 uger. Længden vil bl.a. afhænge af, hvor afklaret eleven er med hensyn til, hvilket hovedforløb vedkommende ønsker at fortsætte indenfor, om eleven kan opnå merit i forhold til tidligere erhvervs erfaring og uddannelse, eller om eleven tværtimod har brug for en opkvalificering på bestemte områder som f.eks. dansk og matematik for således at stå fagligt rustet til at kunne gennemføre undervisningen på hovedforløbet.

Et andet område, hvor 2000-reformen repræsenterer en nytænkning i forhold til de tidligere reformer er med hensyn til den vægt, elevernes motivation tillægges for udfaldet af uddannelsesforløbet.

Hermed er der tale om et skift i den uddannelsespolitiske tænkning fra stort set udelukkende at have fokuseret på aftagerne i form af de krav, det aftagende arbejdsmarked stiller til den kommende arbejdskraft, til i højere grad at fokusere på brugerne forstået som de elever, der har valgt den pågældende uddannelse.

Dette afspejler dels, at et af målene med 2000-reformen er at mindske frafaldet til uddannelserne, dels at elev-

gruppen er blevet mere differentieret, og endelig at såvel ungdomskultur som kvalifikationskrav på arbejdsmarkedet sætter de individuelle kompetencer i højsædet.

Det er en grundtanke i reformen, at elevernes motivation øges i det omfang, eleven har indflydelse på sammensætningen af eget uddannelsesforløb.

Valg og valgkompetence indtager således en central placering i reformen. Dels skal eleverne sikres et bedre valggrundlag, inden de vælger hovedforløb. Dels skal de have mulighed for at vælge moduler og fag, der afspejler deres faglige niveau, personlige læringsstile og ambitionsniveau.

Valgmulighederne skal således medvirke til at mindske frafaldet via en højere grad af fleksibilitet, der gør det muligt at opfylde den meget forskelligartede elevgruppes behov og ønsker til uddannelsen. Der skal være særlige tilbud til elever, der har behov for at styrke deres faglige forudsætninger inden for et bestemt fagområde. Tilsvarende skal der være muligheder for, at elever, der i forvejen besidder et fagligt højt niveau, kan højne dette yderligere med henblik på eventuelt senere at påbegynde en videregående uddannelse.

I Undervisningsministeriets informationsmateriale om erhvervsuddannelsesreform 2000 hedder det:

Mange unge har i dag et andet forhold til skole og uddannelse. En stor del er individualister og vant til hurtige skift, de zapper. Med en modulariseret struktur kan den unge i samarbejde med sin kontaktlærer selv planlægge sin personlige vej gennem uddannelsen.

Endvidere hedder det:

De unge er bærere af meget forskellige holdninger til deres omverden og til det at uddanne sig. De unge vil håndtere den meget individuelle tilgang til uddannelse meget forskelligt, og det bliver en af de kommende udfordringer at tage højde for det.

Samme sted hedder det, at reformen gør op med stamklasser som den eneste måde at organisere undervisningen på. I stedet skal eleverne selv designe deres personlige uddannelsesplan. Intentionen er, at eleverne får forskellige valgmuligheder, således at det bliver muligt for den enkelte elev eller gruppe af elever på forskellig vis at opnå de nødvendige kvalifikationer, der skal til for at få adgang til et bestemt hovedforløb.

Muligheden for tilpasning og sammensætning af uddannelsesforløbet opnås via et modulariseret uddannelsesudbud, hvor eleverne tildeles en valgfrihed inden for visse fastlagte rammer.

Argumentationen for modulariseringen og den øgede indflydelse på sammen-

sætningen af eget uddannelsesforløb begrundes ud fra et ønske om at gøre uddannelserne mere rummelige, dvs. ud fra et ønske om at tiltrække såvel "stærke" som "svage" elever. Desuden begrundes det med en antagelse om, at:

når eleverne bliver tilbudt de fag, de indgange, de niveauer, de selv ønsker og i den rækkefølge, det passer den enkelte elev bedst, er forventningen, at det samtidig vil skabe et større engagement hos eleven og styrke udviklingen af de personlige kvalifikationer.

Skolerne skal derfor ikke alene udbyde moduler, som indholds- og niveaumæssigt adskiller sig fra hinanden, og som eleverne kan sammensætte ud fra behov og i den rækkefølge, der passer den enkelte. Eleverne skal også have mulighed for at vælge mellem forskellige læringsstile i og med, at de skal kunne vælge mellem forskellige arbejdsformer. Som følge heraf skal der i beskrivelsen af de enkelte moduler redegøres for, om der er tale om traditionel lærerstyret undervisning, projektarbejde, om praktisk arbejde i værkstedet eller andet.³¹

I erkendelse af de vanskeligheder, der for mange elever vil være forbundet med selv at skulle udforme en personlig uddannelsesplan, spiller kontaktlærerordningen en central rolle i reformen. Kontaktlærerens opgave består i at støt-

te eleven i at sammensætte, evaluere og revidere den personlige uddannelsesplan, afhængig af den enkelte elevs behov for vejledning.

Arbejdet med den personlige uddannelsesplan har ikke blot til formål at tilpasse uddannelsesforløbet bedst muligt til den enkelte elevs faglige forudsætninger, interessefelter og læringsstile. Arbejdet med den personlige uddannelsesplan har også til formål at opøve eleverne i at analysere og begrunde deres valg.

Det er hensigten, at eleverne skal nedfælde deres refleksioner over egen læring i en uddannelsesbog. De overvejelser, eleven gør sig om det videre uddannelsesforløb og fremtidige erhvervsvalg, nedfældes i uddannelsesplanen, som løbende revideres bl.a. i forlængelse af de samtaler, eleven har med kontaktlæreren.

Kontaktlærerordningen, uddannelsesplanen og uddannelsesbogen repræsenterer egentlige nyskabelser i forhold til tidligere. Intentionen om udskydelse af valg og sikringen af bedre valggrundlag via brede indgange er derimod tiltag, som har rødder tilbage til efg-reformen. Det samme gælder muligheden for afstigning undervejs, selvom disse intentioner som bekendt ikke blev realiseret. Samtidig repræsenterer 2000-reformen

en videreførelse af de pædagogiske målsætninger fra reformen i 1991 med dens vægtning af tværfaglighed og projektarbejde.

Konklusion

Selvom om den seneste reform ligesom de øvrige reformer lægger vægt på at styrke de almene og personlige kvalifikationer samt elevernes studiekompetence, repræsenterer den også noget fundamentalt nyt. Det nye består i betoningen af, at den enkelte elev i større grad end hidtil skal have mulighed for at skræddersy sin uddannelse i overensstemmelse med individuelle forudsætninger og behov. Det betyder, at den enkelte elevs valgkompetence får en central betydning. Valgkompetence vil både blive noget, som kræves, og noget, som udvikles i fremtidens erhvervsuddannelser. Hermed kommer elevernes evne til at reflektere over egne behov, indsats og mål til at spille en vigtig rolle, hvilket bl.a. manifesterer sig i introduktionen af uddannelsesbogen og kontaktlærerordningen.

Hvor 1956-loven var præget af industrialiseringens gennemslag og lagde vægt på at tilpasse uddannelserne til en situation præget af stigende specialisering af arbejdsprocesserne via en tilsvarende specialisering og opdeling af uddannelserne, så repræsenterer de nuværende eud-uddannelser et radikalt opgør med industrisamfundets standardiseringer. Det er den enkelte elev og

ikke arbejdsmarkedets behov, der er i fokus. Forklaringen er naturligvis, at arbejdsmarkedet med dets nye og mindre hierarkiske organisationsformer i høj grad efterspørger personlige kompetencer af den type, som de nye eud-uddannelser sigter på at styrke.

Spørgsmålet er imidlertid, om erhvervsuddannelserne samtidig vil kunne honorere de forventninger, eleverne har til en erhvervsfaglig uddannelse? Erfaringerne fra efg-uddannelserne kunne tyde på, at selvom det traditionelle håndværk har gennemgået fundamentale ændringer i de sidste 40 år, så lever idealerne videre og udgør en væsentlig motivationsfaktor for elevernes erhvervsvalg.

Der ligger derfor en vigtig pædagogisk udfordring i på en gang af fastholde elevernes faglige motivation og samtidig bibringe dem de kvalifikationer, som er nødvendige for at kunne begå sig i et højmoderne samfund.

31) Matzon, Ea Stevns: *Erhvervsuddannelsesreform 2000*, Odense, 1999, s. 14.

Af Vibe Aarkrog, DEL

Teknisk Uddannelsescenter Horsens

Erhvervsuddannelsesreformen har medført en række nyskabelser, blandt andet etableringen af syv brede indgange i stedet for de tidligere halvfems, indførelse af uddannelsesbogen og -planen og af kontaktlærerordningen. Disse nyskabelser medfører naturligt, at der stilles nye krav til lærerne. Lærerne skal kunne placere deres faglige viden i de anderledes sammenhænge, som de bredere uddannelsesindgange medfører; de skal motivere og oplære eleverne til at bruge uddannelsesbogen, så de oplever den som nyttig i forhold til deres uddannelsesforløb. Og de skal ikke mindst påtage sig en ny funktion som kontaktlærere.

De bredere indgange, uddannelsesbogen og kontaktlærerfunktionen kan alle betragtes som hjælpemidler til implementering af i hvert fald tre intentioner, hvoraf de to rækker noget længere tilbage i tid end formuleringen af denne aktuelle reform. Det drejer sig om intentionen om at skabe helhed og sammenhæng i elevernes uddannelsesforløb og intentionen om, at eleverne skal have en langt mere aktiv rolle i deres uddannelsesforløb, det der også kaldes, at eleverne skal tage ansvar for egen læring. Dertil er der med refor-

men kommet en tredje intention, som i forhold til erhvervsuddannelserne er af nyere dato, nemlig at eleven skal have mulighed for at vælge sammensætningen af sit eget uddannelsesforløb. Denne intention indebærer, at begreber som individualisering, fleksibilisering og modulisering har fået en central plads i reformen.

Muligheden for at vælge tilfører nogle dimensioner til de to andre omtalte intentioner. At skabe helhed og sammenhæng er nu ikke kun et spørgsmål om at få uddannelsen til at fremstå som et sammenhængende forløb ved f.eks. at lave tværfaglige undervisningsforløb eller skabe sammenhæng mellem uddannelsernes teoretiske og praktiske dele. Med reformen er helhed blevet noget, eleverne selv skaber ved de valg, de foretager. Vægten på elevens mulighed for valg og omvalg betyder endvidere, at ansvar for egen læring nu omfatter, at eleverne skal overskue det samlede uddannelsesforløb og ikke blot som førhen tage ansvar i forhold til det enkelte fag eller projekt.

Denne artikel handler om, hvordan to af nyskabelserne: de brede indgange og kontaktlærerordningen spiller sammen

med de tre omtalte intentioner, herunder hvilke problemstillinger, der rejser sig for lærerne, når de skal indarbejde nyskabelserne i deres undervisningsplanlægning og -gennemførelse. Artiklen er skrevet på baggrund af interview med to lærere³² om deres opfattelse af reformen og de udfordringer, som denne stiller.

Brede indgange og elevernes valg

Med erhvervsuddannelsesreform 2000 er der foretaget en kraftig reduktion af antallet af uddannelsesindgange, således at der nu inklusive den merkantile indgang er i alt syv. Eleven indleder sin uddannelse med et grundforløb inden for en af de syv indgange. Grundforløbet kan have forskellig længde, men der synes i forsøgene med reformen at have været en tendens til, at man indtil videre har lagt sig fast på et 20 ugers forløb, der typisk er delt op i fire moduler af hver fem ugers varighed.

Der er nogle klare fordele ved reduktionen i antallet af indgange. De brede indgange giver eleverne en oplevelse af, at forskellige fagudøvere i en eller anden udstrækning arbejder med de sam-

me arbejdsopgaver og problemstillinger. Eleverne får således sat deres uddannelse ind i et større praksisfællesskab³³, hvor de kan se sammenhængen mellem en uddannelse eller profession, som de har valgt, og andre tilgrænsende. Lærer 1 påpeger her fordelene ved dette:

Det kunne jo være, at de ville blive bedre tømrere ved at være snedkere - elever prøve noget med træ. Jeg synes, at det er meget sundt at have prøvet lidt af hvert. Går du ind i en smedeuddannelse og vil være smed med stort S, så er det fint nok, men det er kun en stump af verdenen, du så ser. I virksomhederne arbejder smedene meget sammen med maskinarbejderne; de laver noget af det samme arbejde nogle steder. Derfor er det smart at se nogle andre brancher.

Imidlertid stiller det krav til skolerne at etablere praksisfællesskaber, hvor eleverne kan se, hvad såvel mureren som tømreren laver. De eksisterende værksteder sætter mange steder nogle begrænsninger for, at eleverne kan komme til at opleve flere professioner på en gang, sådan som det fremgår af interviewet med lærer 2:

De fysiske rammer er en meget vigtig del af reformarbejdet, og hvis ikke de er til stede, så har vi et kæmpe problem, fordi så har vi som lærere heller ikke mulighed for at sige: "Gør det som en murer eller en tømrer ville have gjort". Vi har meget lange afstande mellem de forskellige afdelinger, som automatisk sætter nogle begrænsninger, fordi man ikke kan have det tætte samarbejde. Hvis eleverne arbejder i tømrerværkstedet, så kan de ikke engang skele til, hvad en murer laver. Det er et problem. Det gør, at det er svært at etablere det, som reformen egentlig lægger op til: at kunne lave projekter sammen med andre afdelinger/fag. Man behøver et kerneareal, hvor alt er fælles, og tilstødende lokaler, hvor det er branchebestemt. Jeg kunne forestille mig en fælles praktikhal, hvor man kunne arbejde med træ i den ene halvdel og murerarbejde i den anden. Så bliver det mere integreret. Så får tvivlerne mulighed for at se, hvad de andre laver og derigenem får de ideer til fortsættelse. Det tror jeg, man mister her, fordi man ikke kommer rundt i de forskellige værksteder.

Det giver uden tvivl nogle fordele, at eleverne oplever andre professioner eller uddannelsesretninger, end den, de har

valgt. F.eks. kan man forestille sig, at de bliver bedre til at samarbejde med andre professionsudøvere ude i det virkelige liv. Men hvornår er eleverne parate til at stifte bekendtskab med andre uddannelser eller professioner? Det kræver i hvert fald, at de kender grænserne for deres egen profession. Det er nødvendigt at vide, hvad tømreren laver for at kunne forstå på hvilke punkter, snedkerens arbejde ligner tømrerens, og på hvilke, det afviger fra tømrerens. Resultaterne af undersøgelserne af elevernes oplevelse af grundforløbene viser da også³⁴, at det er vigtigt for eleverne at møde den profession, de har valgt at ville uddanne sig til, allerede fra begyndelsen af uddannelsen. Spørgsmålet er derfor, hvornår i uddannelsen det er mest hensigtsmæssigt, at eleverne møder de forskellige beslægtede uddannelser/brancher.

Et væsentligt argument for, at eleverne skal møde forskellige uddannelser/brancher fra begyndelsen af deres erhvervsuddannelse er, at de skal have mulighed for at overveje deres uddannelsesvalg. Her lægger lærerne specielt vægt på, at eleverne kan motiveres for uddannelser, som de enten ikke kender til i forvejen, eller som ikke hører til gruppen af populære uddannelser. De brede indgange

32) Lærerne, der begge er mænd, optræder i artiklen som *lærer 1* og *lærer 2*. Lærer 1 er uddannet folkeskolelærer og ansat på en skole, der på interviewtidspunktet har planlagt, hvordan reformen skal implementeres, men som endnu ikke har konkrete erfaringer med implementeringen. Lærer 2 er faglært inden for bygge og anlæg og er ansat på en skole, der på interviewtidspunktet har gennemført forsøg med reformen og altså har erfaringer med implementeringen.

33) Jean Laves begreb "praksisfællesskab" anvendes her, fordi Jean Lave i sin anvendelse af begrebet lægger vægt på, at man lærer ved at være sammen med og kigge efter andre i den praksis, man befinder sig i. Det er tanken med de brede indgange, at eleverne skal have mulighed for at opleve andre professioner eller fag end deres eget. Man har dermed forsøgt at udvide praksisfællesskabet på skolerne.

34) Se Pedersen, Flemming: *Elevernes oplevelser af erhvervsuddannelsesreform 2000*. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 14, 2000. Siden har man på baggrund af disse erfaringer arbejdet med tonede grundforløb, hvor skolen samler elever med bestemte uddannelsesvalg på samme hold. Se Pedersen, Flemming: *Eleverne og eud-reformen - oplevelser af forsøg med grundforløb i 2000*, Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 9, 2001, s. 38.

kan dermed medvirke til at afhjælpe beskæftigelsesproblemer og flaskehalse. Lærer 2 siger:

Med de brede indgange kan man måske præge nogle til at vælge noget med større beskæftigelsesmuligheder. F.eks. vil eleverne tænke "tømrer"; tømrer er et meget populært område i dag, og eleverne overvejer derfor ikke, om de vil være snedker eller maskinsnedker. Så dér kan jeg se en fordel i at få uddannet nogle inden for de mindre uddannelser og få dem med. Det kunne jeg forestille mig også ville være tilfældet med andre indgange. Der er altid en uddannelse, der er mest populær. Her på skolen er det frisør, tømrer og murer, men vores snedkerindgang er ikke så populær³⁵.

Men hvilket indhold skal grundforløbet have, for at eleverne bevarer muligheden for at kunne vælge om i hvert fald et stykke ind i uddannelsen? Der lægges ofte vægt på, at eleverne skal have en teoretisk indføring i branchen, et bredt fundament, som de skal trække på i arbejdet med de praktiske projekter. Denne brede indføring gives ved, at grundforløbets første 10-15 uger består af grundfag, hvoraf mange minder om

fagene i grundskolen og de såkaldte indgangs- eller familierelaterede³⁶ områdefag. Disse fag er fælles for de forskellige specifikke uddannelsesretninger eller professioner inden for den enkelte indgang. De udgør en nødvendig del af elevernes forudsætninger for at kunne varetage arbejdsopgaver inden for branchen, men de tager samtidig tiden fra det professionsspecifikke og virker derfor ikke nødvendigvis motiverende eller afklarende på eleverne³⁷. Om dette siger lærer 2:

Nogle (elever) opfatter det som en ny skole, de skal i gang med. Jeg tror, der er mange, der havde regnet med at skulle ud og arbejde mere med hænderne fra start af. Det er et spørgsmål om tilrettelæggelse, men problemet er, at hvis alle skal have mulighed for at springe i indgange og områder inden for de første to moduler, i hvert fald de første ti uger, så er man nødt til at have kørt alle fælles grund- og områdefagene af på ti uger. Mange kommer lige fra skolen og har haft mange grundfag, og så skal de ind og begynde forfra. Grundfagene fylder fem uger og områdefagene ligeledes fem uger, og eleverne har så ikke snuset meget til det uddannelsesspecifikke i løbet af de første ti

35) Imidlertid er forudsætningen for, at de brede indgange virker afklarende for elevernes valg, at deres overvejelser drejer sig om uddannelser inden for samme indgang. De brede indgange er således ikke egnede til at afklare, om eleven vil være bager eller smed, idet disse uddannelser ligger inden for hver sin indgang.

36) Indgangene er typisk opdelt i familier. En familie består af uddannelser, der er beslægtede. F.eks. består indgangen Fra jord til bord af familierne "levnedsmiddel" og "jordbrug", der hver især omfatter en række uddannelser.

37) Pedersen, Flemming: *Elevernes oplevelser af erhvervsuddannelsesreform 2000*, Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 14, 2000.

uger. Når de skoletrætte kommer til en teknisk skole og bliver overdænget med opgaver og teoretisk stof, som skal gennemgås, så tror jeg, at man kan miste mange.

I stedet for at lægge vægten på et fælles teoretisk stof argumenterer lærer 1 for, at eleverne bedst afklares ved at løse praktiske arbejdsopgaver. For at skabe mulighed for, at eleverne kan stifte bekendtskab med forskellige professioner, mener lærer 1, at grundforløbet skal præsentere eleverne for forskellige arbejdsopgaver, der har relevans for flere professioner:

Vi skal finde ud af, at fagene jo ligner hinanden meget, hvor de i dag siger: "Jeg vil gerne være tømrer", men det kan godt være, at snedkerfaget i virkeligheden er lige så spændende. Det ser de ikke i dag, fordi når de går ind i en uddannelse, så siger de: "Det er tømrer", og så kører de med 120 i timen derudaf efter tømreruddannelsen. De får aldrig præsenteret snedkeruddannelsen. Hvis de fik at vide, at det er træfamilien, og de så arbejder med nogle ting inden for dette, så finder de ud af, hvad der er det sjoveste af det. Tænk, hvis de ikke kendte titlerne på de uddannelser. Der er flere tømrere i billedet, hvilket medfører, at de søger tømrerfaget, fordi det er det, de har hørt om. Men hvis de nu fik præsenteret arbejdsopgaverne i en bred forstand, så kunne det være, at deres valg var anderledes.

I tråd med dette fremhæver de interviewede lærere, at såvel elever som deres vejledere tænker på en bestemt profession, når de vejleder eleverne. Vejlederne burde i stedet for fokusere på, hvilke arbejdsopgaver eleverne har lyst til at varetage, om de f.eks. kunne tænke sig at arbejde med træ. Lærer 2 siger:

Det er et spørgsmål om information til folkeskolerne og erhvervsvejlederne, fordi dér tænker man på et erhverv. Vejlederne tænker ikke på, at der på skolen gennemføres forskellige uddannelser, som ikke er helt de samme, men som rummer mange af de samme elementer.

Lærerne argumenterer altså for, at de brede indgange rummer den fordel, at eleverne tilskyndes til at fokusere på, hvilke arbejdsopgaver der er spændende frem for, hvilken profession der er mest populær. De brede indgange har dermed arbejdsopgaverne som de bærende elementer i forsøget på at skabe helhed. Ved at fokusere på arbejdsopgaver i stedet for på profession kan man forene to opfattelser af helhedsorientering. Den ene opfattelse er den netop gennemgæede, der består i, at de brede indgange får sat den enkelte branche/profession ind i en større sammenhæng og åbner elevernes øjne for andre professioner. Den anden opfattelse af helhed består i, at eleverne fra begyndelsen af og gennem hele uddannelsesforløbet "kan få øje på" de arbejdsopgaver, som de skal varetage inden for den branche eller

profession, de har valgt. Det vil sige, at de skal kunne se, at det, de foretager sig på uddannelsen, har relevans for den specifikke profession, de har valgt at uddanne sig til. Udfordringen er derfor at vælge et undervisningsindhold, der gør, at eleverne på en og samme tid kan være sikre på, at de: 1. allerede fra begyndelsen af uddannelsen bevæger sig frem mod en erhvervskompetence inden for den uddannelse, de har valgt, 2. afklares i deres uddannelsesvalg og 3. får merit for det, de har gennemført, hvis de skifter uddannelse.

Hvis undervisningsindholdet både skal tilgodese elevernes behov for at se, at den uddannelse, de er gået i gang med, kvalificerer dem til den profession, de har valgt, og samtidig er så åben, at de uafklarede elever kan foretage et uddannelsesvalg, synes projektarbejdsformen ifølge lærerne at være den bedste løsning. Lærer 1 har gode erfaringer med undervisningsforløb, der består af forskellige såkaldte praksisprojekter. Praksisprojekt vil sige, at eleverne skal løse en praktisk arbejdsopgave og ad den vej dels få indtryk af, hvilke arbejdsopgaver de kan blive stillet overfor i deres fremtidige erhverv/profession, og dels, hvilke arbejdsopgaver tilgrænsende professioner tager sig af. Et praksisprojekt kan være at få til opgave at bygge en go-cart:

Hvis man f.eks. skal bygge en go-cart, så kan der indgå både maskinarbejde, smedearbejde, svagstrøm og auto, som vi kender det i dag. Der kunne man godt lave nogle ting, der var så brede, at de indeholdt mange elementer. Og de sagde: "Det var spændende at bygge en go-cart", og så kan man begynde at spørge til, hvad der var spændende ved det. Var det at dreje akslerne, eller var det at svejse det sammen, eller var det at bygge motoren? osv. Vi kan således tage udgangspunkt i en konkret arbejdsopgave, uden at du ser, hvor smeddelen og maskinarbejdsdelen er. Efterfølgende kan man vise, hvad der var smedearbejde, og hvad der var maskinarbejde, men hvis de får at vide, at de skal lave go-carten, så gør de jo det. Og det er relevant, uanset om du vil være smed eller maskinarbejder.

De må meget gerne se uddannelsen, men hvis du hiver en beslagsmed igennem VVS/blikkenslager, så vil vedkommende føle, at han laver noget irrelevant, fordi han vil jo være beslagsmed. Så det gælder om at vise, at det er en familie, frem for at vise, at det er en anden branche. Hvis du siger til tømreren, at nu skal han lave maskinsnedkerarbejde, så vil han sige, at det skal han ikke. Men hvis du siger, at nu arbejder vi med træ, og her har vi noget med maskiner, og det vil du også skulle arbejde med som tømrer, så er det noget helt andet. Det er dér, jeg synes, at familierne er gode, fordi det er her, tom-

rerer kan finde ud af, om det faktisk er den del med maskinerne, han synes bedst om.

Men kan eleverne løse praksisprojekter, hvis de ikke først har fået grundlæggende viden om emnet? Det vil i hvert fald kræve, at man gør op med det, som lærer 2 kalder den almindelige opfattelse af, hvordan et forløb opbygges. Det mest almindelige er, at forløbene er opbygget således, at de bevæger sig mod en stadig stigende specialisering:

De faglige udvalg har vedtaget, at efter ti uger vælger du gren inden for bygge og anlæg, om du vil være i "råhusfamilien" eller i "træfamilien". Efter dette valg er træfamilien (tømrer, snedker og maskinsnedker) sammen de første fem uger, og senere bliver det mere uddannelsesrettet. Hvis man ikke har været igennem al pensum i grundfaget, så kan man få et problem. Jeg tror, at man bedre kunne komme omkring det ved ikke at have de meget tidsbegrænsede perioder.

Lærer 2 mener, at en løsning på dette er, at grundfags- og områdefagsundervisningen integreres i projekterne. Han mener, at eleverne bliver mere motiverede for undervisningen i grundfag og områdefag, hvis de i projektarbejdet oplever et behov for den teoretiske viden:

Eleverne kan umiddelbart godt klare sig uden grundfag. Men undervejs i projektarbejdet vil de opleve, at der sker nogle tekniske fejl, fordi de ikke har den nødvendige basisviden, så den oplevelse får de jo så på den hårde måde. Jeg tror, at når de i større grad får lov til selv at arbejde med tingene, så får de en fornemmelse af, at de almene ting også er nødvendige for at kunne klare sig. Men de almene ting opleves ofte som en selvfølge, og de kan have svært ved at forstå, at de skal have undervisning i det.

Praksisprojekterne kan altså løse en del af de problemer, der opstår, når der skal være plads til såvel den helhedsorientering, der åbner elevernes øjne for andre erhvervsuddannelser, som den helhedsorientering, hvor eleverne kan se, at de er i gang med en uddannelse til en bestemt profession. Som det fremgår af ovenstående citat, giver praksisprojekterne den fordel, at eleverne vil opleve et behov for en grundlæggende teoretisk undervisning, når de støder på problemer i projekterne. Fordelene ved dette er, som det er fremgået, at eleverne motiveres for den grundlæggende teori. Men det kræver, at eleverne er i stand til at se, at de har brug for teori i forbindelse med et bestemt problem. Eleverne skal kunne overskue projektets helhed, og hvordan de enkelte trin i problemløsningen passer ind i denne helhed. Nogle eleverne vil kunne klare dette, men man kan også forestille sig,

at andre har brug for, at forløbet deles op i mindre og mere overskuelige enheder.

De interviewede lærere er meget optaget af, hvad reformen kan gøre for de elever, der af en eller anden grund ikke kan følge med, enten fordi de har valgt om undervejs, eller fordi de har brug for mere tid til at klare de faglige krav. Lærerne mener, at grundforløbet længe har stor betydning for, om disse elever kommer til at føle sig som tabere. Derfor er det uheldigt, hvis grundforløbet defineres som et 20 ugers forløb. Ifølge lærer 1 er der etableret en forståelse af, at grundforløbet skal vare 20 uger, og overskrider man dette, betragtes det, som om man ikke er hurtig nok:

Vores selvforståelse er: Vi har det, vi kalder en TEK2 på 20 uger, som vi skal have overført i et nyt grundforløb. Hvis vores grundenhed hedder 20 uger, så er det 20 uger, og hvis du er lidt dum, kan du klare det på 60 uger, og hvis du er kvik, på 10 uger. Hvis hele vores apparat bliver skruet sammen om et 20-ugers forløb, så bliver det et 20-ugers forløb, og så bliver det ikke så meget anderledes fra det, som vi havde før.

Mulighederne for omvalg og for, at det enkelte individ kan finde sit tempo i uddannelsesforløbet, modsiges af den opfattelse, at "normale" grundforløb for "normale" elever er på 20 uger. Et an-

det virkemiddel til at skabe den differentiering, der er et led i individualiseringen og fleksibiliseringen, er, at der åbnes for løbende elevoptag, for så vil eleverne ifølge lærer 2 ikke komme afgørende bagud:

Man kunne jo forestille sig, at man lukker nye ind hver femte uge, sådan som reformen også lægger op til. Så er der aldrig nogen, der kommer mere end fem uger bagud. Men det er jo et spørgsmål.

Men det er jo ikke bare et spørgsmål om at give eleverne mulighed for at stige af og på. De løbende optag medfører, at der på holdene vil være elever med forskellige faglige forudsætninger, og derfor stilles der ifølge lærer 1 krav om, at lærerne kan gennemføre en differentieret undervisning.

Hvis der stiger elever på i september, kan den lærer, som underviser i oktober, ikke vide, om eleven har været inde i en eller to måneder. Der er altså forskel på elevforudsætningerne, og der er det op til eleverne, kontaktlærerne og lærerteamet omkring praksisprojektet at finde ud af, hvor eleverne står. Det er en kæmpe opgave.

Med andre ord er det ifølge lærerne ikke tilstrækkeligt at give eleverne mulighed for at zappe, vælge om og gå om. Individualiseringen og fleksibiliseringen har ifølge lærerne konsekvenser

for selve undervisningen. Der skal fokus på, hvordan læreren kan differentiere i undervisningen, således at der er plads til alle.

Sammenfattende giver de brede indgange muligheder for at præsentere eleverne for helheder, der kan hjælpe dem til at afklare deres uddannelsesvalg. Ved at åbne elevernes øjne for, at forskellige professioner arbejder med nogle af de samme arbejdsopgaver, opnår eleverne en forståelse, der i et senere arbejdsliv kan være befordrende for samarbejdet med andre fagfolk. Men den opfattelse af helhed, der drejer sig om sammenhænge mellem forskellige uddannelsesretninger eller professioner, stiller krav om et stort overblik. Den kan derfor være mere uoverskuelig for eleverne end den helhedsorientering, der drejer sig om sammenhænge inden for den enkelte uddannelsesretning eller den enkelte profession.

Hensynet til den enkelte elevs evne til at overskue helheden i sit uddannelsesforløb og på denne baggrund træffe sine valg gør, at der er en række problemstillinger, som man ifølge de interviewede lærere skal være opmærksom på: Hvordan kan man inden for skolens fysiske rammer skabe så brede praksisfællesskaber, at eleverne kommer til at opleve forskellige uddannelsesområder? Hvordan finder man balancen imellem på den ene side at give eleven mulighed for at stifte bekendtskab med

sit professionsvalg fra begyndelsen af uddannelsen samtidig med, at man på den anden side åbner elevens øjne for andre muligheder? Hvordan får man ændret den holdning, at et grundforløb nødvendigvis skal vare 20 uger, og endelig, hvordan kan undervisningen tilrettelægges, så der tages hensyn til elevernes individuelle behov?

Ansvar for egen uddannelse og kontaktlærerordningen

Begrebet ansvar for egen læring fik for alvor en plads i erhvervspædagogikken efter reformen i 1991. Siden har man diskuteret, hvad der ligger i begrebet, og på skolerne har man eksperimenteret med forskellige måder, hvorpå eleverne kan lære at tage deres ansvar for læringen. Begrebet er med erhvervsuddannelsesreform 2000 mere aktuelt end nogen sinde. For nu skal eleverne selv sammensætte deres uddannelse. De skal kunne træffe valg, planlægge deres læringsforløb, vurdere, om de har lært det, de har sat sig for, og løbende revidere deres uddannelsesplan efter behov og ønsker. De elever, der måtte opfatte ansvar for egen læring som, at de laver deres lektier, møder til tiden og er aktivt med i timerne, vil få problemer med at leve op til implementeringen af ovennævnte intentioner om ansvar for egen læring.

Som det fremgår ovenfor er "ansvar for egen uddannelse" en mere præcis betegnelse for det, som med erhvervsuddan-

nellesreform 2000 forventes af eleverne. Eleverne skal kunne overskue det samlede uddannelsesforløb og tage beslutninger undervejs om, hvilket undervisningsindhold og hvilke undervisningsformer de har behov for. De skal være bevidste om, hvordan deres læreproces forløber, hvad de har sat sig for at lære, om det er lykkedes, og hvordan næste trin i læringen skal se ud. Selvom der stilles store krav til eleverne, er de ikke overladt til sig selv. Lærerne spiller en vigtig rolle som støtte og vejleder i forhold til elevernes valg. Netop an-

svarsfordelingen mellem elev og lærer er central i diskussionerne på skolerne. Det gælder ikke mindst i forhold til kontaktlærerens rolle.

Kontaktlærerordningen er som nævnt endnu en nyskabelse i reformen. Alle lærere skal principielt kunne fungere som kontaktlærere, og hver lærer er kontaktlærer for cirka ti elever. Kontaktlærerfunktionen svarer i stor udstrækning til klasselærerfunktionen, idet kontaktlæreren skal følge elevernes faglige, sociale og personlige udvikling



Århus Købmandsskole, Sønderhøj

og være en støtte i forbindelse med elevernes faglige problemer. Kontaktlæreren behøver ikke nødvendigvis som den "gamle" klasselærer at være underviser for de elever, som han er kontaktlærer for. Men han skal sørge for at følge eleverne tæt, f.eks. ved at have en ugentlig mødetid, hvor eleverne enten kan mødes med ham samlet eller have mulighed for en individuel samtale.

De erfaringer, der er gjort med kontaktlærerordningen, viser, at det mange steder har voldt vanskeligheder både for lærere og elever at finde ud af, hvilket indhold der skal lægges i ordningen: Hvad er det egentlig, man skal tale om i de samtaler, og hvis hverken elever eller kontaktlærer ved, hvad man skal tale om, skal man så alligevel holde fast ved samtalerne? I denne artikel lægges vægten på de krav til kontaktlærerens virke, der er knyttet til målsætningen om, at eleverne skal tage ansvar for egen læring/uddannelse.

Ansvar for egen læring fremstår ofte som det positive alternativ til den form for undervisning, hvor læreren tager beslutninger om, hvad eleverne skal lære, og gennemgår det pågældende stof for eleverne. Det er denne form for lærerstyret undervisning, som lærer 1 mener til tider kan få betegnelsen bevidstløs læring.

Om ansvar for egen læring siger han således:

Det er ikke bevidstløs læring, som der kan være en tendens til, når eleverne tropper op fra 8.10 til 15.10 og sætter sig på en stol, og når de er blevet bestrålet af en lærer i et vist stykke tid, så går de glade og opfyldte hjem. Eller også er de bare opfyldte og fed up med det hele. Ansvar for egen læring er, når de ved, hvorfor de er der, og hvor de vil hen. Det kan godt være, de ikke ved, hvor de vil hen i den sidste ende, men de ved, at nu skal jeg tage det skridt, og hvorfor. Det er noget med etaper, hvor de har et mål, som de arbejder sig hen imod, og de ved, hvad de gør, og hvorfor de gør det.

Videre siger lærer 1:

Tit kan der ligge en fordel i, at læreren ikke er til stede, for så bliver eleverne nødt til at tænke selv. Hvis der hele tiden er en lærer til at overvåge, kan resultatet blive mindre selvstændighed. Eleverne mener sikkert, at det kunne være rart, at der var en lærer til stede hele tiden, f.eks. når der skrives stil, sådan at læreren kan spørges til råds, og eleven tvinges til at skrive stilen. Men får eleven stilen med som hjemmeopgave, bliver resultatet mindst lige så godt, og jeg tror, at eleven lærer mere af det.

Af denne udtalelse fremgår det, hvad ansvar for egen læring betyder, nemlig at eleverne ved, hvorfor de er der, og hvor de vil hen, hvilket skridt de skal tage, og hvorfor de skal tage det.

Spørgsmålet er, om ikke eleverne har brug for lærerens tilstedeværelse, og om alle elever kan præstere den selvstændighed, der følger af, at læreren ikke er til stede. Som det er fremgået, betyder valg ifølge intentionerne i erhvervsuddannelsesreformen ikke kun, at eleverne skal sættes i stand til at foretage det rette uddannelsesvalg, men også at de skal kunne foretage valg undervejs i uddannelsen i forhold til deres faglige, sociale og personlige udvikling. De skal kunne fastlægge deres nærmeste udviklingszone³⁸, hvilket indebærer en vurdering af, hvad de har lært, og hvilke læringsbehov de står overfor. Det indebærer et overblik over uddannelsen, som eleverne ifølge lærer 1 ofte ikke har:

Alene det at have overblik over deres uddannelse! Som grundfaglærer kan man jo blive overrasket igen og igen over, at elever møder op og ikke ved, at de skal have dansk. Det kan være vejledningen i folkeskolen, den er gal med, men det er også deres eget ansvar for det valg, de har truffet, at de ikke engang har set på, hvilke fag uddannelsen indeholder.

Og lærer 2 er inde på det samme, når han med sit eksempel illustrerer, at eleverne skal vide, om det er nødvendigt at tegne det, de skal konstruere, før de kan gå i gang med at lakere:

Det er svært for de nye elever at kunne planlægge et forløb, da de ikke aner, hvor de skal starte. De tror, de skal starte med at lakere, når de egentlig skal starte med at tegne. Hvis man så kunne sige, at der var frit valg til at gøre, hvad man vil, men der er nogle krav til det stof, som du skal igennem i teori, inden du må gå på værksted, fordi der er nogle processer, der først skal være på plads.

Begge lærere udtrykker altså, at eleverne har brug for lærerens overblik for at kunne foretage de rigtige valg. Lev Vygotsky definerer den nærmeste udviklingszone som det, personen kan nå med hjælp fra en erfaren³⁹. Med udgangspunkt i denne definition må man overveje, hvornår det er hensigtsmæssigt, at læreren tager over og vejleder elever, simpelthen fordi han ved bedst, og hvornår han kan lade eleverne arbejde på egen hånd. Og valget mellem at styre eller overvåge, som det kaldes i citatet, og lade eleverne arbejde selv, må afhænge af, hvilke elever der er tale om. Ansvarsfordelingen mellem lærer og elev skal altså differentieres i forhold til eleven. Lærer 1 er inde på dette i sin definition af ansvar for egen læring:

Ansvar for egen læring, forstår jeg som medansvar for egen læring. Når eleven vil have ansvar, så fjerner vi ansvaret fra læreren, og det er jo i virkeligheden omvendt, fordi det giver jo større ansvar for begge parter.

Tilsvarende siger lærer 2:

Hvis man lægger det om til den individuelle undervisning, som der er lagt op til, kræver det meget mere styring på hver enkelte elev af, hvor langt de er kommet med udviklingen af deres kompetencer. Når man er nødt til at sige, at de skal have disse kompetencer, så er man nødt til at lærerstyre.

Det fremgår altså af interviewene med lærerne, at det er for stor en mundfuld for eleverne at skulle tage ansvaret for at fastlægge deres nærmeste udviklingszone. Men hvad er det så, fastlæggelsen af den nærmeste udviklingszone kræver af eleven og (kontakt)læreren? Lærer 1 mener, at erhvervsuddannelsesreform 2000 stiller krav om, at eleven og læreren ikke blot skal kunne formulere og vurdere, hvilke faglige mål eleven har nået, og hvilke nye mål eleven skal sætte sig. Det er også vigtigt, at eleven bliver bevidst om sin læringsstil:

Bevidsthed om læringsstil kan dels sige noget om personens styrke og svagheder, hvilket vil være fint i forhold til en job-søgningsituation, dels kan det gøre dem fagligt bredere, hvis de erkender, at de ikke kun lærer ved, at der står en lærer ved siden af dem, som fortæller, hvordan tingene skal være; så kan man måske provokere dem ud i at lave noget, der ligger lidt fjernt fra den måde, de plejer at lære på. Giv dem nogle små opgaver med at prøve at lære på andre måder, for ens verden er jo ikke bare bygget op, så man altid lærer på samme måde. De finder måske ud af, at den måde, som de troede, de lærte bedst på, ikke er den bedste måde for dem. Det kan være, at de får noget helt andet ud af en anden læringsstil eller læringsform. Men det er i hvert fald vigtigt, at de overvejer, hvorfor de vælger, som de vælger. Man kunne jo godt forestille sig det samme projekt med to forskellige læringsstile; et som er lærerstyret, og et som er meget selvstændigt. Det er noget med styrke og svagheder; nogle vil gerne være igangsættere, og nogle har det bedst med at følge lidt med.

Men hvordan kan eleverne blive bevidste om deres læringsstil? Det kræver, at lærer og elev er i stand til at tale om, hvordan eleven lærer, og hvad han eller hun har lært i forskellige situationer. Tidligere skulle læreren sørge for, at eleverne fik evalueret deres faglige præstationer, f.eks. gennem prøver. I dag ræk-

38) Et begreb fra Lev Vygotsky, der i daglig tale kaldes NUZO.

39) Vygotsky, Lev: *Thought and Language*, 1986, s. 187.

ker lærerens ansvar langt ud over en faglig evaluering. Hvis målet er, at eleverne bliver bevidste om deres læringsstil eller om, hvordan de samarbejder med andre, så er det vigtigt, at læreren tager ansvaret for, at også disse aspekter af læringen bliver evalueret. Således siger lærer 1:

Jeg tror meget af problemet ligger i, at eleverne ikke føler, at de har lært noget, selv om de har lært noget. De kan godt løse opgaven og sige: "Jeg har jo bare gjort sådan". Det er opgaven for læreren at vise eleverne, at de har lært noget, og få hevet essensen ud af det, der er blevet lært. Det er svært, blandt andet fordi tre deltagere i et projekt typisk lærer tre forskellige ting (samarbejde, faglige facts, matematik). Det kan være svært at synliggøre, hvad eleverne har lært, da det kræver, at du som lærer er til stede og kan følge med.

Med andre ord stilles der krav om, at elever og lærere udvikler en evne til at tale om læring, en såkaldt metalæringskompetence. Elever og lærere skal lære at formulere sig om selve læreprocessen og ikke kun om de faglige produkter, der er et resultat af læreprocessen. Eller sagt på en anden måde, lærere og elever skal forstå, at det at have lært på en bestemt måde, at have været igennem en proces også er et produkt, som kan beskrives og evalueres. Udviklingen af denne metalæringskompetence er et projekt i sig selv og kommer ikke automatisk ved at lade eleverne arbejde i et pro-

jektforløb. Udviklingen af denne kompetence kræver, at der afsættes tid hertil.

Ud over at reformen medfører, at eleverne skal kunne overskue det samlede uddannelsesforløb og foretage de fornuftige valg undervejs, fremgår det af interviewene med lærerne, at eleverne skal blive bevidste om og lære at formulere sig om deres læringsstile. Kontaktlæreren har sammenlignet med lærerne i de enkelte fag den fordel, at han har overblik over elevens samlede uddannelsesforløb. F.eks. formulerer han sammen med eleven indholdet i uddannelsesbogen og -planen. Men hvilke forudsætninger skal være til stede, for at kontaktlærerne kan tale med eleven om hans eller hendes uddannelsesforløb, læringsstile, nærmeste udviklingszone osv.? De to lærere mener begge, at kontaktlæreren i stor udstrækning skal varetage de samme funktioner, som den tidligere klasselærer skulle. Lærer 2 siger:

Kontaktlæreren er mere som den gamle klasselæreren, som fortæller eleven, hvordan vedkommende står i forhold til sin uddannelse. Jeg tror ikke, der er den store forskel. Jeg føler, at kontaktlæreren er mere til de nære problemer i forbindelse med den relevante uddannelse. Er det større ting som skift, hjemmeproblemer og lignende, så henviser jeg personligt til uddannelses- og erhvervsvejlederen. Kontaktlæreren er besluttet fagrelateret.

Lærer 1 lægger også vægt på, at der skelnes mellem kontaktlæreren og uddannelses- og erhvervsvejlederen funktioner:

Det er noget med at finde ud af, hvor grænsen går. At kontaktlærerne kender deres begrænsninger; både at de rent vejledermæssigt nøjes med at præsentere udbudet og måske uddyber nogle af de ting, der står, fordi de har adgang til flere informationer end eleverne og forhåbentlig har et bedre overblik over uddannelserne. Men også at de for at undgå at gå for meget ind i eleverne, kan sætte grænsen mellem vejlederopgaver og kontaktlæreropgaver.

Men selv om kontaktlæreren ikke skal tage sig af de personlige problemer, skal han være i stand til at tale om mere end blot den enkelte uddannelse, hvis han skal kunne hjælpe eleven med at skabe overblik over sit uddannelsesforløb. Kontaktlæreren skal altså kunne tale om "bløde" emner så som om, hvordan eleven lærer, og hvordan han eller hun har det med at lære på den ene frem for på den anden måde. Disse kvalifikationer falder ikke lige naturligt for alle faglærere; blot det at tale om, hvordan det går, kan ifølge lærer 2 være vanskeligt især inden for de mandsdominerede uddannelser:

Det er måske atypisk i vores afdeling; vores kultur er måske ikke lige til det. Jeg ved, at i de grafiske fag, hvor der er

flere kvindelige lærere, kan de involvere sig voldsomt. Det har vi ikke oplevet her. Personlig mener jeg, at kontaktlæreren skal gå dertil, hvor personen selv vil gå. Jeg føler mere, kontaktlæreren varetager det fagrelaterede.

Lærer 1 udtrykker, at kontaktlæreren kan have vanskeligt ved at tale med eleverne:

Nogle af de kommentarer, der har været, er, at man bare sad der med alle eleverne, og hvad skulle man nu gøre? Du kan ikke bare sidde og spørge til, hvordan det går. Nogle siger, de har alt for lidt tid, og andre har den modsatte holdning. Det er, hvad du selv lægger i rollen, og så er det, hvordan du snakker med eleverne, fordi der er nogle, der er gode til at virke tillidsvækkende på folk, så de åbner sig. Mens andre signalerer, at de ikke vil vide noget. Det er da rigtigt, at den hårde hr. fag-et-eller-andet, som aldrig har spurgt sine elever om, hvordan det går, men bare har sagt, hvad der er godt og skidt, har et problem. Det er noget med at spørge i dybden, og hvordan kan vi gøre det bedre. Jeg ved godt, at der er nogle, der har bedre anlæg for det end andre, og jeg ved også, at du ikke kan lære det på to dage. Du kan ikke gøre det uden en interesse og uden at kunne snakke med mennesker. På den anden side, mener jeg ikke, man kan være lærer på en erhvervsskole uden at have en interesse for de unge mennesker, man har med at gøre.

Lærer 1 understreger, at det er vigtigt, at kontaktlæreren kan bevæge sig ud over sin fagidentitet, når han taler med eleverne:

Jeg tror, at det er vigtigt, at kontaktlærerne tager kontaktlæreren på sig og prøver at være vejledere og sparringspartnere og ikke bare faglærere. Hvis du som smedelærer vil gøre eleverne til smede og vejlede dem til et smedefag, så får eleven et problem, hvis det ikke lige er det rigtige for vedkommende.

Men skal kontaktlæreren da lægge vægten på det almene og generelle i uddannelsesforløbet for at sikre, at han ikke præger eleverne til at foretage bestemte valg? Eller har eleverne netop brug for at møde en rigtig smed for at kunne afklare, hvilke valg de skal foretage i uddannelsen. Spørgsmålet ligner det, der blev stillet i forbindelse med de brede indgange og elevernes mulighed for at afklare deres valg: Hvordan kan eleven bedst understøttes i sit valg: ved at blive præsenteret for en bred vifte af muligheder, eller ved at der fokuseres på



Århus Købmandsskole

en specifik uddannelsesretning? Afklaringen af dette spørgsmål har naturligt konsekvenser for de forventninger, man har til kontaktlæreren: skal han være den loyale repræsentant for en hel indgang eller være bærer af en bestemt professionsidentitet? Disse spørgsmål synes på baggrund af interviewene med lærerne at blive centrale i udviklingen af kontaktlærerfunktionen på skolerne.

Sammenfattende betyder ansvaret for egen uddannelse, at der stilles nye krav til lærerne, ikke mindst når de skal udfylde kontaktlærerfunktionen. Den udvikling, som allerede tegnede sig med reformen i 1991, er bragt endnu et skridt videre med erhvervsuddannelsesreform 2000. Der er tale om en udvikling fra faglæreren, der er ekspert inden for sin branche og i sin identitet udstråler denne branche, frem mod faglæreren, der stadig er ekspert inden for sin profession, men som også har kendskab til de andre professioner/uddannelser, og som kan sætte sin egen profession ind i en større sammenhæng. Denne nye faglærer er ikke kun en konsekvens af, at tværfaglig undervisning, f.eks. case- eller projektarbejde de seneste ti år er blevet mere og mere udbredt. Det er en konsekvens af, at der i uddannelserne er blevet større og større fokus på de almene, sociale og personlighedsrelaterede kompetencer. Specielt for erhvervsuddannelserne kræver denne udvikling, at lærerne finder et ståsted, hvor de både kan bidrage

med en fagidentitet, som repræsenterer for en bestemt profession, og medvirke til en udvikling af elevernes generelle kompetencer.

Nye veje i erhvervsuddannelserne

Af Brian Kjær Andreassen og Lone Krogh,
Videncenter for Læreprocesser

Introduktion

Strukturen i erhvervsuddannelsesreform 2000 kendetegnes blandt andet ved, at der skabes muligheder for en øget individualisering og fleksibilitet for den enkelte elev. Gennem uddannelsesforløbet får eleven flere orienterings- og valgmuligheder i forhold til uddannelsesindgang, sammensætning af uddannelsen samt supplerende faglige eller mere studierettede aktiviteter. Reformen er først og fremmest tænkt som en reform af erhvervsuddannelsernes struktur, men den repræsenterer samtidig et forsøg på pædagogisk nytænkning og et mere målrettet fokus på udvikling af faglige kvalifikationer kombineret med udviklingen af de personlige og sociale kompetencer - et fokus, der dog har sit udgangspunkt i elevernes egne forståelser af behov og interesser. Som et nyt og interessant redskab i undervisnings- og udviklingsforløb introduceres *redskaberne* "den personlige uddannelsesplan" og "uddannelsesbogen".

Vi vil i denne artikel se nærmere på de undervisnings- og udviklingsmæssige muligheder, der ligger i anvendelsen af sådanne redskaber og diskutere deres præmisser og potentielle anvendelsesmuligheder i praksis. Vi vil diskutere, hvordan nogle af reformens intentioner

og målsætninger kan omsættes i praksis. På den ene side vil vi reflektere over reformens muligheder, og på den anden side forsøge at vurdere de ændringer i kompetence- og kvalifikationskrav, som kendetegner uddannelsessystemet i disse år.

Det er klart, at det væsentligste formål med de erhvervsfaglige uddannelser er at kvalificere elever praktisk og videnskabsmæssigt til at kunne varetage udvalgte funktioner i et efterfølgende arbejdsliv. Lige så klart er det, at de erhvervsfaglige uddannelser påvirkes af de ændringer i kompetence- og kvalifikationskrav, som finder sted uden for uddannelsessystemet - i erhvervslivet. Det er derfor også indlysende, at i et erhvervsliv, der i stigende omfang karakteriseres ved hastig omstilling og dynamisk udvikling, vil selv den ypperste faglige kvalificering ikke række langt, hvis den ikke suppleres med forudsætninger for at kunne omstille sig i takt med udviklingstendenserne. Sådanne "omstillingsforudsætninger" residerer på et personligt niveau og er i uddannelsessystemet traditionelt blevet vurderet som mere private og personlige forudsætninger.



Dansk Center for Jordbrugsuddannelse, Beder

Erhvervsuddannelsesreform 2000 er *netop* baseret på, at der i uddannelsessystemet skabes rammer og muligheder for en opprioritering af udviklingen af de såkaldte "personlige" kompetencer. Elever skal, i opfyldelsen af arbejdsmarkedets behov for faglige og generelle kvalifikationer, ifølge reformen udvikle kvalifikationer som at kunne "lære-at-lære" og eventuelt mere langsigtede "studiekompetencer". Evner til omstilling og læring er blevet kompetencer i sig selv. Denne udvikling afspejles generelt i uddannelsessystemet - og nu også specifikt i den aktuelle reform, der lægger vægt på elevens selvstyring⁴⁰.

"Selvstyret læring" er tilsyneladende blevet en nødvendighed for en voksende del af befolkningen i de vestlige, højteknologiske samfund. Dette har medført, hvad man bedst kunne betegne som en moderne pædagogisk læringsdiskurs, hvor "læring" står centralt i uddannelsesplanlægning - i modsætning til tidligere tiders "undervisning". Med udgangspunkt i denne udvikling ønsker vi at forstå og vurdere nogle af den aktuelle reforms pædagogiske redskaber og i lyset heraf "kritisk" reflektere over de ændrede krav til både elevens og un-

derviseres kvalifikationer, som reformen kan medføre.

Den læringsforståelse, som kommer til udtryk i denne artikel, er selvfølgelig ikke upåvirket af tidens toner om læring, metakognition og selvrefleksion. Vi har begge en faglig baggrund i en uddannelsesinstitution, der arbejder problemorienteret og projektorganiseret. En institution, der gennem årene har hentet megen inspiration fra bl.a. den socialkonstruktivistiske tradition, som jo også kan siges at udgøre dele af grundlaget for de nyere pædagogiske diskurser. Derfor er det ikke uden et vist forudgående kendskab til tematikken, at vi forsøger at stille skarpt på nogle af de områder ved den aktuelle reform, som vi finder positive, problematiske, interessante, kritisable etc. I denne forbindelse har vi også fundet megen inspiration i nyere læringsteoretikere⁴¹; specielt har både K. Illeris⁴² og E. Laursens⁴³ tanker om læring og uddannelse været til stor inspiration.

Lad det dog være sagt med det samme; denne artikel er *ikke* den endelige afklaring på spørgsmålene om læring, kvalifikationer, uddannelser og refleksions-

fremmede redskaber, lige så lidt som det er en egentlig afklaring på vores egen endelige forståelse heraf - endsige enighed herom. Snarere udtrykker udfoldelsen af denne artikel et behov for en afklaring af udvalgte temaer og begreber i reformen (uddannelsesbogen, uddannelsesplanen, kontaktlærerfunktionen etc.), som vi er stødt på i læsningen af materialet fra Undervisningsministeriet mhp. at få en bedre forståelse af disses basale sammenhænge. Det er med dette perspektiv in mente, at denne artikel skal forstås, og dens relevans skal vurderes.

Erhvervsuddannelsesreform 2000: kvalifikationer og kompetencer

Baggrundene for erhvervsuddannelsesreform 2000 er mange og forskellige. Men de strukturelle og pædagogiske ændringer, som reformen repræsenterer, kan mere eller mindre direkte relateres til et ønske om:

- at reducere elevernes frafald
- at forøge optagelsen (højere attraktivitet og rekrutteringsevne)
- at imødekomme ændrede og over tid skiftende kvalifikationskrav fra erhvervslivet
- at sikre studiekompetence hos en større gruppe af erhvervsuddannelseselever
- at sikre et tættere samspil mellem uddannelsesinstitutioner og erhvervsliv

- at forbedre meritmuligheder til videregående uddannelser - og dermed sikre mulighed for tilegnelsen af videre eller yderligere kvalifikationer og kompetencer
- i højere grad at skabe muligheder og anvendelse af pædagogiske metoder til at kunne facilitere elevernes individuelle uddannelsesønsker og -forudsætninger for derved at øge fleksibiliteten i systemet.

Eleverne skal på uddannelserne opnå kvalifikationer, der modsvarer disse ønsker. I "Forslag til strukturreform af de tekniske erhvervsuddannelser"⁴⁴ optræder fire centrale bud på kvalifikationskrav:

Produktionsmæssige kvalifikationer der repræsenterer tekniske kundskaber og færdigheder, som er direkte forbundet med udførelsen af arbejdsopgaverne. Kundskaber og færdigheder, som er nødvendige for at udføre en arbejdsopgave, hører til denne kategori af kvalifikationer. Evnen til at tilrettelægge, analysere og evaluere arbejdsprocessen er kendetegnende for et højt niveau i disse kvalifikationer.

Motivationskvalifikationer er forbundet med holdninger og værdier og engagement i arbejdet. Viljen til at kunne fungere og handle, bære ansvar og engagere sig i arbejdspladsens værdier

⁴⁰ Det skal påpeges, at erhvervsuddannelsesreformen i 1991 og ligeledes ændringer af reformen for handelsskoleområdet i 1996 også havde opmærksomheden rettet mod udvikling af "nye" kvalifikationer, herunder udbredt anvendelse af ændrede undervisningsformer. Erhvervsuddannelsesreform 2000 må siges at være et udtryk for en endelig videreførelse af de samme eller i hvert fald meget lignende pædagogiske principper og idealer.

⁴¹ Eksempelvis Schön, Donald: *The Reflective Practitioner*, 1983.

⁴² Illeris, Knud: *Aktuel Læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*, 1999.

⁴³ Laursen, Erik: *Selvstyret læring - udviklet gennem iscenesatte forløb*. I Lone Krogh (red.):

Universitetspædagogik for Adjunkter. Materiale samling, Del 1., 1999-2000.

⁴⁴ Notat af 2. juni 1998, Uddannelsesstyrelsen.

samt viljen til at fremme disse værdier er typiske motivationskvalifikationer.

Socio-kulturelle kvalifikationer er væsentlige for det arbejde, der udføres i en proces, hvor resultatet skyldes flere menneskers og grupperes virksomhed. Det kræver interaktionsfærdigheder, evne til at fungere i forskellige roller, til at indpasse sin funktion til de øvriges indsats og til helheden samt til at kunne omgås forskellige mennesker.

Innovative kvalifikationer omfatter blandt andet kreativ opgaveløsning, initiativrigdom og idérigdom. Det gælder om at kunne rumme evnen til at skabe ny kundskab og nye handlemønstre samt udvikle et kreativt beredskab til nye situationer.

Reformen indeholder samtidig intentioner om at fremme de såkaldte *studiekompetencer*, hvilket primært skal tilskrives nødvendigheden af at skabe forudsætninger for eleveres fortsatte valg og gennemførelse af videre uddannelse.

Begrebet "studiekompetence" omfatter her (selv)refleksiv valgkompetence. Eleverne forventes at kunne udvikle viden

og forståelse for egne evner, præferencer, behov m.m. samt at kunne sætte disse i direkte relation til, på kort sigt, nogle uddannelsesmæssige muligheder, på længere sigt, nogle arbejdsmæssige muligheder. Der bør derfor organisatorisk og pædagogisk etableres muligheder for, at elever understøttes i at kunne tilegne sig de nødvendige færdigheder og kompetencer for at kunne foretage begrundede uddannelsesvalg og for at kunne fortsætte i det ønskede forløb.

I realiteten er begrebet studiekompetence naturligvis ikke begrænset til evnen til at træffe reflekterede studievalg, men indeholder tillige produktions-, motivations-, socio-kulturelle og innovative aspekter⁴⁵. I relation til reformens intentioner om merit og individualitet er det dog efter vores opfattelse i første omgang *valgkompetencen*, man bør forholde sig til.

I erhvervsuddannelsesreform 2000 har valgkompetence, forstået som evnen til at træffe valg, en central placering. Valgkompetence er dog ikke i sig selv noget nyt, som elever skal lære. I vores hverdag foretager vi hele tiden "evaluerende vurderinger" i forhold til ting, si-

45) Som begreb *antyder* "studiekompetence" naturligvis en kompetence, der kan relateres til længerevarende uddannelser - og hører traditionelt ikke hjemme i landskabet for erhvervsuddannelserne, hvor der i højere grad er tale om, at eleverne tilegner sig viden og bestemte færdigheder knyttet til en specifik erhvervsfaglig uddannelse. I vores anvendelse dækker begrebet over en (selv)refleksiv og metakognitiv praksis, der *ikke* begrænser sig til læringsforløb af den ene eller anden *type*, men henviser til selvreferentielle erkendelsesprocesser i en *uspecificeret* læringskontekst. Med andre ord: "Hvis jeg har fundet ud af, *hvordan* jeg lærte at blive elektriker, så kan jeg også lære, hvordan jeg kan blive en bedre elektriker, eller evt. installatør." Man kan sige, at grundlaget for fortsat valg og evt. studier er lagt.

tuationer eller personer, som vi møder. Hverdagen er fuld af denne slags vurderinger - om end en stor del heraf forbliver ureflekterede på et bevidst og umiddelbar ekspliciterbart niveau⁴⁶: "Hvilket æble smager bedst?" "Hvordan kommer jeg hurtigst hjem?" osv. Også for den enkelte elev er størstedelen af hans daglige aktiviteter forankret i sådanne valg mellem forskellige handlingsalternativer. "Hvordan forklarer jeg bedst muligt dette eller hint?" "Hvordan kan jeg bedst løse dette problem?" osv. I bredeste forstand må elevens praksis, såvel indenfor som uden for uddannelsesinstitutionens rammer, ses som akkumuleringen af disse praksisforankrede erfaringer og vurderinger. Det helt centrale spørgsmål bliver da, hvordan denne viden og praksis kan gøres til genstand for bevidste evaluerende (selv)refleksioner?

Reformen og intentionerne bag må sammenfattende siges at være et udtryk for en generel udvikling i kvalifikationskravene på arbejdsmarkedet og i uddannelsessystemet, hvor der i stigende grad opereres med en udvidet kvalifikations- og kompetenceforståelse, hvor fokus rettes mod de personlige kvalifikationer - i sammenhæng med de faglige. "Samarbejdsevne" er et eksempel på en sådan kvalifikationshybrid, der ofte optræder i arbejds- og studiebeskrivel-

ser, og som indeholder elementer af både faglige og personlige kvalifikationer. Gennem tiden er kvalifikationer af mere personlig karakter nærmest blevet betragtet som heldige "sidegevinster" ved et uddannelsesforløb. Som noget relativt nyt, og specielt nyt inden for områder, karakteriseret ved en markant faglig selvforståelse, har erkendelsen af de personlige kvalifikationsrelevans for udvikling af faglige kvalifikationer og lærekompetencer nu også i stigende grad vundet indpas. I informationsmateriale om erhvervsuddannelsesreform 2000 fremgår det, at:

Med erhvervsuddannelsesreform 2000 er der lagt op til ikke kun en strukturel, men i ligeså høj grad også en pædagogisk fornyelse, og der lægges vægt på, at undervisningen skal føre frem til udviklingen af de personlige kvalifikationer hos de enkelte elever, samtidig med at de opnår deres faglige kompetence⁴⁷.

Et centralt spørgsmål er, hvordan denne intention om integrerede faglige og personlige kompetencer kan praktiseres i forbindelse med planlægning og gennemførelse af undervisning, idet personlige kvalifikationer ikke er nemme størrelser at operere med i praksis, hverken for lærere eller elever. Hvordan tilrettelægger man undervisningsforløb,

46) Schwandt, Thomas: How should we Think about Evaluation? I Kirsten Weber (red.): *Lifelong Learning and Experience*, vol 2, 1999, s. 553-560.

47) Matzon, Ea Stevns: *Erhvervsuddannelsesreform 2000*, 1999, s. 3.

der, med udgangspunkt i mangfoldigheden af individuelle elevforudsætninger, -ønsker og -behov, medvirker til at fremme kvalifikationer som f.eks. samarbejdsevne, ansvarlighed, selvstændighed, fleksibilitet, parathed, engagement osv., der jo netop er kvalifikationer, som reformen ønsker at fremme?

Reformens primære bud på denne problemstilling er *uddannelsesplanen og uddannelsesbogen*, der fremstår som de centrale redskaber til at understøtte den enkelte elevs behov og forudsætninger for tilegnelse af relevante kvalifikationer og kompetencer. Vi mener, at disse redskaber er et godt bud på, hvordan refleksioner af denne karakter kan behandles mere systematisk. Forudsætningen for, at udviklingsprocesser kan igangsættes, er en fast forankring i elevens personlige visioner, (selv)forståelser, ønsker og forudsætninger, hvor den evaluerende selvrefleksion, gennem forankringen i normative mål (visioner, præferencer etc.), fastholdes som en implicit del af praksis, og hvor kontaktlærerens væsentligste opgave er at varetage rollen som facilitator af elevernes (selv)refleksioner i forhold til de læringsmæssige aktiviteter, som eleven gennem uddannelsesforløbet involveres i.

Uddannelsesplanen og uddannelsesbogen

Diskussionen om anvendelse af evaluative metodikker i undervisnings- og udviklingsøjemed er ingenlunde en ny diskussion - endsige en diskussion, der begrænser sig til erhvervsuddannelsesområdet. Også inden for de længerevarende uddannelser diskuteres i disse år anvendelsen af sådanne portfoliometoder, en diskussion der er aktualiseret af en national og international udvikling på det pædagogiske område⁴⁸. Portfolio-metoder har ligeledes fundet anvendelse i forbindelse med grundskolingsforløb⁴⁹ i udlandet. Dette er dog endnu ikke særligt udbredt i Danmark, hvorfor det heller ikke kan forventes, at elever, der starter i erhvervsuddannelsessystemet, har erfaring med denne praksis.

I det pædagogiske landskab kan man placere portfoliometodikken i relation til pædagogiske modeller for *metakognition* og udvikling af *ansvar for egen læring*. Der er her tale om forståelsesrammer, som har deres udspring i en konstruktivistisk tradition og i G. Batesons ideer om "at-lære-at-lære"⁵⁰. Det kan forekomme lettere misvisende at henvise til portfolio og de dertil hørende pædagogiske traditioner som én me-

tode. I virkeligheden er der mange måder at arbejde systematisk med dokumentation og refleksion på.

Grundideen ved anvendelse af portfolioen er, at det er den lærende (kursisten, eleven og studenten), der står i centrum. Det er de lærendes personlige udvikling, der er omdrejningspunktet for undervisningen og evalueringen heraf. På paradoksalt vis er det dog det selsamme elevcentrerede fokus, der ofte er årsagen til affektive blokeringer for refleksion og dermed tilbagetrækning.

På Aalborg Universitet er der forskellige erfaringer med at arbejde med disse pædagogiske metoder. De har blandt andet været anvendt i det obligatoriske pædagogikkursus for adjunkter, der gennemføres ved Pædagogisk Udviklingscenter, samt i den nye Masteruddannelse i Læreprocesser ved Videncenter for Læreprocesser. Erfaringerne fra disse forløb med såvel almindelige kursister og studerende som højtuddannede forskere og professionelle undervisere er blandede. Herudover har det i årevis været anvendt praksis for studerende at skulle udarbejde personlige proces- og refleksionsbeskrivelser over egen videstilegnelse i deres projektrapporter. Selv i et universitetsmiljø, der prioriterer refleksionen højt, er det ofte en problemfyldt praksis at skulle reflektere læring på et individuelt og personligt plan. Det er ofte vanskeligt, selv for

trænede professionelle, at skulle sætte ord på intuitive, følte og ofte stærkt personlige ønsker, mål og opfattelser. Det er i lyset af disse erfaringer, vi vurderer implementeringen af tilsvarende redskaber i erhvervsuddannelsessystemet.

Uanset terminologi, metode eller anvendelsesområde, er portfoliometoden kendetegnet ved en række præmisser om sammenhæng mellem udvikling af kvalifikationer, refleksion og dokumentation. Vi ser således, som en grundlæggende præmis for anvendelsen af uddannelsesplanen og -bogen, en antagelse om *udvikling og refleksion gennem dokumentation*. Det vil sige, at eleverne gennem refleksion over uddannelsens mål, moduler, deres tilsligtede kvalifikationer og deres egne læringsmål opnår en bedre forståelse af egne behov, styrker, svagheder osv. For de fleste elever er sådanne "baggrundsfaktorer" ubevidste størrelser. Elever er sjældent *bevidste om*, præcist hvorfor de vælger bestemte læringsforløb frem for andre, eller hvorfor afkastet af et bestemt modul er højere end et andet. I bedste fald kan de redegøre for de umiddelbare mål og kortsigtede hensigter med konkrete kurser.

Undervisning i uddannelsesinstitutioner har altid typisk været opdelt i emner og fag. Fagene og deres opdeling, grænser og genstandsområder er i deres funktion tæt knyttet til et efterfølgende

48) Andreasen, Brian Kjær og Kolmos, Anette: *Undervisningsportfolios på højere uddannelsesinstitutioner*. VCL-skriftserie nr. 2, 1999, s. 4.

49) Se f.eks. Taube, Karin: *Portfoliometoden - undervisningsstrategi og evalueringsværktøj*, 1997, eller: Seldin, P.: *Portfolio: A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decision*, 1997.

50) Bateson beskriver begrebet som læringsens andet niveau: "...ændringer i måden, hvorpå handlings- og oplevelsesstrømmen segmenteres eller opdeles i kontekster, sammen med forandringer i brugen af kontekstmarkører", eller blot: "learning-to-learn" Bateson, Gregory: *De logiske kategorier for læring og kommunikation*, 1998. I Hermansen, Mads (red.): *Fra lærings horisont - en antologi*, 1998, s. 76.

fagligt arbejdsliv. Det er dog mere reglen end undtagelsen, at elever *ikke* ser denne forbindelse. Ofte har eleverne den opfattelse, at de kun skal lære det, som underviseren eller læreren fortæller dem. Læringens kvalitet afspejles tydeligst i *eksamenskarakteren*. Høje karakterer afspejler "god" læring, mens lave karakterer omvendt afspejler "dårlig" læring. Elevernes umiddelbare mål er at opnå en høj karakter i et fag; læring for livet, f.eks. i forhold til en profession eller et erhverv kommer i anden række. I stedet for at afsøge deres egne læringsmål er undervisningens mål at maksimere et eksamensresultat⁵¹.

Den kontinuerlige refleksion og indsamling af data, der ligger i uddannelsesplanen og -bogen, gør det muligt for den enkelte elev at reflektere over mere langsigtede mål og perspektiver for egen uddannelse og læring. Vi mener, at grundlaget for denne selvbevidsthedsfremmende effekt skal findes i en *synliggørelse* af undervisningens og læringens karakter. Det er gennem denne synliggørelse af egne kvalifikationer (herunder kvalifikationsbehov/-ønsker), at en bevidst og personlig *udvikling* muliggøres. I sin vurdering af portfolioens anvendelse i undervisningssammenhæng skriver Karin Taube⁵²:

Det allervigtigste, som eleverne skal være opmærksomme på, er, at de selv allerede fra begyndelsen skal være med til at bestemme meget om det, som vedrører arbejdet med egen portfolio. Det er et veldokumenteret faktum, at når eleverne tager ansvar for eller kontrollerer egen indlæring, så anstrenger de sig mere. Hele ideen bygger på aktivitet og medbestemmelse fra eleverne. Det hanger så at sige sammen med elevernes oplevelse af, at arbejdet i skolen handler om det, som de bedømmer som vigtigt.

Spørgsmålet er da, hvordan uddannelsesplanen og -bogen hænger sammen? Dels med hinanden og dels med intentionerne om personlig og faglig udvikling. I Undervisningsministeriets publikation "Fakta om erhvervsuddannelsesreform 2000" fremgår:

Elevers uddannelsesplan bør ikke - lige så lidt som uddannelsesbogen - indeholde personlige oplysninger om eleven, f.eks. oplysninger om forsømmelser og sociale forhold... sådanne personlige oplysninger bør i givet fald nedfældes på anden måde - i overensstemmelse med god vejledningspraksis.

Vores udgangspunkt er, at uddannelsesplanen og -bogen nødvendigvis *må* være et personligt projekt og *netop* bør være en beskrivelse af personlige visio-

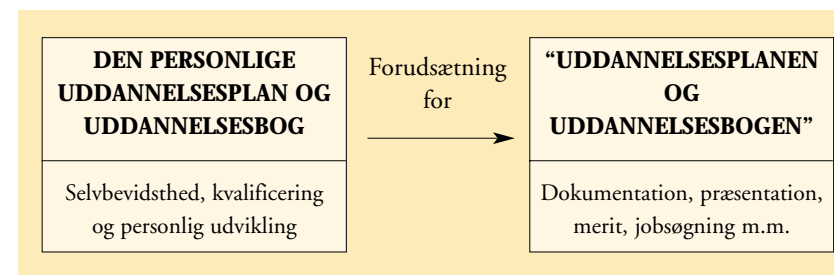
ner og individuelle målsætninger med uddannelsen. En målbeskrivelse, der i sit udgangspunkt *ikke* er personlig og individuel meningsfuld, vil ikke have nogen mærkbar udviklingsmæssig effekt som et redskab for personlig og social udvikling. Det er nødvendigt, at den enkelte elev kan se meningen med sin uddannelse og sit uddannelsesforløb. Elevens refleksioner må have relevans i forhold til enten hans egen situation i arbejds-, skole- eller hverdagslivet. Det er dog samtidig klart, at oplysninger af en sådan karakter kan være følsomme og personlige af natur, hvorfor der *i praksis* må opereres med to niveauer af uddannelsesbogen: Det *personlige niveau*, hvor den enkelte elev reflekterer over egne visioner og målsætninger, indsamler dokumentation og bearbejder udvalgte sammenhænge, og på den anden side det *offentlige niveau*, som er en selekteret og redigeret udgave

af de personlige overvejelser og dokumentationer.

Hvor uddannelsesplanen og -bogens *primære* funktion er at fungere som et bevidsthedsfremmende og subsidiært kompetencefremmende redskab for den individuelle elevs bearbejdelse på det personlige niveau, vil den offentlige del af uddannelsesplanen og -bogen udgøre et praktisk værktøj i dokumenteringsøjemed. Forudsætningen for *anvendelsen* af uddannelsesplanen og -bogen i forbindelse med f.eks. praktik eller regulær jobsøgning, forudsætter dog et forudgående systematisk arbejde med de individuelle målsætninger og personlige (selv)forståelser.

Vi har i den efterfølgende figur forsøgt at illustrere ideen om denne dobbeltfunktionelle uddannelsesplan og uddannelsesbog:

Figur 1.
Den "dobbelt-funktionelle" uddannelsesplan og uddannelsesbog



51) Graaff, Erik de: *Assessment and Educational Development*. VCL-serien, nr. 11, 2000, s. 7.

52) Taube, Karin, 1997, s. 28.

Udstillingsdelen af uddannelsesplanen og -bogen repræsenterer, eller måske snarere præsenterer, det "vindue", igennem hvilket man kan danne sig et nuanceret og meningsfuldt indblik i elevens kompetencer og udvikling. Indholdet er biased i den forstand, at det i høj grad er struktureret efter præsentations- og oversigtsmæssige kriterier. Men hvor udstillingsdelen er begrænset af krav om overskuelighed, sammenhæng, dataselektion og bearbejdning, akkumuleres der i den personlige del *kontinuerligt* nye data, der manifesterer

elevens faglige og personlige udvikling. Den personlige del udgør da et *kontinuerligt udviklingsprojekt*. Det er derfor vigtigt, at de to dimensioner: udvikling og dokumentation i praksis integreres og fremstår som sammenhængende elementer af den samme proces.

I tråd med tidens aktuelle pædagogiske temaer åbner uddannelsesplanen og -bogen også muligheder for en højere grad af uddannelsesdifferentiering. Da den enkelte elevs uddannelse principielt er et individuelt "puslespil", er der i



Dansk Center for Jordbrugsuddannelse, Beder

højere grad end tidligere mulighed for at tilgodese individuelle behov for og ønsker om faglig fordybelse og variationer i uddannelsens sammensætning. En problemstilling, der aktualiseres i denne forbindelse, er dog selve *bedømmelsen*; for hvordan skal den individuelle læring bedømmes? - og af hvem? Udgør elevens refleksioner et tilstrækkeligt grundlag for en bedømmelse af det faglige niveau? Sikkert ikke - hvis det er den eneste variabel. Men vi mener, at uddannelsesplanen og uddannelsesbogen bør indgå som væsentlige og *integrerede elementer* i udformningen af nye eksamensformer⁵³. Med hvilken *vægtning*, disse redskaber skal indgå i en eksamenssituation, må, inden for rammerne af generelle retningslinier, vurderes i den aktuelle situation og kontekst.

Dokumentationsformer

Vi vil i de efterfølgende afsnit diskutere forskellige aspekter ved begrebet "dokumentation". Et af de nye krav, som anvendelsen af uddannelsesplanen og uddannelsesbogen medfører, omhandler

dokumentation. Eleven skal, med kontaktlærerens hjælp og vejledning, forsøge at dokumentere en personlig og faglig udvikling. Det er i sidste instans elevens eget ansvar at finde og anvende de dokumentationsformer, der bedst muligt illustrerer, hvad han ønsker at vise. Der foreligger, os bekendt, endnu ikke generelle retningslinier for de forskellige typer af dokumentation, som en uddannelsesplan og uddannelsesbog kan indeholde⁵⁴. I dette afsnit vil vi derfor kort skitsere mulighederne for *forskellige* dokumentationsformer, samt diskutere deres anvendelse og formål i uddannelsesplanen og uddannelsesbogen.

Som udgangspunkt vil vi sondre mellem tre af dokumentationens dimensioner:

- egen eller andres dokumentation
- prospektiv eller retrospektiv dokumentation
- langsigtet eller kortsigtet dokumentation.

53) Som eksempel på en sådan eksaminationspraksis, der integrerer sådanne metakognitive og (selv)refleksive læringsvurderinger kan nævnes Samfundsfagsstudiet (basisår) på Aalborg Universitet, hvor det betragtes som god vejledningspraksis at foretage en *samlet* vurdering af "produktet" (i form af en projektrapport) og de studerendes refleksioner over egen udvikling og egne læreprocesser i projektforløbet. Dvs. at såvel vejleder som eksaminator i deres bedømmelser vurderer den enkelte og gruppens læreprocesser.

54) En "*national standardløsning*" har dog været diskuteret (UVM, 2000. Afsn. 2.1.2.). Vi er af den overbevisning, at hvor sådanne "standardløsninger" måske kan afhjælpe implementeringsproblemer (f.eks. problemer i forhold til værktøjernes mulige indhold og anvendelsen i praksis), så kan de også bruges *forkert* - og i praksis komme til at udgøre barrierer for en mere fleksibel og institutionelt differentieret implementering af reformens værktøjer. Det er derfor al mulig grund til at forholde sig kritisk over for sådanne modeller; i den daglige brug af de nye redskaber må der være et tilstrækkeligt "råderum" til at kunne *anvende dem forskelligt og tilpasse* dem den konkrete institution og den enkelte elev. I stedet for "standardløsninger" tror vi, at der må sættes på *bredde* i en række eksemplificeringer og prototyper, der kan tjene en *vejledende, illustrerende og informerende funktion* samt *hjælp* til elever og lærere.

Det er ikke alle former for dokumentation, der er lige velegnede i alle sammenhænge. Som vi tidligere har fremført, er det begrænset, hvor meget "personlig udvikling", der kan aftvinges officielle kvalifikationsbeskrivelser (modulbeskrivelser, kursusbeskrivelser, projektbeskrivelser, niveaubeskrivelser etc.). Det er samtidig tvivlsomt, hvor relevante personlige procesbeskrivelser og udviklingsmål vil være for en potentiel arbejdsgiver. Dokumentationsformen må derfor nøje afspejle dokumentationens mål.

Vi sonderer først og fremmest mellem *egen dokumentation* og *andres dokumentation*. Det er ikke uvæsentligt, hvorvidt en kvalifikationsbeskrivelse foreligger i form af officiel dokumentation for deltagelse i undervisning (kursusplaner eller kursusbeskrivelser etc.) eller i form af elevens egne beskrivelser af forventede læringsmål eller allerede opnåede kvalifikationer (refleksioner over egne læringsstrategier, -mål og -metoder, selvevalueringer etc.). I praksis må uddannelsesplanen og -bogen *integrere* dokumentation og materiale fra eleven selv og fra andre, ligesom uddannelsesbøgerne må udgøre et *samlet* billede af

en lærings- og kvalifikationsprofil, hvor de enkelte elementer understøtter det samlede udtryk.

Uddannelsesplanen og -bogen skal således ses som to sammenhængende redskaber, hvis intention er at integrere på den ene side egen og andres dokumentation, og på den anden side de *prospektivt-reflekterende* elementer såvel som *retrospektivt-dokumenterende*⁵⁵. Vi finder sondringen mellem dokumentationens prospektive og retrospektive dimension relevant ud fra følgende betragtning: Generelt kan man hævde, at begge perspektiver i en eller anden udstrækning vedrører kvalitet. Der kan således være tale om dokumentation, der har til formål at bevise kvaliteten i den pågældende elevs kvalifikationer, og dokumentation, der har til formål at medvirke til udvikling af kvaliteten af de selsamme kvalifikationer, dvs. fortsat uddannelse og læring⁵⁶.

Efter vores overbevisning er det af afgørende betydning for indfrielsen af reformens intentioner, at uddannelsesplanen og -bogen i den daglige praksis først og fremmest må forstås som et *processuelt udviklingsredskab* og ikke

som et undervisningsteknologisk (selv-)styringsredskab, hvor for meget er formuleret i generelle vendinger på forhånd. For udviklingen af "personlige" kompetencer er det vigtigt, at uddannelsesplanen og (måske i mindre grad) uddannelsesbogen er forankret i en række personlige refleksioner. Den personlige "udviklingsfilosofi", må fremstå som den "røde tråd" i uddannelsesplanen. Uddannelsesplanens retrospektive og dokumenterende elementer sættes dermed i forhold til dette centrale, personlige og refleksive udgangspunkt.

Uanset de ovenfor beskrevne betragtninger, der dybest set omhandler et spørgsmål om kvalifikationer og kompetencer som en proces eller som et produkt, er det dog fælles for alle dokumentationsformer, at de kan (og bør) forstås over tid. Når man taler om udviklingen af kvalifikationer og kompetencer, er det således væsentligt (for både lærer og elev) at forstå, at selve udviklingen kan forstås på såvel *kort* som på *lang* sigt⁵⁷. Dokumentationen bør da også afspejle såvel kortsigtede beskrivelser som langsigtede vurderinger. Det er således ikke tilstrækkeligt med dokumentation for deltagelse i et bestemt kursus. Deltagelsen må også a) begrundes i forhold til elevens målsætninger på såvel kort som langt sigt,

samt b) vurderes og evalueres i forhold til elevens læringsmæssige refleksioner.

Kontaktlæreren: funktioner og kvalifikationer

Som nævnt er en ikke uvæsentlig baggrund for erhvervsuddannelsesreform 2000 et ønske om at sikre en større og mere fleksibel tilgang til erhvervsuddannelserne samt medvirke til at fremme en række mere personligt orienterede kvalifikationer og kompetencer hos eleverne. Under overskriften "Øgede/ændrede krav fra *erhvervslivet*" beskrives disse kvalifikationer og kompetencer på følgende vis:

*Eleverne skal i den tætte dialog med kontaktlæreren opøve en kompetence, hvor de bliver i stand til at tage et medansvar for deres egen læring*⁵⁸.

Evnen til at påtage sig et sådan (med-)ansvar for egen læring er samtidig en værdifuld kompetence i forbindelse med et efterfølgende arbejdsliv, hvor omstillingsevne, fleksibilitet og evnen til at lære nye ting i stigende omfang betragtes som helt naturlige krav. Implementeringen af øget fleksibilitet i systemet samt udviklingen af bredere kvalifikationer hos eleverne indebærer, at erhvervsuddannelsessystemet og dets lærere må gentænke lærerroller, lærerfunctio-

55) Ved "prospektivt reflekterende" forstås vi "at se fremad" eller at give udtryk for sine *forestillinger* og/eller *forventninger* til sin egen læring ("jeg vil gerne være bedre til...", "jeg kunne godt tænke mig at...", "jeg ville ønske at..." etc.). Begrebet "retrospektivt-dokumenterende" handler om det stik modsatte; hér drejer det sig om "at se bagud" og vurdere (vise, bevise, påvise og dokumentere) kvaliteten af de læringsmæssige aktiviteter, som man har deltaget i ("jeg kan...", "jeg er blevet bedre til...", "jeg forstår..." etc. i sammenhæng med f.eks. modulbeskrivelser o.lign.).

56) I den sammenhæng er vi bevidste om, at der også kan anlægges et systemperspektiv i forståelsen af dokumentationsaspektet. Den enkelte uddannelsesinstitution har også en interesse i, at så mange elever som muligt kan dokumentere en *vel gennemført* uddannelse.

57) Jacobsen, Arne, m.fl.: *Bedømmelse af kvaliteten af universitetsundervisning og universitetspædagogiske kvalifikationer*, 11, 1998.

58) Matzon, Ea Stevns, 1999, s. 5.

ner, lærerkvalifikationer og undervisning generelt for at kunne leve op til de nye krav.

Reformen som helhed, og *kontaktlærerfunktionen* i særdeleshed, repræsenterer da også et ønske om, at lærerrollen gentænkes. Fælles for en række af de institutioner, der har deltaget i forsøgsprojekter med kontaktlærerfunktionen, er, at de har haft ambitioner om at introducere en *bredere lærerfunktion*, der i større omfang er i stand til at opfange og bearbejde behov, forudsætninger og forventninger hos eleverne⁵⁹. Vi vil indledningsvis se på nogle af de funktioner, som reformen indebærer for især kontaktlæreren.

Nye elevroller og kontaktlæreren som vejleder

I forhold til reformens intentioner er det nødvendigt, at kontaktlæreren har forståelse for de ændringer i *elevrollen*, som reformen mere eller mindre direkte fordrer. Det vil sige, at eleven fra at have været en passiv modtager af viden nu forventes at være en mere aktiv konstruktør af sit eget uddannelsesforløb. Eleven forventes at udvikle forståelse af sammenhængen mellem egne ønsker og visioner samt de muligheder, som faget, institutionen og uddannelsen på sigt kan tilbyde. I denne læreproces stilles der krav til eleven om at kunne forfine

egne ønsker, spørgsmål og (med kontaktlæreren hjælp) at søge efter egne svar. Der lægges vægt på eleven som en autonom, uafhængig og selvmotiveret manager af tid og læreproces. Kontaktlæreren dybe forståelse af disse nye fleksible krav og fordringer til elevernes kompetencer er afgørende for, at positive udviklingsprocesser kan initieres. I denne proces må vejledningen være interaktiv, dialogisk og baseret på en grundlæggende respekt og forståelse for elevens autonomi og selvforståelse.

I vejledningen skal kontaktlæreren derfor ikke fungere som et alvidende orakel, men snarere som konsulent, guide og ressourceperson, som elever kan kontakte, når der er brug for vejledning. En væsentlig del af kontaktlæreren arbejde omhandler *opsamling, tolkning og koordinering* mellem på den ene side elevens mål og ønsker og på den anden side de institutionelle muligheder, som kan tilbydes. En koordinering, der bør foregå i et tæt og dialogisk samspil med eleven.

I den tætte dialog med eleven kommer kontaktlæreren uvilkårligt til at dække en vigtig pædagogisk funktion. Det er i samtalerne med eleven, at han forventes at skaffe sig den nødvendige forståelse for elevens situation. I elevens udarbejdelse af uddannelsesplan og ud-

dannelsesbog er det hans opgave at spørge til elevens forståelse, førend han kan påbegynde reel vejledning. Kontaktlæreren rolle får her karakter af at være en "ekspertspørger" fremfor en "ekspertsvare".

Kontaktlæreren sociale funktioner

Når "klassen" forsvinder som socialt fundament, kan kontaktlæreren være med til at udfylde det tomrum, der opstår⁶⁰. I den sammenhæng er det vigtigt at argumentere for, at kontaktlæreren ikke bør udgøre den eneste erstatning i dette tomrum.

Elevers uddannelsesvalg og uddannelsespræferencer er ikke størrelser, som udvikles i isolation. Selvforståelse og valgkompetence er i virkeligheden komparative projekter, hvor elever sammenholder læringsidealer, handlingsmuligheder og forhåbentlig lader sig inspirere af deres jævnbyrdige. Når klassen forsvinder, bør systemet og dets lærere derfor medvirke til, at der etableres andre fora, hvor eleverne får mulighed for at spille sammen fagligt og socialt. Fora, hvor elever kan samarbejde om udvikling af relevante kvalifikationer. Samarbejde med andre om uddannelsesplanen og uddannelsesbogen vil give eleverne mulighed for at læse, lære og hente inspiration fra hinanden.

Kontaktlæreren som didaktiker

Den daglige og praktiske forvaltning af reformens mange intentioner vil finde sted inden for uddannelsessystemer, som er forskellige; ikke blot organisatorisk, men også forskellige i forhold til grundlæggende behov, traditioner, værdier, kulturer etc. For kontaktlæreren er det vigtigt at kunne foretage vurderinger af elevernes oplevelser og individuelle fortolkninger af såvel de formaliserede kvalifikationskrav som af deres personlige målbeskrivelser, visioner og selvforståelser. I dette perspektiv bliver kontaktlæreren central som facilitator og analytiker af sammenhængen mellem den enkelte elevs individuelle udtryk og uddannelsesinstitutionens referenceramme, dvs. dens organisering, regionale forankring (herunder kontakten til praktikvirksomhederne), selvforståelse og pædagogik. Da sådanne traditioner og selvforståelser vil være forskellige fra institution til institution, vil bevidstheden om "de gode" kvalifikationer variere, ikke blot på tværs af forskellige uddannelsesområder, men også inden for samme uddannelsesområde mellem forskellige uddannelsesinstitutioner.

Dette betyder, at primært kontaktlæreren, men også øvrige lærere i deres didaktiske tænkning og praksis sammen

59) Andersen, Ole Dibern og Brock, Jørgen: *Erfaringer med kontaktlærerordninger på erhvervsskolerne*, DEL, 2000, s. 7.

60) Andersen, Ole Dibern og Brock, Jørgen: *Erfaringer med kontaktlærerordninger på erhvervsskolerne*, DEL, 2000, s. 17.

med eleverne, må praktisere *helheds-tænkning*. De må i deres tilrettelæggelse og organisering af læringssituationer indtænke institutionens traditioner og kulturer og inden for denne kontekst forstå og "bearbejde" forskellige elevs visioner og selvforståelser. Herudover skal kontaktlæreren i sin konkrete vejledning give plads til, at eleverne kan udforske sig selv og egne mål, ideer, visioner etc. og i forlængelse heraf *sammen med eleverne* tilrettelægge "handlingsplaner" for realisering af disse. Helhedstænkningen er en vanskelig praksis, idet der indgår mange forskellige aktører i elevens uddannelsesforløb: forskellige undervisere, forskellige praktikvirksomheder etc.

Hvor uddannelsesmæssige og institutionelle forskelle ved første øjekast kan udgøre en potentiel hindring for en "ensartet" pædagogisk udvikling på erhvervsuddannelsesområdet, ser vi dog også i forskellighederne en række muligheder for fælles inspiration og udvikling af pædagogiske og vejledningsmæssige *best practices* gennem f.eks. fælles tilrettelæggelse af vejledningsforløb og erfaringsopsamling på tværs af institutionelle barrierer etc.

Lærerkvalifikationer

Procesvejledning og løbende evaluering af elevs læreprocesser er for mange

lærere en vanskelig praksis. Der er dog tale om en praksis, der kan udvikles gennem afprøvning, anvendelse og refleksion.

Der er derfor ingen tvivl om, at der bør tages hånd om lærerkvalifikationer, såvel fagdidaktiske som personlige og pædagogiske. Hvordan skal man eksempelvis som lærer kunne være i dialog med sine elever og sammen med dem iscenesætte læringssituationer, hvor de lærer at udvikle kvalifikationer som samarbejdsevne, ansvarlighed, selvstændighed, innovation m.m., hvis man ikke selv besidder kompetencer af den karakter?

Herudover er det i lyset af udviklingen i erhvervene samt generelle samfundsmæssige kvalifikationskrav nødvendigt for lærerne, i deres planlægning og gennemførelse af læringsaktiviteter, at kunne praktisere helhedstænkning, dvs. kunne arbejde sammen på tværs af fag i og uden for uddannelsesinstitutionen, eksempelvis med det lokale arbejdsmarked og praktikvirksomheder. Endelig skal kontaktlæreren være i stand til at sætte sig ind i og forstå strukturen og mulighederne i de uddannelsesforløb, som hver enkelt elev måtte ønske (moduler, kursusforløb, projektemaer, niveauer etc)⁶¹.

61) Andersen, Ole Dibbern og Brock, Jørgen: *Erfaringer med kontaktlærerordninger på erhvervs-skolerne*, DEL, 2000, s. 10.

Elevernes formelle og reelle muligheder

I dette afsnit vil vi forsøge at skitsere to modeller for, hvordan man kan forstå de pædagogiske redskaber i reformen. Sådanne forståelsesrammer er vigtige, for det er med udgangspunkt i disse, at vi fortolker og vurderer reformens effekter. Vi vil også introducere begrebsparret *formelle muligheder* og *reelle muligheder*⁶² og forsøge at sætte dem i relation til reformen. Men først et kort tilbageblik på erhvervsuddannelserne.

Erhvervsuddannelserne har gennem mange år været præget af markante kvalitetsmæssige forskelle, som i vid udstrækning har udøvet indflydelse på, hvordan de unge har klareret sig på længere sigt (hvilke job man kan påtage sig, videreuddannelse, ambitionsniveau, løn etc.⁶³. Rasmussen skrev allerede i 1986/1987⁶⁴.

... erhvervslivet må acceptere, at den faglærte arbejdskraft har en meget uensartet faglig håndværksmæssig kunnen, og meget forskellige egenskaber, når det gælder ansvarsfølelse, selvstæn-

dighed, stabilitet mv." [...] "Denne manglende fleksibilitet er nøje knyttet til de faglærtes interesse for at følge med i udviklingen: en interesse, der oftest hænger sammen med et fagligt engagement og en faglig dygtighed, som grundlæggende skabes i læretiden⁶⁵.

Redskaberne til at ændre disse tilstande er en forøgelse af den enkelte elevs *formelle muligheder* og et øget fokus på den enkelte elevs *reelle muligheder*.

Eleven vil med implementeringen af reformen i uddannelsesforløbet få en række *formelle muligheder*; det vil sige muligheder for selvstændigt at kunne tilrettelægge, udføre og vurdere læreprocessen. Disse formelle muligheder har betydning for i hvilket omfang, det er muligt at fordybe sig i læreprocessen og kunne anvende sine erhvervede kvalifikationer. De formelle muligheder udgør graden af selvforvaltning og selvbestemmelse over opgaver, man er blevet tildelt⁶⁶. Erhvervsuddannelsesreform 2000 ser ved første øjekast også ud til at repræsentere en forbedring af den enkelte elevs muligheder for at forholde

62) Efter Rasmussens begrebspar: *Interaktions- og dispositionsmuligheder*. Se Rasmussen, Preben Horsholt: *Fagidentitet og virksomhedsoplæring i erhvervsuddannelserne. I Betænkning om de grundlæggende erhvervsuddannelser*, 1986, s. 769-793.

63) Rasmussen, 1986, s. 771.

64) Rasmussen, 1986, s. 771-772.

65) Citatet er interessant af flere årsager; ikke mindst fordi det fokuserer på den "uensartede faglighed", men også fordi udviklingen af faglighed ses som et projekt, der tager sin begyndelse i *læretiden*. Nyere teoretiske forståelser (f.eks. teorierne om "*situated learning*") ser snarere faglighed (eller den situerede selvforståelse) som et fænomen, der opstår i situationen (i organisationen, på arbejdspladsen etc.). Selvfølgelig vil man ikke, at man bør stille positionerne så skarpt op; fagligheden udvikles (og forandrer sig) selvfølgelig begge steder.

66) Rasmussen, 1986-1987, s. 773-774.

sig til sin egen uddannelse og samtidig sikre sig *reel mulighed* for også at udøve indflydelse på tilrettelæggelsen af sit eget uddannelsesforløb. Spørgsmålet er da, hvor mange der i *praksis* vil kunne udnytte sådanne muligheder for indflydelse?

Nøgleordet er i denne forbindelse den "reelle indflydelse". Hvor reformen og subsidiært uddannelsesplanen og -bogen bestemt må siges at repræsentere gode intentioner, idet den understøtter den enkelte elevs ønsker og præferencer, så er det på den enkelte uddannelsesinstitution, at dens værdi og reelle indflydelse må bedømmes. Hermed er vi kommet til de forståelser, som vi lovede; for i relation til denne "mulighedsdiskussion" ser vi overordnet to forskellige tilgange til forståelser af reformen og dens pædagogiske redskaber:

1) Uddannelsesplanen og -bogen udgør et potentiale i udviklingen af elevens faglige selvforståelse; udviklingen af en fagidentitet, hvor den enkelte elevs formelle muligheder er brede og holdningen til uddannelsen, erhvervet og det efterfølgende arbejde *ikke* er instrumentel, men derimod underkastet personlig refleksion. Uddannelsesplanen og -bogen må betragtes som, og på den enkelte institution behandles som, en udvidelse af den enkelte elevs formelle muligheder; en udvidelse, der vil muliggøre en større forståelse

af samspillet mellem egen indsats og elevens egen position (karakterer, praktik, arbejde, løn etc.). Eleven motiveres til at forbedre sine kvalifikationer, fordi han vil lære noget nyt - fordi han i sin daglige praksis kan gennemskue, hvilke perspektiver der ligger i at "forbedre sig".

2) Hvis uddannelsesbogen og -planen udmøntes i et for snævert fokus på instrumentel dokumentation af færdigheder, så reduceres den enkelte elevs kompetence til et spørgsmål om moduler og kendskab til håndværkstekniske metoder. I denne forståelse er der fare for, at uddannelsesbogen og -planen kan udvikle sig til et *undervisningsteknologisk* (selv)styringsredskab, hvor den enkelte elevs uddannelse kan sammenlignes med en produktionsproces, hvor man principielt kan "regne sig frem" til uddannelsesbehov gennem subtraktion af kvalifikationer, som allerede besiddes, fra kvalifikationer, som ønskes.

Faren ved stærkt modulariserede undervisningsforløb er, at undervisning nemt kommer til at dreje sig om, hvordan man putter differencen af kvalifikationer ind i hovedet på den enkelte elev. I reformen foreligger således potentielt faren for en reduktion af den enkelte elevs formelle muligheder i praksis (hans reelle muligheder). Det er ikke muligt f.eks. systematisk at arbejde med

sine egne samarbejdsevner, hvis dokumentationskravene kun omfatter formelle (faglige) kvalifikationskrav. Hvis uddannelsesbogen og -planen anvendes i denne snævre (selv)styringsforstand, kan det, for den enkelte elev, føre til en for snæver faglig forståelse.

Det er af *afgørende betydning*, at dokumentationskravene *også* retter sig mod processuelle aspekter ved uddannelsesforløbet. Dermed er det ikke primært den formaliserede del af uddannelsesforløbet, der udgør den egentlige kvalificering. Denne del støtter og supplerer en kvalificering, der måske er påbegyndt førend selve uddannelsesforløbet⁶⁷, og som fortsætter bagefter - både i skolen, i hjemmet og på arbejds- og praktikpladsen. I den sammenhæng vil vi dog ikke se bort fra, at en egentlig kvalificeringsproces også primært kan initieres i et engagerende og sprudlende læringsmiljø på uddannelsesinstitutionen eller på praktikstedet. Vi vil dog blot hér fremhæve betydningen af *heldstækningen* i uddannelsesforløbet.

Vejledning i praksis: fokuspunkter for refleksion

I diskussionen af reformen er det let at komme til at fortabe sig i de kvalifika-

tioner og kompetencer, der er ønskelige (nyttige, nødvendige) for *eleverne*. Men selvom det da også er udviklingen af disse, der står i centrum for reformen, må man ikke glemme, hvad den nye pædagogik indebærer af ændrede funktioner for lærerne i almindelighed og kontaktlærerne i særdeleshed. Vi vil derfor i dette afsnit forsøge at tematisere en række af de områder, som en kontaktlærer i sin vejledningspraksis bør rette sin opmærksomhed imod. De efterfølgende temaer repræsenterer således næppe nogen komplet "vejledningsguide", men snarere en række anvisninger for områder, som man i sin vejledningspraksis bør være opmærksom på⁶⁸.

Omfang og sammenhængskriterier ved brug af uddannelsesplanen og -bogen

Det må være udgangspunktet, at udarbejdelsen af uddannelsesplanen og -bogen ikke må udgøre en væsentlig ressourcemæssig byrde for hverken den enkelte elev eller kontaktlæreren. De dokumenterende bilag bør i samme udstrækning som de beskrivende dele være udvalgt efter et kriterium om sammenhæng. Det er elevens opgave at forestå denne udvælgelse, dog under vejledning af kontaktlæreren. Det er vig-

67) Også den enkelte elevs baggrund er vigtig at forstå. F.eks. vil den forudgående familiemæssige socialisering øve indflydelse på den unges tolerancetærskel i forholdet til arbejds- og oplæringsforhold.

68) Temaerne i dette afsnit afspejler også en række fokuspunkter for vores *egen* vejledningspraksis på Aalborg Universitet. Der er selvsagt stor forskel på de elever, der findes på erhvervsuddannelserne, og de som vælger universiteternes (ofte) stærkt teoretiske og boglige uddannelser. Ikke desto mindre mener vi, at der er tale om tilsvarende eller lignende problemstillinger. Erfaringerne med "den gode vejledningspraksis" i et system kan udmærket virke befordrende for udviklingen af en tilsvarende praksis i et andet.

tigt at huske, at bilag i lighed med resten af uddannelsesplanen og -bogens information er selektivt udvalgt på grundlag af begreber som relation og relevans. Bilag bør således udtrykke en komplementaritet i forhold til de resterende dele af uddannelsesplanen og -bogen. Antallet af bilag bør, af samme årsag som ovenfor beskrevet, selvfølgelig begrænses på samme vis som de øvrige beskrivende dele.

Indhold og subjektivitet

Uddannelsesplanen og -bogen bør, uanset valg af dokumentationsmetoder, altid være et *personligt* produkt, der afspejler den enkelte elevs faglighed, selvforståelse og ikke mindst forståelse af egne styrker og svagheder. Såvel indhold som udformning vil i den sammenhæng variere fra elev til elev, fra uddannelse til uddannelse og fra institution til institution. De udvalgte materialer afspejler således først og fremmest elevens individuelle forståelse. Hvor en vis ensartethed i forhold til udformning er tilrådelig, bør man være påpasselig med at stille *for* konkrete krav til udformning og indhold. Individuelle forskelle i uddannelsesplanen og -bogen bør tilskyndes i den udstrækning, at det er organisatorisk og institutionelt muligt. I kontaktlærerens dialog med eleven er der en række helt basale spørgsmål, som bør reflekteres i forbindelse med udvælgelsen af materiale:

- afspejler refleksionerne og dokumentationen elevens reelle mål? (Kan ele-

ven forklare, *hvorfor* dette eller hint optager plads i uddannelsesplanen og -bogen?)

- afspejler indholdet i uddannelsesplanen og -bogen, at eleven er kommet *nærmere* sine mål?
- afspejler indholdet noget om eleven, der er vigtigt? (Og afspejler det også hvorfor?)
- afspejler indholdet elevens indsats?
- afspejler indholdet, at eleven kan noget, som han ikke kunne tidligere?

Uddannelsesplanen og -bogen vil i kraft af det individuelle udgangspunkt altid være partisk og subjektiv. Det primære formål er da heller ikke at præsentere et objektivt billede af elevens kvalifikationer, men snarere at redegøre for de motiver, der ligger bag den konkrete lærings praksis. Uddannelsesplanen og uddannelsesbogen har i denne forstand primært karakter af et "hvorfor" spørgsmål - og kun sekundært et "hvordan". I et udviklingsperspektiv er det således vigtigt først at reflektere over, *hvorfor* eleven forfølger en bestemt praksis (og sætte den i relation til en faglig og personlig selvforståelse) og først herefter at reflektere over, *hvordan* kvalifikationer og målsætninger dokumenteres.

Den institutionelle kontekst; socialisering og udvikling af fagidentitet

Den institutionelle kontekst kan rumme såvel begrænsninger som muligheder for den enkelte elevs målsætninger

og selvforståelse. Ikke blot repræsenterer den institutionelle kontekst (uddannelsesinstitutionen eller praktikinstitutionen) en vigtig faktor for den faglige og mellem-menneskelige socialisering. Den er også en vigtig brik i udviklingen af en faglig identitet. Institutionaliserede socialiserings- og kvalificeringsprocesser indeholder mange samspilende elementer, der har indflydelse på udviklingen af den faglige identitet. Vi vil hér begrænse os til at nævne nogle få:

- eleven lærer at tilpasse sig en bestemt organisering (strukturelt og stratifikatorisk)
- eleven lærer at indordne sig under forskellige og skiftende tidsstrukturer
- eleven internaliserer egenskaber, som han oplever karakteriserer "faget"
- eleven udvikler en oplevelse af at tilhøre en bestemt social og faglig kategori, f.eks. gruppen af faglærte tømre
- eleven udvikler en forståelse for det komplekse sæt af rettigheder og pligter, der påhviler, påvirker og tilfalder ham.

Socialiserings- og kvalificeringsprocesser af denne karakter er vigtige at arbejde med i elevens refleksioner over læringsudbytte, idet eleven gennem disse bearbejder sin oplevelse af egne kvalifikationer og egen udvikling i dannelsen af en faglig identitet inden for det faglige felt. Det er vigtigt, at både kontaktlæreren samt øvrige lærere og praktikanter svarlige i virksomheden har en forståelse

se for, hvilke værdier der er ønskelige, og formår at sammenholde dem med den enkelte elevs ønsker og behov i den konkrete institutionelle kontekst.

Respekt for elevens autonomi og det affektive aspekt

Selvom kontaktlærerens funktion ikke må være terapeutisk, er det ikke desto mindre vigtigt at være opmærksom på de affektive aspekter ved funktionen. I den processuelle vejledningssituation er det essentielt, at eleven *tør* åbne for en erkendelse af egen læring og egen situation og derved lade vejlederen udfordre sin eksisterende viden, selvforståelse og opfattelse af verden. Med andre ord, at give slip på den anonyme tryghed, der ligger i et formaliseret uddannelsesforløbs kvalifikationsbeskrivelser og undervisningsaktiviteter.

Hvis kontaktlæreren kan hjælpe eleven med at finde, erkende, formulere og opstille sine egne mål, ændres også de roller, som ellers hovedsageligt karakteriserer elev/lærer forholdet med eleven som den passive og læreren som den aktive. Med den professionelle kontaktlærers støtte vil eleven aktivt anvende sine ressourcer med henblik på opnåelse af et (selv)reflekteret mål og bliver dermed mindre afhængig af lærerens initiativ. Denne elevautonomi udgør grundlaget for udnyttelsen af elevpotentialer. Når man selv kan bestemme og bliver taget alvorligt i formuleringen

af egne uddannelsesmål, vil interessen og den affektive motivation alt andet lige være større og resultere i en øget lyst til at lære. Eller sagt på en anden måde: Når man har et medansvar for eller medkontrol over sin egen lærings-situation, så anstrenger man sig mere.

Den nye pædagogik, der repræsenteres i reformen stiller nye og store krav til både lærere og elever. Eleven forventes at være en *aktiv og autonom* konstruktør af sit eget uddannelsesforløb. Kontaktlærerens dybe *forståelse* af disse nye krav og fordringer til elevernes kompetencer er *afgørende* for, at positive udviklingsprocesser kan sættes i gang. I denne proces må vejledningen være interaktiv, dialogisk og baseret på en grundlæggende *respekt og forståelse for elevens autonomi* og selvforståelse.

Forudsætningen for at kunne facilitere en sådan positiv udvikling er dog, at eleven besidder en grundlæggende vilje og åbenhed og i ligeså høj grad en tilstrækkelig selvtillid til at påtage sig et ansvar for formuleringen af egne læringsmål. Den affektive motivation er den "dørvogter", der bestemmer, om dørene er åbne eller lukkede. Åbne døre inviterer til opmærksomhed og udvikling, mens lukkede døre udelukker opmærksomhed og udvikling. Kontaktlærerens vejledning er derfor et de-

tektivarbejde, hvor han skal hjælpe elever til at opdage, erkende, genfinde og fastholde fokus på deres egne interesser. Dette er en balancegang, hvor kontaktlæreren ikke mindst må være opmærksom på sin egen rolle i tilvejebringelsen af støttende miljø. I en lidt anden sammenhæng skriver Robert Kegan om denne balance:

Jeg mener: Mennesker udvikler sig bedst der, hvor de til stadighed oplever en intelligent blanding af støtte og udfordring [...] Omgivelser, som bærer for meget præg af udfordring uden den nødvendige støtte, er skadelige; de fremmer menneskets tendens til at forsvare sig og virker samtidig kvælende. Omgivelser, som bærer for meget præg af støtte uden den nødvendige udfordring, er i sidste instans kedelige; de berøver mennesket livskraften. Begge former for ubalance fører til tilbageskrækning og afstandtagen til konteksten. Modsat fører en balance mellem støtte og udfordring til et livskraftigt engagement⁶⁹.

Afsluttende perspektiver

I de fleste aktuelle uddannelsesdebatter er begrebet læring i stigende grad kommet på dagsordenen til fordel for begrebet undervisning. Ord som læringsmiljø, læringsstil, læringsstrategi etc. er alle ord, der tematiserer den individuelle - og til tider socialt faciliterede og kon-

tekstuelle - tilegnelse af færdigheder. Dette har også været tilfældet i debatten om erhvervsuddannelsesreform 2000. Uden i øvrigt at tage reformen til indtægt for den aktuelle uddannelsesretorik, er det ikke desto mindre klart, at reformen også kan forstås i et bredere samfundsperspektiv, hvor den fremhævende diskursive tendens favoriserer - og fokuserer på - læringsbegrebet frem for uddannelsesbegrebet. Uddannelse er blevet et gammeldags og reaktionært begreb. Knud Illeris⁷⁰ formulerer det nok tydeligst, når han skriver:

Men med uddannelsernes stigende betydning, og i de seneste år med de dybtgående ændringer i karakteren af det, der skal læres, er der kommet stigende usikkerhed omkring disse forhold. Får vi nu også det bedst mulige udbytte af de mange økonomiske og menneskelige ressourcer, der bruges i uddannelserne? Er læringen hensigtsmæssig og tidssvarende? Er det i virkeligheden bivirkninger, der er det vigtigste? Hvordan lærer man sådan noget som fleksibilitet, ansvarsbevidsthed, selvstændighed, initiativ og kreativitet, der i dag er lige så vigtige kvalifikationer som at kunne læse, skrive og regne?

Der er tale om gode spørgsmål, der ikke bliver mindre aktuelle i forbindelse med den aktuelle erhvervsuddannelsesreform, der grundlæggende har intentio-

ner om en bedre udnyttelse af de ressourcer, som hver enkelt elev potentielt udgør. Ikke blot skal de faglige kvalifikationer fortsat udnyttes og udvikles, men også det enkelte individs personlige kompetencer skal nu inddrages systematisk i uddannelsen. F.eks. bør man forholde sig kritisk vurderende til reformens intentioner om fremme af mere selvrefleksive læreprocesser. Ikke i den forstand, at vi ønsker at stille spørgsmålstegn ved begrebet selvrefleksion, men blot pege på, at der er tale om færdigheder, som eleverne gerne skulle lære i løbet af uddannelsen, og samtidig udgør disse færdigheder i høj grad *forudsætningen* for at kunne indgå i læreprocesser. *Selvrefleksion er både målet, midlet og metoden.*

Der er også en række andre forhold, der ligesom elevernes selvrefleksion kan kendetegnes ved både at være en forudsætning for læring og målet for selve læreprocessen. Lad os opsummere de vigtigste:

Autonomi: Elevens kontrol over eller i hvert fald medindflydelse på læreprocessen indebærer en ny form for ansvarlighed. Eleven må i udgangssituationen *ville* besidde en autonom position. De pædagogiske ændringer drejer sig blandt andet om at lære eleverne at lære - at hjælpe dem til at udvikle selvrefleksive og metakognitive studiekom-

69) Kegan, Robert (1997): *In over Our Heads - The Mental Demands of Modern Life*, 1997, s. 42. (egen oversættelse).

70) Illeris, Knud, 1999, s. 11.

petencer. Men grundlaget herfor er elevens vilje til autonomi. Uddannelsesplanen og uddannelsesbogen må derfor have karakter af noget væsentligt mere engagerende end blot en databank eller opbevaringsplads for studierelevant information. De er elevens egne redskaber i en personlig og faglig udviklingsproces, og det endelige ansvar for uddannelsesplanen og uddannelsesbogen må derfor også påhvile den enkelte elev - både hvad angår indhold og fremstilling.

Selvforståelse: Eleven må være i besiddelse af en vis evne til selvrefleksivitet for at kunne identificere og diagnosticere og formulere egne læringsbehov, hvilket er en øvelse, de fleste har vanskeligt ved.

Indsigt i egen læringsstil: Det er ligeledes nødvendigt, at eleven har indsigt i egen læringsstil for at kunne vurdere sine behov og optimale læringsbetingelser. Eleven skal kunne stille og besvare spørgsmålene: Hvorfor lærer jeg i visse situationer og ikke i andre? Og hvordan lærer jeg bedst?

Eleven må besidde en evne til og af lærerne støttes i sine bestræbelser på at reflektere over egne læreprocesser. Han må arbejde med diagnosticering af læringsbehov, herunder kende sine styrker og svagheder. Måske skal eleven erkende, at hans selektion af information er uhensigtsmæssig, eller at han ikke i

tilstrækkelig grad bearbejder den information, som han præsenteres for. Måske er han fastlåst, fagligt eller emotionelt (og har ikke den nødvendige vilje eller de nødvendige forudsætninger for at gå ind i denne type læreprocesser), og må søge hjælp hos læreren, kontaktlæreren eller hos andre elever. "Indsigt i egen læringsstil" er i høj grad en metakognitiv kvalifikation, der udgør forudsætningen for udvikling af selvstyrede, refleksive og selvstændige elever. Det er i høj grad den enkelte elevs selvopfattelse og interesser, der i samspil med hans evner og muligheder for refleksion, bestemmer udkommet af undervisningsindsatsen.

Planlægningssevner: Eleven må besidde eller udvikle planlægningssevner; evner til at forestille sig - og subsidiært planlægge og organisere sine egne læreprocesser.

Redskabsfærdigheder: Eleven må besidde en række helt basale læse-, skrive- og regnefærdigheder. Disse redskabsfærdigheder udgør grundlaget for arbejdet med uddannelsesplanen og uddannelsesbogen.

Det er en implicit forudsætning i reformen, at eleven potentielt besidder en række personlige ressourcer. Langt fra alle elever, der frekventerer erhvervsuddannelsessystemet, kan forventes at have de nødvendige ressourcer. Hvis man tilhører den såkaldte "tunge elev-

gruppe", er det ikke indlysende, at ens situation vil forbedres ved introduktionen af nye krav og forventninger om mere selvrefleksive læringsforløb. Overfor dette står reformens intentioner om at samle bedre op på de svage elever⁷¹. Den individuelle uddannelsesplan og uddannelsesbog samt introduktionen af kontaktlærerfunktionen udgør på den ene side et potentiale for støtte af de svageste elever, men repræsenterer samtidig en lang række nye krav og forventninger, som svage elever ikke automatisk kan forventes at honorere.

Et af de væsentlige krav er kravet til elevens skriftlighed i forbindelse med dokumentation i uddannelsesplan og -bog (se "Redskabsfærdigheder" ovenfor), som man ikke kan forvente, at alle elever mestrer. Især på uddannelser, som typisk tiltrækker praktisk orienterede - og ikke bogligt orienterede elever, ser vi dette som et potentielt og stort problem, som, hvis det ikke løses, kan medvirke til et utilsigtet frafald.

Det nye læringsparadigme kan relateres til en udvikling, der slår igennem i såvel almindelige daglige refleksioner som i den videnskabelige teoridannelse. Denne ændring i måden at anvende begreberne på må forstås på baggrund af en bredere samfundsmæssig udvikling.

En udvikling, der har sat læring på dagsordenen - også i forhold til områder, der ikke traditionelt er blevet forbundet med læring. Som udgangspunkt finder vi, at denne "læringsbegejstring" er udtryk for en positiv udvikling, men vi mener samtidig, at der dog er grund til fra tid til anden at standse op og reflektere kritisk over denne udvikling. Det øgede fokus på læring har også medført ændrede krav til "de lærende"⁷²; krav om en stadig læring og udvikling af egen kompetence, som kan være svære at honorere.

Det faktum, at læringsbegrebet i stigende omfang har vundet indpas i vores daglige forståelser og i den brede videnskabelige diskurs, er ingenlunde ensbetydende med, at begrebet opfattes som noget entydigt begreb. Ikke desto mindre hersker der er en udbredt læringsbegejstring og samtidig en del forvirring om, hvad begrebet egentlig indebærer. I tilgift hertil mystificeres begrebet ofte ganske unødigt. Således er det f.eks. ikke længere nok at lære om sit erhverv, men nu skal man også lære-at-lære og tage-ansvar-for-egen-læring⁷³.

Vi har i denne artikel bl.a. lagt vægt på at vurdere *kaktilærerfunktionen* i forbindelse med anvendelsen af uddannelsesplanen og -bogen. Men implemente-

71) Matzon, Ea Stevns, 1999, s. 4.

72) På samme vis som det øgede fokus også har medført ændrede krav til "forvalterne" af det nye læringsparadigme: Lærerne.

73) Laursen, 2000, s. 2.

ringen af erhvervsuddannelsesreform 2000 afhænger ikke blot af kontaktlæreren, hvis funktioner jo *ikke* er isoleret i forhold til de andre undervisere. Det er således også vigtigt, at andre undervisere har en forståelse for de nye pædagogiske toner. Hvis faglærers læringsopfattelse og forventninger til eleven ikke harmonerer med elevens opfattelse af sin rolle, er det uundgåeligt, at begge vil blive skuffede i deres indbyrdes forventninger til hinanden. På begge sider kan der eksistere forventninger til en uddannelse, der er struktureret og bestemt af andre. Eleven kan have forventninger om modulariserede og gennemskuelige "færdighedspakker" med tilhørende varedeklaration og kvalitetsgarantier. Faglæreren kan på sin side have forventninger om elever, der ikke stiller spørgsmålstejn ved iscenesættelsen af undervisningen og i praksis konfronteres med "besværlige" elever, der kræver indflydelse på tilrettelægnings af deres undervisning. Det er vigtigt, at nye pædagogiske modeller og forståelser ikke blot erkendes, vedkendes og praktiseres i - og af - de nye undervisningsfunktioner, men integreres bredt i hele institutionen, såvel på ledelsesniveau som på lærerniveau. Integrationen af de nye pædagogiske principper er *ikke* et ansvar, der påhviler kontaktlæreren alene.

I en udvikling, hvor regler og rammer erstattes af værdier og målsætninger, kræves der mennesker, som kan tage

hånd om deres egen praksis, udvikling og uddannelse. Derom hersker der vel næppe uenighed. Uenigheden fremtræder først klarere, når man stiller spørgsmålet om, *hvordan* sådanne kompetencer fremmes. Diskussionerne heraf - af rammerne, mulighederne og metoderne for læring og udvikling - er nødvendige, hvis erhvervsuddannelsessystemet i fremtiden skal kunne imødekomme de behov, der gør sig gældende på det danske arbejdsmarked.



Århus Købmandsskole, Kloden Miljøbutikken, Frederiksgade

6

Valgkompetence

Af Lene Larsen, Roskilde Universitetscenter

Er moduler svar på individualisering?

Det er efterhånden en både generel og velkendt opfattelse, at det moderne samfund stiller os over for langt flere og mere komplicerede valgmuligheder end tidligere. Både børn, unge og voksne skal træffe flere og anderledes valg end før. Især de unge står over for mange vigtige og centrale valg bl.a. i forbindelse med valg af uddannelse og arbejde. Mange uddannelser er også i sig selv blevet mere valgorienterede, hvilket også med den seneste reform gør sig gældende for erhvervsuddannelserne. Færre indgange og gradvis specialisering i modsætning til valg på forhånd mellem retninger og uddannelser skal sikre disse uddannelser større bredde, flere valgmuligheder og udskydelse af det endelige erhvervsvalg med henblik på at gøre dette mere "sikkert". For de unge, der har vanskeligheder med at vælge i det hele taget eller at vælge inden for de eksisterende muligheder, etableres der særlige uddannelses- og vejledningsforløb f.eks. den frie ungdomsuddannelse (FUU) og produktionskolerne.

Denne artikel forsøger at anskue de un-

ges valgprocesser i en større sammenhæng. Hvad er egentlig individualisering, hvad vil det sige at være ung, og hvad er det, der kan være på spil i disse valgprocesser? Temaet for artiklen er ikke, *hvordan* valgkompetence kan tilgænes på lige fod med andre (erhvervs)-kvalifikationer, men derimod, *hvorfor* nogle unge har vanskeligt ved at vælge - og måske især gennemføre det valg, de har truffet vedrørende uddannelse og arbejde. Der er således overvejende fokus på den gruppe af unge, der ikke af sig selv går den hurtige og direkte vej gennem uddannelsessystemet - og som det nu er intentionen at skabe bedre muligheder og betingelser for i erhvervsuddannelserne.

Der anvendes mange forskellige begreber og betegnelser for de processer i den samfundsmæssige udvikling, der har skabt de - i hvert fald tilsyneladende - mange valgmuligheder og krav om valg. Et af de begreber, der står centralt i forskellige opfattelser og i diskussionen af de samfundsmæssige, kulturelle og subjektive forandringsprocesser, som karakteriserer det, vi kalder det moderne samfund, er begrebet *individualisering*⁷⁴. Som kulturel tendens betyder in-

74) Beck, Ulrich: *Risikosamfundet - på vej mod en ny modernitet*, Reitzel, 1997. Negt, Oskar: *Individualisering og frigørelse*, Grus nr. 35, 1991. Ziehe, Thomas: *Ambivalens og mangfoldighed*, Politisk Revy, 1989.

dividualisering, at den enkelte selv definerer og udfører sit livsprojekt, hvilket den såkaldte kulturelle frisættelse principielt giver mulighed for⁷⁵. Individualiseringen betyder med andre ord, at biografierne løsrives fra deres traditionelle fastlagte bindinger og bliver til den enkeltes opgave og ansvar. Stadig flere aspekter af tilværelsen bliver åbne for beslutninger og åbne for den enkeltes konstruktion af sit eget liv. Hermed bliver den samfundsmæssigt givne biografi til en selvskabt og derfor mere påvirkelig biografi - normalbiografien bliver til valgbiografi⁷⁶.

Individualisering rummer dog en dobbelthet mellem på den ene side opløsningen af traditioner, normer og rammer og den heraf følgende større frihed og flere muligheder, og på den anden side en ny afhængighed f.eks. af arbejdsmarkedet og konsumentrollen. Hermed bliver vi kastebolde for trends, konjunkturer og markeder - betingelser, der netop *ikke* tillader en individuel og uafhængig livsførelse og vanskeliggør individuel autonomi. Denne dobbelthet går igen i biografierne, for samtidig med, at de løsrives fra deres på forhånd fastlagte bindinger, og de bliver den enkeltes ansvar, institutionaliseres de biografiske mønstre i form af f.eks. begyndelse og afslutning af uddannelse, ind-

og udtrædelse af arbejdsmarkedet, pensionsalder mv. Men man skal selv træffe en række beslutninger vedrørende disse forhold, hvilket umiddelbart kan opfattes som en form for frihed. Det er heller ikke alle samfundsgrupper, der har lige meget frihed. Især marginaliserings-truede grupper oplever ikke, at de har ret mange valgmuligheder - og det har de reelt heller ikke.

Til forståelse af de forandringer, der sker både i samfundet og i individerne, kan det være hensigtsmæssigt at skelne mellem individualisering og individualitet. Begrebet individualisering skal ikke forbindes - som det ofte sker - med ideologiske betragtninger, hvor individet har forrang i forhold til samfundet. Individualiseringen er objektivt materielt begrundet i de strukturelle samfundsmæssige forandringer, der betyder en ændring i måden at være et samfundsmæssigt individ på - nemlig at vi skal handle ud fra vores individualitet - dvs. handlinger foretages mere ud fra bevidstheden om sig selv som individ end som tilhørende en slægt, klasse eller andre former for fællesskaber. Livet er blevet et personligt projekt. Der er således også sket ændringer i socialisationsprocesserne, f.eks. er autoritetsstrukturerne, normbegreberne og behovsstrukturerne forandrede, og der lig-

75) Begrebet om den kulturelle frisættelse anvendes her i forlængelse af Thomas Ziehes teorier om det moderne samfund, som det f.eks. er beskrevet i *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser*, Politisk Revy, 1983.

76) Beck, Ulrich: *Risikosamfundet - på vej mod en ny modernitet*, Reitzel, 1997.

ger et socialt krav om at forme sig selv og sit eget liv.

Det kan derfor - og ikke mindst når vi taler om uddannelse og læreprocesser - være frugtbart at anskue individualiseringen som en dobbelttydig proces, der har både en samfundsmæssig og en subjektiv side (der gensidigt påvirker hinanden, og den ene kan ikke forstås uden den anden), da det er et spørgsmål om, hvilke muligheder forskellige sociale grupper og individer har for at udvikle den individualitet og autonomi, det moderne samfund stiller som krav og giver som mulighed. Eller sagt anderledes: Hvordan lærer vi at blive subjekter for vores eget liv i en moderniseret verden? - Hvilket er noget ganske andet end at forfølge spørgsmålet om, hvordan uddannelserne kan skabe den fornødne individualisering (jf. informationsmateriale om erhvervsuddannelsesreform 2000).

Muligheden for i højere grad at tilpasse uddannelserne til den enkeltes ønsker og behov er et af de uddannelsespolitiske svar på den svageste gruppes uddannelsesbehov og modsvarer samtidig på mange måder det moderne samfunds vægtning af individualitet. Individuelle forløb kan opfattes som en *organisatorisk* størrelse, hvor der ikke er faste hold eller stamklasser, forløbenes længde er varierende, og den enkelte

elev sammensætter selv sin uddannelse gennem valg af forskellige aktiviteter. Individuelle forløb har dog også en *pædagogisk* begrundelse - hensynet til den enkelte elevs forudsætninger, behov og mål. Endelig er det en måde at tænke *uddannelse* på - som en sammenstykning af forskellige fag, moduler og aktiviteter.

Reformen af erhvervsuddannelserne skal ses som et udtryk for ovennævnte tendens i forsøget på at skabe rummelighed inden for de eksisterende uddannelser fremfor udbygning af særlige ordninger og tilbud til særlige målgrupper. En strategi, der kan være megen fornuft og sympatisk indhold i. Den stiller dog særlige krav om ikke alene en fleksibel struktur og større valgmuligheder mellem forskellige arbejdsformer, men stiller også store krav til den indholdsmæssige tilrettelæggelse af den faglighed, der skal tilegnes og evt. vælges gennem et erhvervsuddannelsesforløb.

Individuelle uddannelsesforløb kender vi især fra den fri ungdomsuddannelse (FUU) og fra produktionsskolerne, hvor eleverne selv skal sammensætte deres uddannelse. Trods disse uddannelsers succes viser det sig ikke desto mindre, at det bl.a. er de mest modne og såkaldt stærke elever, der er i stand til at designe deres egen uddannelse⁷⁷.

77) Larsen, Lene og Larsen, Kirsten: *Produktionsskolen mellem uddannelse og arbejde*, RUC, 1997.

Den fri ungdomsuddannelse rekrutterer i stor udstrækning en anden målgruppe end den intenderede "svage" gruppe. En af forskellene på de to uddannelser er da også, at FUU'en forudsætter en række valg og en forestilling om, i hvilken retning uddannelsen skal gå, hvor produktionsskolen i højere grad tager hånd om de unge, som på forskellig vis er uafklarede og mindre "uddannelsesparate". I praksis er der ofte sammenfald i nogle af de to uddannelsers deltagergrupper, da der i mange FUU-forløb indgår et produktionsskoleophold, eller der kan være tale om, at et produktionsskoleophold danner afsæt for et FUU-forløb.

Erfaringer - især fra produktionsskolen - viser f.eks., at for nogle elever skaber det vanskeligheder at vælge og sammensætte deres egen uddannelse. Nogle har en tendens til at vælge det, de finder trygt og kender i forvejen, og som måske ikke bringer dem så meget videre. Det gør det til tider vanskeligt for lærerne at tage tilstrækkelig hånd om eleverne, da det jo er "elevernes eget ansvar og egen beslutning", at de f.eks. dropper ud. Det skaber også vanskeligheder i forhold til planlægningen af undervisningen, da lærerne ikke ved, hvor mange elever de har og hvornår. Dette kan skabe en holdning om, at det ikke er muligt at forberede sig og (hermed) tænke nogle gode sammenhængende forløb igennem på forhånd. Hermed overlades megen pædagogisk planlæg-

ning til ad hoc-planlægning, og det uddannelsesforløb, der bl.a. skulle bidrage til, at eleverne fik skabt større sammenhæng i deres liv, risikerer at blive til en række isolerede aktiviteter. Eleverne lærer forhåbentlig og formentlig noget af disse forløb - men det bringer dem ikke nødvendigvis så meget videre i forhold til deres fremtidsplaner og livsprojekter.

Dette rejser bl.a. spørgsmålet, om alle elever har forudsætninger for og kompetencer til at vælge og sammensætte deres eget uddannelsesforløb? Har de så at sige udviklet den individualitet, dette kræver og forudsætter? Og er individuelle forløb vejen til at opfylde målsætningen om "Uddannelse til Alle" unge? Vil (alle) elever være i stand til selv at kunne definere, hvad de har brug for at lære hvornår og hvordan - og er det et rimeligt krav at stille?

Kunne man ikke omvendt forestille sig, at kravet om og behovet for at individualisere sig - gennem læreprocesser - bedst foregår gennem veltilrettelagte *sammenhængende* forløb med stor plads og rummelighed for den enkelte elev og med mulighed for fordybelse? Hvis fordybelse og overskridende læreprocesser er et spørgsmål om "læringsstil", skabes der så plads til de elever, som ellers ville droppe ud - eller aldrig kommer i gang - og er det sådanne typer af valg, der skaber læreprocesser og udvikling af elevernes individualitet og autonomi?

Valgkompetence: resultat og/eller proces?

Mange husker fra deres skoletid bogen "Hvad kan jeg blive", hvor der jo i titlen er antydning, at man ikke kan blive hvad som helst, man måtte have lyst til, og at uddannelsessystemet også har til opgave at sortere os ind i den samfundsmæssige arbejdsdeling og de hertil hørende hierarkier. Bogen har sin oprindelse i en tid, hvor forestillingen "skomager blev ved din læst" endvidere var intakt, hvorimod der i dag i større grad eksisterer en opfattelse af, at man selv vælger inden for en række muligheder - dvs. de muligheder man har forudsætninger for at realisere. De ovennævnte samfundsmæssige forandringer betyder bl.a., at det ikke længe mere som ung drejer sig om at finde sin rette hylde. De unge konstruerer i stedet deres egne hylde og ændrer dem undervejs, og mange gange i livet. For mange unge volder det overhovedet ingen vanskeligheder at træffe valg vedrørende fremtiden - herunder uddannelse, og for andre er det en yderst kompliceret og vanskelig sag. Som følge af de ændrede samfundsmæssige strukturer, der som nævnt gør valg til både et krav og en mulighed, øges vejledningsaktiviteter af forskellig slags ganske voldsomt.

Det er uddannelses- og erhvervsvejledningens centrale opgave at "matche" ønsker, evner og kvalifikationer med de rette muligheder. Dette er dog ingen-

lunde et statisk og på forhånd fastlagt forhold. Mere grundlæggende drejer det sig om forholdet mellem den enkeltes ønsker og behov og de samfundsmæssige behov, hvor uddannelsespolitikken og uddannelsesplanlægningen bl.a. har til formål via lovgivningen at *formidle* mellem den enkelte og samfundets behov. En formidling, der kun vanskeligt går op, da den enkelte langt fra altid vælger den uddannelse og det arbejde, som er mest hensigtsmæssigt i forhold til arbejdsmarkedet og samfundet i øvrigt. Det er heller ikke altid, at der vælges "rigtigt" første gang, eller at den hurtigste og mest direkte (effektive) vej er den mest hensigtsmæssige. Der kan derfor let opstå et modsætningsforhold mellem de subjektive og individuelle ønsker og behov på den ene side og arbejdsmarkedets og samfundets behov på den anden side.

De forskellige uddannelser forsøger på hver deres måde at formidle mellem den enkelte og samfundets behov, hvor erhvervsuddannelserne jo fortrinsvis har til formål at kvalificere eleven til at kunne indgå i et erhverv. Udover at føre til beskæftigelse har erhvervsuddannelserne til formål at inspirere til videre uddannelse og bidrage til elevernes personlige og sociale udvikling. "*Formålet med erhvervsuddannelserne er på én gang at sikre arbejdsmarkedet en tilgang af kvalificerede faglærte medarbejdere og at give primært unge (og sekulært voksne) en uddannelsesmulig-*

hed⁷⁸. Uddannelsernes dobbeltformål som faglig kvalificering og uddannelse som havende værdi i sig selv udtrykkes ved de øgede valgmuligheder inden for erhvervsuddannelserne - der på den ene side skal tilgodese arbejdsmarkedets behov for fleksible medarbejdere og på den anden side de unges individuelle ønsker og behov.

For øjeblikket er "Uddannelse til Alle" et vigtigt uddannelsespolitisk svar på denne vanskelige formidling, hvor centrale elementer er gennem større rummelighed og fleksibilitet at få så mange unge som muligt ind i det ordinære ungdomsuddannelsessystem. Hermed sættes der fokus på elevernes evne til at træffe valg. Inden for især arbejdsmarkeds- og beskæftigelsessystemet (men også uddannelsessystemet) er kravet om og evnen til at kunne træffe et valg vedrørende uddannelse og arbejde ofte blevet benævnt *valgkompetence* i forsøget på at skabe overensstemmelse mellem den enkeltes og arbejdsmarkedets behov.

Begrebet valgkompetence anvendes ofte som betegnelse for den situation, vi befinder os i, hvor det er vigtigt, at vi er i stand til at foretage forskellige valg på forskellige tidspunkter. Valgkompetence er dog ikke en almen kompetence, der kan tilegnes én gang for alle. Man væl-

ger altid noget eller nogen - valget har en genstand, der kræver forskellige former for overvejelser afhængigt af situationen og valgets betydning og bindinger til forskellige følelsesmæssige niveauer. Der er altså stor forskel på, hvad der skal vælges og hvordan og hvornår og af hvem i hvilke situationer⁷⁹. De forskellige former for og typer af valg involverer naturligvis forskellige følelsesmæssige lag, erfaringer og oplevelser afhængigt af valgets karakter og betydning og den enkeltes livshistorie. Den modvilje og det ubehag, f.eks. matematik kan fremkalde hos nogle elever, (hvorfor de om muligt vælger det fra), rækker tilbage til livshistoriske erfaringer og er derfor for nogle elever ikke blot et spørgsmål om at skulle vælge mellem to forskellige fag. Sådanne livshistoriske erfaringer er også medvirkende til, at elever ikke altid vælger det mest hensigtsmæssige og fornuftige set med lærer-, vejleder- og forældreøjne. Og at skulle vælge mellem rækkefølgen på tre moduler rører formentlig ikke ved samme grundlæggende følelser og strukturer som at vælge den ene kæreste fremfor den anden eller at skulle vælge uddannelse overhovedet. Derfor er evnen til at træffe valg heller ikke noget, man enten har eller ikke har, men et potentiale den enkelte kan udfolde i givne situationer under givne forudsætninger.

78) Fakta om erhvervsuddannelsesreform 2000, Undervisningsministeriet, 1999.

79) Unge og ungdom i 1990'erne, Konferencerapport, DEL, 1998.

At træffe et valg kan opfattes som en handling: nogen gør noget med nogen eller noget - dvs. der er både et subjekt og et objekt, og når man gør noget, er der noget andet, man ikke gør - der er noget, man vælger fra. Dette forudsætter som oftest, at man har truffet en beslutning i forsøget på at skabe overensstemmelse mellem det, man kan kalde den indre og ydre realitet - mellem sig selv og omverdenen. I nogle situationer er den ydre realitet ikke i overensstemmelse med de indre ønsker og behov, som når man f.eks. gerne vil være fotograf, men ikke kan finde en praktikplads. Eller den omvendte situation: der er mange ydre muligheder, men de stemmer ikke overens med ens indre drømme og forestillinger. Sådanne processer bliver ikke mindre gennemskuelige og håndterlige af, at man som regel ikke er særlig bevidst om, hvad de indre dynamikker er styret af og bundet til, men de sidder i kroppen og følelserne⁸⁰.

Inden for store dele af uddannelses- og vejledningssystemet er valg traditionelt blevet opfattet som resultatet af rationelle og bevidste beslutninger, hvor den enkelte gør, hvad der anses for at være mest fornuftigt i den givne situation ud fra forskellige strategier. Forholdet mellem subjekt og objekt opfattes som et mekanisk og lineært forhold, hvor sub-

jektet tendentielt forsvinder. F.eks. når man siger, at det er på grund af manglende overblik⁸¹, at nogle unge afbryder en uddannelse. Valgkompetence betegner dog ikke nødvendigvis et snævert og udvendigt forhold mellem den enkelte og uddannelsessystemet og arbejdsmarkedet, men betegner og beskriver den *proces*, det er at blive subjekt for sit eget liv - herunder i forhold til uddannelsessystemet og arbejdsmarkedet. Valgkompetence er således et potentiale i den enkelte og resultat af en proces, der inddrager hele personen samt hele livssammenhængen og de konkrete muligheder. Dvs. at man bliver i stand til at træffe valg, der på den ene side forholder sig til objektive samfundsmæssige realiteter, og på den anden side forholder sig til én selv, ens livshistorie og livssammenhæng⁸².

Dette betyder, at valgkompetence har både en subjektiv og en objektiv side, det er både en proces og et resultat, og at vælge uddannelse og arbejde må (derfor) ses i sammenhæng med den enkeltes livshistorie og livssammenhæng. Subjektiviteten og subjektudannelsen vedrører *forholdet* mellem den enkelte og samfundet, og den grundlæggende subjektivitet dannes gennem den tidlige socialisation. Dette betyder bl.a., at der også er mange ubevidste og

80) Larsen, Lene og Larsen, Kirsten: Arbejde som pædagogik, *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* nr. 4, 1998.

81) Andreassen, Lars Birch m.fl.: *Veje til forbedring og fornyelse af ungdomsuddannelserne*, AKF, 1998.

82) Larsen, Lene, Larsen, Kirsten, og Rafn, Jørgen: *Udkast til Generel pædagogisk vejledning for EI-uddannelserne*, RUC, 1994.

meget grundlæggende dynamikker på spil, når der skal træffes uddannelses- og erhvervsvalg, og at disse valg træffes gennem og i forlængelse af den enkeltes livshistorie. F.eks. kan der bag usikkerheden hos dem, der har svært ved at vælge og sikkerheden hos dem, der har valgt, ligge en livshistorie, der konkret binder henholdsvis vægelsindet og sikkerheden til bestemte begivenheder og relationer i barndommen⁸³.

Når en af intentionerne bag reformen er at give eleverne flere valgmuligheder med henblik på bl.a. at styrke deres evne til at træffe valg, er der således heller ikke et automatisk og lineært forhold mellem det at give eleverne valgmuligheder og deres beslutningsdygtighed. Resultatet af valgmuligheder er altså ikke nødvendigvis større og mere valgkompetence, da det kommer an på, hvilke bevidste og ubevidste overvejelser og dynamikker der sættes i spil. Hvis man f.eks. har dårlige erfaringer med gruppearbejde i folkeskolen, vil man måske være tilbøjelig til at vælge andre undervisningsformer på erhvervsskolen - og hvad lærer man af det? Og hvis man er usikker på, om det nu også er helt rigtigt og sikkert, at man gerne vil være frisør, er det vel vigtigt at få lov både at "mærke" og formulere, hvad dette valg og usikkerheden knytter sig

til. En central udfordring bliver derfor at sætte eleverne i reelle valgsituationer, hvor de involverer sig og engagerer sig med mulighed for bearbejdning af tidligere erfaringer. Rummeligheden i erhvervsuddannelserne opstår nemlig ikke kun og i sig selv gennem flere valgmuligheder, men i kraft af et vedkommende og engagerende indhold og miljø for den enkelte elev. Således at der ikke kun forsøges skabt sammenhæng mellem struktur og pædagogik, men også mellem *indhold*, pædagogik og struktur. Det er vel bl.a. det, der skaber god pædagogik!

Er ungdomsuddannelserne for de unge?

Set i forhold til ungdomsuddannelserne betyder ovenstående, at mange af de valg, der skal træffes, indgår i en langt større og mere kompleks sammenhæng, end man umiddelbart skulle tro, og at eleverne i ungdomsuddannelserne er meget andet og mere end elever. De er unge, der befinder sig i en venteposition uden for samfundets produktionsliv - i en umyndig position - samtidig med, at de befinder sig i heftig udvikling både biologisk, psykologisk, og hvad angår udvikling af sociale kompetencer⁸⁴.

Den traditionelle udviklingspsykologi-

ske opfattelse af ungdommen som en periode for lystudfoldelse og fravær af pligttopfyldelse og som den periode, hvor man finder sin rette hylde og får lagt sin identitet på plads, er således ikke tilstrækkelig. Nogle af de mange forskellige identitetsafprøvninger, orienteringsforsøg, livsstileksperimenter mv. er givetvis lystbetonede og lysttilfredsstillende og fyldt med morsomme og glade oplevelser. På den anden side stilles der mange krav til ungdommen - både manifeste og latente. Der er et krav om at forberede og kvalificere sig til det senere voksen- og arbejdsliv - typisk gennem uddannelsessystemet, da uddannelse giver adgang til det voksne arbejdsmarked. Dette indebærer og forudsætter et krav om at vælge uddannelse og arbejde, og der er et krav om at udvikle individualitet - med alt, hvad dette indebærer.

Ungdom opfattes generelt som en *overgangsperiode* mellem at være barn og voksen. Karakteristisk for denne overgangsperiode er, at den ikke længere er en overgang til noget kendt, i og med de unge ikke længere skal gå i de voksnes fodspor, og det er en overgang til noget, der også for de voksne er ukendt⁸⁵. Det er også blevet vanskeliggere at definere og fastlægge ungdom som hørende en bestemt alder til. Nogle

børn bliver meget tidligt unge, nogle voksne holder sent op med at være unge, og de samfundsmæssige forandringer stiller en række nye krav og udfordringer til de unge, ligesom der er nye og anderledes opgaver, der skal løses, når man er ung, end der tidligere var. Traditionelt kan man sige, at ungdom har været en overgangsperiode mellem ikke-arbejdende til arbejdende, fra at bo hos sine forældre til at have sin egen bolig, fra at blive forsørgt til at være forsørger. Sådan er det ikke længere. Det er f.eks. i dag muligt at få børn uden at have et job, de unge tjener deres egne penge, men bor stadig hos deres forældre osv. Hertil kommer længere skolegang, arbejdslivet starter senere, og medieudbudet er eksploderet⁸⁶.

Ungdommen som en selvstændig livsfase er opstået i takt med udviklingen af det borgerlige kapitalistiske samfund og den heraf følgende individualisering med adskillelse af arbejde og familie og afstanden mellem barn og voksen. Den naturlige og gradvise indføring i voksenlivet ophører - i hvert fald delvis - med udviklingen af lønarbejdet, og ungdomsperioden bliver central for kvalificeringen til det senere voksne (løn)arbejdsliv⁸⁷. Udover at være en overgangsperiode kan ungdom således

83) Denne tankegang bygger teoretisk på Alfred Lorenzers socialisationsteori, som den er beskrevet i Lorenzer, Alfred: *Materialistisk Socialisationsteori*, Rhodos, 1975.

84) Nielsen, Henrik Kaare: Kulturel modernitet og ungdomskultur, i *Unge og ungdom i 1990'erne*, Konference-rapport, DEL, 1998, s. 29.

85) Borgnakke, Karen: Ikke rigtig børn, ikke rigtig voksne, Clausen, Claus (red): *Barndommens historie*, Tiderne Skifter, 1981.

86) Fuchs, Werner: Jugendliche Statuspassagen oder individualisierte Jugendbiographie?, *Soziale Welt*, Jahrgang XXXIV, 1983.

87) Mørch, Sven: *At forske i ungdom*. Et socialpsykologisk essay, Rubikon, 1985.

også betragtes som en *forberedelsesperiode* til voksenlivet. Denne forberedelse foregår mange forskellige steder i skolen, i familien, i fritiden og sammen med vennerne.

Herudover er ungdom en periode, hvor mange *psykologiske processer* udfolder sig. Et led i det at blive voksen er forkortet og forenklet sagt, at man frigør sig fra barndommens emotionelle relationer, typisk og fortrinsvis til forældrene, og etablerer nye relationer til andre unge og voksne, herunder at man udvikler sin kønsidentitet og bliver et autonomt individ, der er istand til at indgå i tætte relationer til andre.

Ungdom er som nævnt også blevet en *valgperiode*, hvor der skal træffes mange valg vedr. f.eks. uddannelse, arbejde, venner, livsstil - valg, der indgår i den enkelte unges livskonstruktion(er). De unges valg af uddannelse og arbejde må således ses som en kompliceret del af dette konstruktionsarbejde. Dette gør, at de unge kommer til at befinde sig i en slags paradokssituation, hvor den individualitet, der skal udvikles i ungdomsperioden, forudsætter, at man faktisk *har* udviklet den. At træffe de mange valg og f.eks. at sammensætte og designe sin egen uddannelse forudsætter, at man har udviklet individualitet, hvilket som nævnt gør det særligt vanskeligt for nogle unge.

En central opgave for ungdomsuddan-

nelserne - og hermed også erhvervsuddannelserne - er således at støtte de unge i udviklingen af individualitet - ikke kun at forudsætte den. Og alt i alt betyder de mange opgaver, som de unge står overfor i ungdomsperioden, at ungdomsuddannelserne både skal forberede og kvalificere de unge ikke kun til et senere arbejdsliv, men også til et kommende voksenliv. Og de skal være baggrund, støtte og udfordring for de mange komplicerede valgprocesser og psykologiske processer, der foregår. Hvilket er en stor udfordring, der bl.a. indebærer en rummelighed i forhold til, at eleverne ikke kun er elever, men unge der er travlt beskæftiget med deres livsprojekter. Et arbejde, der ikke kun er henlagt til fritiden, og som uddannelsen for mange er et centralt element i.

Skal alle unge have en uddannelse?

I den danske uddannelsestradition er uddannelse og demokrati knyttet tæt sammen både historisk og aktuelt, konkret udmøntet gennem f.eks. de brede uddannelsesmål og den principielle rummelighed. Demokrati indgår som både et selvstændigt uddannelsesformål og som et gennemgående princip for indflydelse (bestyrelser, lærer-, forældre- og elevråd mv.) Endvidere har folkeoplysningstraditionen haft og har stadig stor indflydelse også inden for det ordinære uddannelsessystem, og den socialdemokratiske lighedstankegang har

spillet en central rolle i opbygningen af velfærdsstaten. Ikke desto mindre er det selvsamme uddannelsessystem med til at synliggøre og (re)producere sociale og kulturelle forskelle, hvilket bl.a. kommer til udtryk gennem den såkaldte "restgruppe". Denne gruppe er der nu sat uddannelsespolitisk fokus på, idet som det hedder "*en stor gruppe unge uden uddannelse er måske frem for alt et problem for demokratiet*"⁸⁸, hvor uddannelse og arbejde anses for vigtige instrumenter i den sociale integration.

Men *skal* alle unge have en uddannelse, kan man jo provokatorisk spørge! Ingen er vel uenig i, at alle børn skal have en grundlæggende skolegang svarende til 9. klasse, og ingen er vel heller uenig i, at ikke alle midaldrende kortuddannede (mænd) absolut skal tvinges til at deltage i (efter)uddannelse. Ungdomsuddannelserne udgør et mere uklart område og er "kampplads" for mange forskellige interesser. Er en ungdomsuddannelse et indiskutabelt velfærds gode for alle unge, som de har både ret og pligt til at tage imod? Er det arbejdsmarkedets behov for uddannet arbejdskraft, der sætter "Uddannelse til Alle" unge på dagsordenen - eller er det, fordi restgruppen er mindre synlig i uddannelsessystemet end på gadehjørnerne? I store dele af den uddannelsespoli-

tiske debat sættes der tilsyneladende intet spørgsmålstejn ved det rigtige i "Uddannelse til Alle"-programmet - udover fra nogle af de unge selv. Nemlig de unge, som af forskellige årsager ikke bryder sig om at gå i skole, og som ofte mangler det, der kaldes "grundlæggende skolekundskaber" og/eller hellere vil og kan "noget praktisk".

UTA-strategien ("Uddannelse til Alle") og de heraf følgende initiativer har fået begrebet om social arv til igen - efter 70'ernes konstateringer om den fortsatte ulighed - at optræde på den politiske og pædagogiske arena. Samtidig er begrebet om de såkaldte "mønsterbrydere"⁸⁹ blev et eksempel på, at det *kan* lykkes at bryde den sociale arv og andre uheldige mønstre - hvis man ellers har viljen og evnen til det! Begrebet social arv anvendes i flere forskellige betydninger og får ofte et mekanisk og deterministisk præg over sig som forklaring på vanskelige og uforklarlige forhold. Anvendt præcist og med omtanke⁹⁰ kan begrebet dog vise, at samfundsmæssige uligheder reproduceres (det var det, der var afsæt for 60'ernes og 70'ernes kamp for lighed), at strukturelle samfundsmæssige ændringer skaber bevægelse *inden for* de enkelte sociale klasser - ikke mellem dem. Tidens tendens til at individualisere problematikken bl.a. gen-

88) Undervisningsministeriets redegørelse til Folketinget: *Uddannelse til alle unge*, 1993, s. 3.

89) Elsborg, Steen m.fl.: *Den sociale arv og mønsterbrydere*, DPI, 1999.

90) Hansen, Erik Jørgen: *Perspektiver og begrænsninger i studiet af den sociale rekruttering til uddannelserne*, SFI, 1997.

nem mønsterbryderbegrebet og en reduktion af problematikken til et spørgsmål om den enkeltes boglige evner og flid betyder, at forholdet mellem socialt tilhørsforhold og uddannelse nemt - og fejlagtigt - kan forstås som en direkte indre årsagssammenhæng og et lineært forløb for den enkelte unge: "Oprindeligt kom hun fra en familie med lav husstandsindkomst, men fordi hun egentlig var godt begavet/virkelig tog sig sammen og var flittig, så blev hun dygtig til at læse, skrive og regne. Derfor kom hun på teknisk skole og gennemførte en ungdomsuddannelse". På denne måde kommer boglige forudsætninger og evner til at være et resultat af naturgivne individuelle forskelle, og der ses f.eks. bort fra skolens vægtning af bestemte vidensformer, normer og væremåder og den heraf følgende udgrænsning af andre. Ligeledes ses der bort fra, at evnen til at læse, skrive og regne er kontekstbundet. Således findes der eksempler på elever, der sagtens kan foretage beregninger i praksis, men som ikke kan løse disse som abstrakte regneopgaver i et undervisningslokale. Og det er ikke ligegyldigt, hvordan man definerer og omgås restgruppebegrebet. Er det de sociale udstødningsmekanismer, der danner grundlag og udgangspunkt for forståelsen, eller er det de mangler, personer i restgruppen er i besiddelse af⁹¹⁾?

Ovenstående tankegang trives også i det forskningsprojekt om forholdet mellem de unge og ungdomsuddannelserne, som Undervisningsministeriet iværksatte som et led i "Uddannelse til Alle"-strategien⁹²⁾. Her fremstår det som et vigtigt resultat, at den sociale arv eksisterer i bedste velgående, da der stadig er tæt sammenhæng mellem forældrenes sociale tilhørsforhold og uddannelse og børnenes/de unges uddannelsesniveau. En af undersøgelserne i projektet⁹³⁾ konstaterer således, at unge fra familier med god indkomst går i gymnasiet, dem fra familier med lave indkomster går på en erhvervsrettet uddannelse - eller kommer aldrig i gang. Men den sociale arv *kan* brydes, hvis man har gode boglige resultater i folkeskolen. En ting er nemlig social arv, noget andet er, hvad de unge selv formår, konkluderes der. Der indføres så at sige en faktor mellem oprindelsesfamilie og de unge selv - nemlig boglige forudsætninger, defineret som evnen til at skrive, regne, læse og passe skolearbejdet. Undersøgelsen viser samtidig, at der *ikke* er en tæt sammenhæng mellem social baggrund og de unges boglige færdigheder opnået i folkeskolen. Boglige forudsætninger bliver således først en selvstændig faktor *efter* folkeskolen. Hvorfor vides ikke, men kan det f.eks. skyldes, at folkeskolen løser sin opgave bedre, end den ofte får ry for og/eller,

91) Mathiesen, Anders: UTA - og restgruppeproblemerne i 90'erne, *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* nr. 4, 1998.

92) UTA-forskningsprojektet blev iværksat i 1995 og består af fem delrapporter og en sammenfattende rapport.

93) Jensen, Torben Pilegaard m.fl.: *Valg og veje i ungdomsuddannelserne*, AKF, 1997.

at ungdomsuddannelserne løser deres opgave dårligere? Eller skyldes det, at boglige forudsætninger skriver sig ind i en langt større kompleksitet for den enkelte unge, end uddannelsespolitikken, socialforskningen og uddannelsessystemet er i stand til at indfange?

Jeg er ikke til det boglige!

Skellet mellem det praktiske og det boglige, og selvstændiggørelsen af de boglige forudsætninger, som noget man kan lære, hvis man ellers har evnerne og gider, fungerer således mange steder og på mange niveauer også - i elevernes egne hoveder. I forbindelse med et forskningsprojekt om produktionsskolen⁹⁴⁾ viser det sig, at mange af de elever, som umiddelbart opfattes som uafklarede med hensyn til fremtiden, *har* truffet et uddannelses- og erhvervsvalg. Til gengæld har de problemer med at realisere valget på grund af deres manglende skolekundskaber og ringe evne og interesse for det boglige. Derfor mener de, at de ikke kan gennemføre en erhvervsuddannelse - eller er droppet ud fra en sådan - og har herefter vanskeligheder med enten at finde eller at fastholde et alternativt uddannelsesønske. Det viser sig nemlig gennem interview med disse produktionsskoleelever, at deres første og oprindelige uddannelses- og erhvervsønske kun vanskeligt lader

sig erstatte af et andet, hvilket ikke er et spørgsmål om umodenhed, mangel på overblik eller moderne unges kræsenhed. Det er snarere et spørgsmål om, for det første ønske og valgets bindinger til barndommens emotionelle relationer, og for det andet et spørgsmål om, hvad boglige forudsætninger og vanskeligheder egentlig er, og hvilken betydningssammenhæng og kompleksitet det indgår i for den enkelte elev.

Michael er 19 år og produktionsskoleelev og arbejder på interviewtidspunktet i skolens træværksted. Efter folkeskolen gik han på efterskole, hvorefter han havde forskellige job inden for landbruget. En kort overgang var han bagerlærling, og han har endvidere arbejdet på en møbelfabrik. Umiddelbart før han kom på produktionsskolen, arbejdede han på en gård, hvor det kneb med lønudbetalingen, og han holdt derfor op. Michaels største ønske er at blive landmand, og han lægger især vægt på arbejdet med dyrene. Som barn har han boet sammen med sine forældre på en gård, som de flyttede fra, da forældrene blev skilt. Michael var på dette tidspunkt 6 år. Michael har således både fra sit barndomshjem og de forskellige job inden for landbruget konkrete erfaringer med dette arbejde, som bekræfter ham i ønsket om at blive

94) Projektets første fase er afrapporteret i Larsen, Lene og Larsen, Kirsten: *Produktionsskolen mellem uddannelse og arbejde*, RUC, 1997. Projektets hovedlinjer er beskrevet i Larsen, Lene: *The Production School. An alternative Means for Modern Youth?, Lifelong Learning and Experience*, Papers and Perspectives of the 1st International Summerschool, RUC, 1999.

landmand. Han har dog opgivet dette ønske, og om sine fremtidsplaner siger han:

“Det er at blive pedel”.... “Det skal være på en skole. Jeg tænkte også på landmand, men så skal jeg jo ind og have det grønne bevis” “fordi lige skolegang, det er ikke mit det største”.... “Så skal du jo kunne både det ene og det andet, for at...både dansk og matematik, der er sgu meget, du skal kunne.”

Michaels modvilje mod skolegang er ikke kun knyttet til det at lære nogle konkrete færdigheder, men også - og måske i højere grad - til skolen som institution. Han omtaler således ikke egentlige “indlæringsvanskeligheder”, men at han nemt kommer ind i en ond cirkel:

“Fordi skolegang, det er ikke mig. For så bliver jeg negativ, og så gider jeg ikke lave det, og så kommer jeg bagefter.”

Generelt kan man sige, at Michael har dårlige erfaringer med at gå i skole, og han har skiftet folkeskole adskillige gange på grund af slagsmål med både lærere og andre elever. Herom fortæller han:

“Det var sådan set mit temperaments skyld”... “Der var nogle, der løb på gangen ned til klasselokalet, og så tænkte jeg, at når de andre kunne løbe, så

kunne jeg vel også. Så var der en kvindelig lærer, der holdt mig tilbage i kraven og ødelagde min halskæde, så vendte jeg mig om, så smaskede jeg hende sådan en, så endte jeg oppe på kontoret, så ved jeg ikke, hvad det var, han sagde til mig, men så fik han også en, så blev det udgang fra skolen med det samme.”

Michael nævner selv sit temperament som årsag til de mange slagsmål og fortæller, at han slog fra sig, hver gang noget gik ham imod, og at han indgik i en gruppe elever, der yndede slagsmål:

“Det var bare ude i hjørnet af skolegården. Så udpegede vi bare nogle, og så var det bare hen og så....Jeg vil skyde på, at en fjerdedel af al min skoletid, det er gået på kontoret.”

Hvad han ikke selv reflekterer over, eller i hvert fald ikke fortæller, er, hvorfor det har været nødvendigt for ham at reagere lige præcis på denne måde, og at temperament ikke (kun) er naturgivent. De voldsomme reaktioner kan nemlig også ses som en reaktion på ret dramatiske begivenheder, han fortæller om som et gennemgående træk i sin barndom og hermed skolegang. Forældrenes skilsmisse, hans stedfar bliver dræbt ved en ulykke, hvorefter moren er alene med tre børn. I en årrække har han ingen kontakt med sin far osv. Han mener dog også at være “vokset fra” at være en slagsbror:

“Kan jeg undgå slagsmål, så gør jeg det. Det er ikke lige min stærke side.”

På denne (skole)baggrund kan Michael ikke forestille sig at skulle tilbringe flere år på en landbrugsskole, og derfor vil han i stedet gerne være pedel - allerhelst på en efterskole. Lige så meget han har sat sig ind i, hvordan man bliver landmand, lige så lidt har han sat sig ind i, hvordan man bliver pedel:

“Jeg ved det faktisk ikke. Man skal på pedelskole, tror jeg nok, der er noget der hedder. Så videre derfra, det ved jeg ikke.”

At det også kræver skolegang og såkaldte boglige forudsætninger at blive pedel, overvejer han tilsyneladende ikke. Han fortæller, at ideen om at blive pedel kommer fra en ældre kammerat, der er pedel, og som han ind i mellem har hjulpet. Og han har prøvet at være hjælpepedel på den efterskole, han har gået på:

“Ja, jeg har prøvet at være hjælpepedel, det var på efterskolen. Med at sætte lamper op og lave stiger og alt muligt. Sætte nye vinduer i.”.... “Hvis nu det er på en skole, så skal han jo, hvis der er noget, der går i stykker eller billeder falder ned, eller hænges op, så er det ham der gør det. Det er sådan set vedligeholdelse.”

Michaels forestillinger om pedelarbej-

det koncentrerer sig således om reparation og vedligeholdelse. Hans ældre kammerat har fortalt ham, at man ikke skal være for ung, når man arbejder som pedel:

“Han siger, man skal ikke blive pedel for ung, for så gør man bare lige, som han, siger: “det der, det kan lige vente til i morgen”, så læner han sig lidt længere tilbage. Og så dagen efter: “nej, det kan godt lige vente til i morgen”. Så laver han kun det mest nødvendige med det samme.”

Ønsket og valget af pedelarbejdet er således knyttet til - og resultatet af - en modningsproces - da det kræver modenhed at blive pedel og at forvalte arbejdet ordentligt. Det er heller ikke tilfældigt, at Michael gerne vil være pedel på en efterskole. De eneste gode skoleerfaringer, han har, er fra efterskolen:

“Det var lækkert. Det var de to bedste år af mit liv.”

En af efterskolernes særlige karakteristika er deres store grad af rummelighed i forhold til forskellige elever, aktiviteter og fællesskaber. På efterskolen var der plads og rum til Michael og mange andre aktiviteter end lige de rent boglige og skemamæssige, og hans glæde knytter sig både til skolen som helhed og til det sociale. På spørgsmålet om, hvad der var specielt godt, siger han:

“Det ved jeg sgu ikke, det var det hele. Madkampene og natterend og sådan noget”.... “Hvis man nu sad ovre i spisesalen, så kiggede man bare på hinanden, så hvis man nu spiste kartoffelmos, så lige over til naboen. Så måtte den kvindelige lærer over efter forstanderen, så han kunne komme ned og råbe lidt højt. Når først to starter, så er der flere, der løber på.”

Michaels deltagelse i folkeskolens mere voldsomme og voldelige udskjelser er på efterskolen afløst af deltagelse i mere “uskuldig”, sjov og ballade. Det mere skolemæssige har ifølge Michael også foregået under friere rammer:

“Der var faste timer om formiddagen og nogle gange lidt om eftermiddagen. Kom du, så kom du, og kom du ikke, så kom du ikke. Så spurgte de, hvorfor du ikke kom. Ja, enten sov jeg for længe eller sov over eller faldt søreme i søvn. Så om eftermiddagen var der noget, der hed friluftslinjen, så var de i Sverige og klatre, eller surfe. Det var lidt forskelligt. Landbrugslinjen, der, hvor jeg var, havde med heste at gøre. Så havde vi en enkelt ko. Så var der noget, der hed krea-medic, det er noget i retning af det her, hvor de bare laver tørklæder. Og film og sådan. Musiklinjen, hvor de spillede musik.”

De gode oplevelser på efterskolen, de konkrete erfaringer med pedelarbejdet og den mere symbolske modenhed og

parathed til - og behovet for - at reparere, får således betydning for Michaels valg af uddannelse og arbejde. Hans ønske om at blive pedel kan ses som et resultat af - og i forlængelse af - hans livshistorie, hvor mange ting, som nævnt, så at sige er gået i stykker. Og han har selv ødelagt mange fysiske ting gennem de mange slagsmål i skolen. Valget er således både et resultat af hans livshistorie og en proces, der er fortløbende, og det er et udtryk for både bevidste og ubevidste beslutninger og dynamikker.

Ønsket om at blive pedel er dog ikke stærkere, end Michael i slutningen af interviewet formulerer en vis form for tvivl:

“Det ved jeg sgu ikke rigtig, kommer der et godt job på en gård, så...”

- samtidig med at han fastholder, at han har opgivet uddannelsen til landmand på grund af sin modvilje mod skolegang. Landmandsarbejdet trækker således stærkere end ønsket om at blive pedel og kommer på den måde til at stå i vejen for, at han kommer videre med pedelønsket, hvis det er det, han skal?

På produktionsskolen arbejder Michael som nævnt i træværkstedet, hvor der er noget, han synes er kedeligt, og andet, der er mere sjovt:

“Det er nok, når vi er ude og lave et eller andet. For nu kan jeg godt selv lide at gå ude. For eksempel nu er vi ved at lave legeplads ovre i x-by. Og det kan jeg godt lide.”.... “Ja, og så det, at der sker ikke rigtig noget ved lige at løbe fem minutter, og lige gå op og snakke med en af de andre. Det sker der ikke noget ved. Selvfølgelig, man skal ikke gøre det for tit. Jeg er slem til selv at falde i snak sådan rundt omkring.”

Han lægger således vægt på, at arbejdet foregår udendørs og dets mere sociale aspekter frem for f.eks. glæden ved og fascinationen af at arbejde med træet som materiale.

Som det er fremgået, vil Michael altså allerhelst være landmand, dernæst pedel, og som et tredje ønske kunne han godt tænke sig at blive fisker og få sin egen fiskerkutter. Dette anser han dog ikke som en realistisk mulighed “*det koster sgu for meget*”, siger han. Michaels morbror er fisker og har ofte taget Michael med ud at fiske i sommerferien.

Det, vi altså kan se er, at alle Michaels tre ønsker er knyttet til relationer og interaktioner til henholdsvis forældrene, kammeraten og morbroren. Interessen for landmandsarbejdet er herudover knyttet til omgang med og omsorg for dyrene:

“Ja, jeg kan godt lide at have med dyr at gøre. Men det er sgu ikke så nemt at blive landmand”.... “Men nu havde mine far og min mor jo dyr, da vi boede ude på gården, så man kendte jo noget til det alligevel.”

Michaels ønske om at blive landmand kommer således til at indgå i et modsætningsforhold mellem de gode barn-domserindringer og hans dårlige skoleerfaringer - et modsætningsforhold, der tilsyneladende og indtil videre har fået lov at stå uformidlet og ubearbejdet hen.

Produktionsskoleeleven her kan ses som et eksempel på en af de unge, som “Uddannelse til Alle”- programmet skal forsøge at få til at gennemføre en ordinær ungdomsuddannelse. Michaels såkaldte boglige vanskeligheder står som en alvorlig barriere for, at han kommer i gang med en sådan. Som det forhåbentlig fremgår af brudstykkerne fra interviewet, skriver disse sig ind i en kompleks livs- og skolehistorie, der ikke kun har boglige vanskeligheder som resultat, men også vanskeligheder med at træffe det “rigtige” valg. På baggrund af Michaels mange forskellige småjob, inden han kom på produktionsskolen og hans tre forskellige arbejdsønsker, ville en nærliggende vejledningstankegang formentlig være at forsøge at få ham til at vælge mellem de tre muligheder og træffe en beslutning.

I forsøget på at få ham "på rette hylde" ville man så støtte ideen om at blive pedel, da den måske umiddelbart ser ud til at være den mest realistiske. Men fremfor at få ham til at vælge, er det måske snarere et spørgsmål om at forfølge, hvad de tre ønsker og ideer har til fælles. Og det er et spørgsmål om, at han får bearbejdet sine erfaringer med de forskellige typer arbejde, og hvad hans ønsker og drømme er knyttet og bundet til. Og det er et spørgsmål om betydningen af de forskellige former for interaktioner. Hvad samler og skaber

sammenhæng i de tre forskellige ønsker - og hvordan kan han binde dem sammen - i alle deres modsætninger og ambivalenser? Alt sammen et led i udviklingen af autonomi, individualitet og valgkompetence.

Rum i rummeligheden

At sætte fokus på en bestemt gruppe af unge betyder naturligvis, at nogle andre forbliver ubeskrevne, i denne forbindelse de bogligt stærke som erhvervsuddannelsesreformen jo også omfatter i sit rummelighedsbegreb. Ærindet her har



Århus Købmandsskole, Sønderhøj

været - med udgangspunkt i den gruppe af unge, der har vanskeligt ved at gennemføre en ordinær ungdomsuddannelse - at rejse nogle både konkrete og generelle pædagogiske og uddannelsespolitiske spørgsmål om, hvad valg og valgkompetence egentlig er, og hvilken kompleksitet det indgår i.

Begreberne individualisering og individualitet har været brugt til at anskueliggøre, at den samfundsmæssige proces, vi kalder individualisering, ændrer måderne at være og blive samfundsmæssige individer på - individualitet forstået som en socialisationsproces. En socialisationsteoretisk tilgang til læreprocesser giver blik for, at disse har et subjektivt udgangspunkt, og at uddannelse og undervisning ikke kun er et møde mellem de objektive samfundsmæssige krav, formuleret som kvalifikationskrav og uddannelsesmål, og den enkeltes forudsætninger og motivation. Det, der i allerhøjeste grad også er på færde, er de subjektive betydninger og tolkninger, som de unge møder op med. Disse er livshistorisk produceret og bundet og indgår som både bevidste og ubevidste dynamikker og processer. Derfor er valgkompetence heller ikke en kompetence, man enten har eller ikke har, og de valg, man foretager, er ikke kun resultatet af bevidste og rationelle overvejelser. Eksemplet med Michael skal bl.a. vise, at det også er en proces at blive i stand til at træffe et valg med hensyn til uddannelse og arbejde.

Med Michael som eksempel skulle det ligeledes være tydeliggjort, at det, vi kalder boglige vanskeligheder, i høj grad knytter sig til modvilje mod skolegang som sådan og mod skolen som institution. Boglige vanskeligheder er heller ikke (kun) et spørgsmål om manglende kognitive færdigheder, men et spørgsmål om, hvilken tolkning og betydningstilskrivning den enkelte elev giver det på baggrund af de livshistorisk producerede erfaringer.

Gode erfaringer fra produktionsskolen viser da også, at det praktiske arbejde sætter eleverne i nye situationer, der gør det muligt også at arbejde med læse- og regnefærdigheder. De unge i produktionsskolen fremhæver i særlig grad skolernes rummelighed i forhold til dem og deres situation, de forpligtende fællesskaber, og at de føler, de bliver taget alvorligt.

De i denne artikel beskrevne vanskeligheder, nogle unge har med at blive voksne, ofte kombineret med boglige vanskeligheder, stiller store krav og udfordringer til erhvervsuddannelserne, både med hensyn til struktur, indhold og pædagogik. Den spejling af det omgivende samfund og dets individer, uddannelsessystemet udgør, er ikke kun en direkte genspejling. Den samfundsmæssige tendens, vi kalder individualisering, skal derfor imødekommes og imødegås med en forståelse af dens kompleksitet og dobbelthed: Der er

måske i ligeså høj grad behov for nye former for nærvær og fællesskaber som for individualisering, snævert forstået. Ligesom at opfatte de unge som individualister indebærer andet og mere end at være "zappere" - nemlig, at de udvikler individualitet og handler ud fra den. De krav om afveksling og hastighed, eleverne umiddelbart møder med, skal måske snarere mødes med udfordrende forandring, fordybelse og refleksion end et forsøg på at imødekomme disse umiddelbare krav og forventninger.

Den intenderede større rummelighed i erhvervsuddannelserne betyder, at de fremover skal kunne uddanne de elever, der tidligere ikke påbegyndte eller afbrød en erhvervsuddannelse. Dette sætter naturligvis disse uddannelser på en alvorlig prøve - ikke kun som erhvervsfaglig (veksel)uddannelse, men også som uddannelser, der forfølger de i formålsparagraffen bredere og mere personlige uddannelsesmål. Skal denne udfordring tages op, er det ikke tilstrækkeligt at forsøge at skabe overensstemmelse mellem struktur og pædagogik forstået som moduler, der skal tilgodese den enkelte elevs læringsstil. Rummelighed er ikke kun en organisatorisk størrelse, hvor eleverne selv planlægger deres personlige vej gennem uddannelsen. Rummelighed og plads til alle som pædagogisk størrelse består af forpligtende fællesskaber med elevernes læreprocesser i centrum - som vi f.eks. ken-

der det fra projektarbejdet, når det er godt.

At få flere unge til at gennemføre en ungdomsuddannelse er derfor ikke kun et isoleret spørgsmål om at give flere elever de boglige forudsætninger i demokratiet, individualiseringens og effektivitetens hellige navn. Udfordringen består snarere i, at ungdomsuddannelsessystemet udvikler sig til at være uddannelser for unge, hvilket ikke (kun) er et spørgsmål om rummelighed og plads til alle, men i allerhøjeste grad også et spørgsmål om mulighed for gennem et relevant fagligt indhold i bred forstand at bearbejde og udvikle relationerne mellem sig selv og omverdenen, for hermed at kunne træffe de nødvendige valg!

7

Summary

Af Ida Juul og Vibe Aarkrog, DEL, oversat af Lisbeth Østergaard, Teknologisk Institut

The Danish system of vocational education and training (VET) has been reformed at regular intervals with a view to adapting it to the ever changing demands made on young people by the labour market and society in general. Reforms are initiated when the gap between the original intentions of the education programme and real life becomes too wide. In this way, reforms may be seen as a way of solving a number of problems related to educational policy. The many reforms, and not least how often they are initiated, also reflect the increasing importance of education in our society.

The latest VET reform is no exception. The reform was initiated in recognition of the need for adaptation of, in particular, the structure of the VET system to enable the system to live up to the objectives of the government for general and vocational upper secondary education.

The criticism of the VET system has mainly been centred round the following main points:

- The percentage of students passing exams is too low
- Not enough students complete courses during the official duration of the study programme

- Not enough students choose to commence further education after having completed vocational education and training

Students are forced to choose a trade or craft at the time they start in the education programme

Seen in this light, it is no wonder that the reform work has emphasised making the period of study more effective and making vocational training and education more attractive to young people. The education authorities want to attract academically minded students as well as practically oriented students. The VET system must help to bring down the number of young people who do not receive a qualifying education, and thus help to promote the Danish Ministry of Education's aim that 95% of a youth cohort must complete a qualifying education. At the same time, the VET system must be made attractive to academically minded students by strengthening the academically qualifying elements of the education. In other words, the VET system must become more open.

Clearly, the high degree of flexibility and the opportunities for the

individual being able to plan his or her own education and training will lead to a radical clash with earlier times' curriculum planning and didactics. It is also clear that this is a matter of visions that will take both time as well as unsuccessful attempts, before the final structure can be established.

The new VET system represents a challenge to traditional thinking at several fronts.

One of the most important challenges appears to be the coincident intentions of meeting the wishes and expectations that students have to learning a specific craft and making the education broad enough to introduce students to the total occupational area and giving them the opportunity to re-evaluate their educational choices.

Through the selected articles, the purpose of this anthology is to put into perspective and discuss particular problems that have arisen out of the new VET system.

In the article "*Eleverne skal i fokus – tanker bag en reform*" ("*Students in focus – thoughts behind a reform*") by Ida Juul, Chief Inspector of Schools Roland Østerlund and Special Consultant John T. Larsen are interviewed about the thoughts that the Danish Ministry of Education had about the reform. The interview underlines that the reform, among other things, must be seen in

connection with the government's efforts to fulfil the intentions of "Education for All". The reform should also be seen as an attempt to break down the barriers between academic and practical qualifications and thus to counteract earlier times' "labelling" of students by, for instance, strengthening the qualifying modules of the education, and by giving the students the opportunity to re-evaluate their educational choices. Furthermore, it is emphasised that the reform's desire to strengthen the students' influence on their own learning and the composition of the specific elements of the education and training does not equal individualisation of learning. It expresses a desire to enhance the students' independence, motivation, and sense of responsibility. Qualifications that are sorely needed in the labour market.

The next article "*Kontinuitet og brud i erhvervsuddannelsernes udvikling*" ("*Continuity and breaks in the development of vocational education and training*") by Ida Juul discusses the reform in a historical perspective. The article shows how vocational education and training has developed from being mainly practically oriented to becoming increasingly school-based, and the consequences this has had for the relationship between school/company and between general educational subjects/specialist subjects.

At the same time, the article illustrates how the VET system reflects changes in context of the society and educational policy objectives. The purpose is to illustrate the educational policy dilemmas that have characterised the different reforms in the area of vocational education and training.

The teachers unquestionably play a central role in the success of the reform. In the article "*Reformen og lærerne*" ("*The reform and the teachers*") by Vibe Aarkrog, two teachers give their opinion about the broad education, opportunities for re-evaluating choices, the contact teacher arrangement, etc. The article points to the prospect of students being able to familiarise themselves with subjects that are not part of the concrete education and training which the students have either chosen or will choose. The teachers, however, also point to a number of barriers that make it difficult to realise the intentions of the reform. One of the barriers is the students' (and educational counsellors') inherent tendency to think in terms of crafts instead of job functions. Another difficulty is, on the one hand, wanting to meet the need for flexibility and making new choices; and, on the other hand, making sure that the students have both the theoretical as well as professional background for completing individual learning modules. The teachers also point to project-organised

workshop-based learning and an educational practice emphasising the students' responsibility for their "own learning" as possible ways of realising the many intentions of the reform. Finally, the article also discusses the many and new demands that are placed on the teacher, seen, for instance, in the light of the contact teacher role. As mentioned above, the educational portfolio (or logbook) and the contact teacher arrangement are two important innovations in the VET system. In the article "*Nye veje i erhvervsuddannelserne*" ("*New roads in vocational education and training*") the authors Brian Kjer Andreassen and Lone Krog argue that the educational portfolio, among other things, will come to play a central role in the students' ability to reflect. This is not least important because the ability to reflect has importance for the students being able to exploit the options built into the new VET system. The authors also emphasise that the ability to reflect is not only of relevance for the individual student's ability to compose his or her own education. It is also a relevant qualification in relation to subsequent choice of profession and/or further education. Furthermore, it is pointed out that as part of the vocational education and training reform, the educational portfolio has a public as well as a private sphere. Thus, it is meant as a space for reflection but also a tool for educational planning.

This gives rise to a number of dilemmas that the contact teacher should be aware of.

The concept “flexibility” plays a central role in the new VET system. The fact that the concept plays such a central role is because the reform’s intention is not just to make efficient existing education and training by reducing the dropout rate and new choices that do not give credits. The vocational education and training reform must also, as emphasised in the article “Valgkompetence” (“Competence to make choices”) by Lene Larsen, be seen as part of the realisation of the government’s objective “Education for All”. In this connection the concept flexibility refers to the fact that instead of a strategy building on the creation of special education offers directed at students with special learning difficulties, authorities instead want to make allowances for the differences within the existing VET system. The individual student must therefore be given the opportunity to choose an education option that matches his or hers qualifications and needs.

Competence to make choices is therefore an important competence when the individual student chooses his or her own educational course of action and in relation to the many choices the individual faces in modern society. Starting with a specific case, the article illustrates that for some students

it can be difficult to choose an education, and how a student’s life story may influence the specific choice situation.

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie

I denne serie udsender Uddannelsesstyrelsen publikationer om generelle eller mere specifikke aktuelle emner. Formålet er at skabe debat og inspirere til udvikling i uddannelserne. I 2000 og 2001 er følgende udkommet eller under udgivelse i serien:

2000

- Nr. 1: Udvikling af arbejdsmiljøundervisningen - social- og sundhedshjælperuddannelsen (UVM 7-300) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 2: Ideer til læring i praktikken - i social- og sundhedsassistentuddannelsen (UVM 7-301) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 3: Evaluering 1998-2000. Den Fri Ungdomsuddannelse. 2. delrapport (UVM 0080) (Øvrige ungdomsuddannelser)
- Nr. 4: Hvad venter vi på? - om it i fremmedsprogsundervisningen (UVM 7-302) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 5: Uddannelsesbibliotek - informations- og læringscenter. En evaluering af erhvervsskolernes biblioteksprojekter (UVM 7-303) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 6: Naturvidenskabelige klasser i gymnasiet (UVM 6-264) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 7: Hf-forsøg 1997-1999. Status 1999 for arbejdet i hf-evalueringsgruppen samt foreløbige konklusioner vedrørende 2-årige hf-forsøg, 1997-1999. (UVM 6-267) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 8: De fire tværgående dimensioner på htx (UVM 6-265) (Erhvervsgymnasiale uddannelser)
- Nr. 9: Elevansvar og elevindflydelse på tværfaglige htx-projekter (UVM 6-266) (Erhvervsgymnasiale uddannelser)
- Nr. 10: Fleksibel voksenundervisning. Kortlægning af fleksible tilrettelæggelsesformer på VUC (UVM 0073) (Voksenuddannelser)
- Nr. 11: Selvaluering - undervisning, læring og kvalitet i dialog (UVM 7-304) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 12: Projektarbejde i en nysgerrighedskultur (UVM 7-305) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 13: Produktionsskolerne i Danmark - deltagere og skoleprofiler (UVM 7-306) (Øvrige ungdomsuddannelser)
- Nr. 14: Elevernes oplevelser af erhvervsuddannelsesreform 2000 - forsøg med grundforløb efterår 1999 (UVM 7-307) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 15: Forsøg med erhvervsuddannelsesreform 2000 - opsamling af de første erfaringer (UVM 7-308) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 16: Fra Kierkegaard til Calvin Klein, Gymnasietilværelser i 90erne - en undersøgelse af 1997-studenternes danske stile (UVM 6-268) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 17: Fysik og almindendannelse - rapport fra en konference på Askov Højskole (UVM 6-270) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 18: Det Åbne Læringscenter (UVM 7-310) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 19: Behovet for lærerqualificering - blandt lærere ved folkehøjskoler, daghøjskoler, aftenskoler og voksenuddannelsescentre. 2. delrapport i forskningsprojektet “Focus på voksenlæreren” (UVM 9-052) (Folkeoplysning og Voksenuddannelser)
- Nr. 20: Uddannelsesværksteder på VUC (rekv. hos KAD, tlf. 3283 8383) (Folkeoplysning og Voksenuddannelser)

Oversigten fortsætter på næste side

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie

Fortsat fra forrige side

- Nr. 21: Mellem to skoleformer - et samarbejde mellem produktionsskoler og erhvervsskoler. Pro-Tek-forsøget (UVM 7-311) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 22: Udvikling af lærerkompetencer i praksis - et fælles ansvar (UVM 7-312) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 23: Mål og handlekompetence i erhvervsuddannelserne (UVM 7-316) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 24: Feltarbejde i religion (UVM 6-271) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 25: Ord og tekst. Sproglig opmærksomhed i engelskundervisning i gymnasiet og hf (UVM 6-260) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 26: Internationaliseringsstrategi for erhvervsskoler - en håndbog (UVM 7-318) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 27: Tilløb til omstilling. Ledelse, IT og omstilling (UVM 7-319) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 28: Skolebiblioteket som pædagogisk servicecenter - mellem vision og realitet (UVM 5-357) (Grundskolen)
- Nr. 29: Logbog og forløbsplan - pædagogiske redskaber på produktionsskolerne (UVM 7-321) (Øvrige ungdomsuddannelser)
- Nr. 30: Elevens personlige uddannelsesplan (UVM 7-320) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 31: Pædagogik og didaktik i de nye erhvervsuddannelser (UVM 7-322) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 32: Tosprogede elever på htx - muligheder og barrierer (UVM 6-272) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 33: Vejledning til at være en kompetencegivende daghøjskole (UVM - VOF) (Folkeoplysning og voksenuddannelse)
- Nr. 34: Pædagogiske og didaktiske overvejelser bag erhvervsuddannelsesreform 2000 (UVM 7-323) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 35: Åbne læringscentre - hvorfor og hvordan (UVM 7-324) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 36: Den vejledende erhvervsskole (UVM 7-325) (Erhvervsfaglige uddannelser)

2001

- Nr. 1: Intern evaluering i andetsprogsundervisningen - en antologi (UVM 9-053) (Voksenuddannelser)
- Nr. 2: Praktik i udlandet - for social- og sundhedslever. Erfaringer og inspiration (UVM 7-328) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 3: .. kun løs er al fremmed tale? Modersmålsundervisning i gymnasiet i en række europæiske lande (UVM 6-276) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 4: HF-forsøg 1997-2000. Evaluering af 2- og 3-årige forsøg. Statusrapport fra Hf-evalueringsgruppen (UVM 6-273) (Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 5: Ledelse og lokal undervisningsplanlægning - kvalitet i skolens grunddydelser (UVM 7-329) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 6: Indslusningsforløb for flerkulturelle elever på sosu og pgu (UVM 7-330) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 7: Kommunernes vejledning af børn og unge med særlige behov (UVM 5-372) (Grundskolen)

Oversigten fortsætter på næste side

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie

Fortsat fra forrige side

- Nr. 8: På vej mod et nyt hf. Resultater af HF-evalueringsgruppens arbejde. 1. del (6-274) (Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 9: Eleverne og eud-reformen - oplevelser af forsøg med grundforløb og hovedforløb i 2000 (UVM 7-332) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 10: Hvordan gik det? - sammenfatning af Erfaringer fra forsøg med eud-reformen i 2000 (UVM 7-331) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 11: Erfaringer fra forsøg med eud-reformen - grundforløb og hovedforløb i 2000 (UVM 7-333) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 12: Sådan gør vi - integration af tosprogede småbørn i store og små kommuner (UVM 5-378) (Grundskolen)
- Nr. 13: Kvalitetsudvikling i VUC - et værktøj til selvevaluering (UVM 0101) (Voksenuddannelser)
- Nr. 14: Læsefærdigheder, læsevejledning og læseundervisning - i erhvervsuddannelserne (UVM 7-335) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 15: Rapport fra arbejdsgruppen om gymnasiernes økonomi og kvalitet (UVM 6-275) (Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 16: Uddannelse, læring og demokratisering (UVM 7-336) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 17: Projektarbejde i kemi - i gymnasiet og hf (UVM 6-277) (Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 18: Fleksible læringsmiljøer i andetsprogsundervisningen - en antologi (UVM 9-055) (Voksenuddannelser)
- Nr. 19: At lære fysik : Et studium i gymnasieelevers læreprocesser i fysik (UVM 6-278) (Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 20: Evaluering af Den Fri Ungdomsuddannelse. Slutrapport (UVM 7-337) (Øvrige ungdomsuddannelser)
- Nr. 21: Elever i erhvervsuddannelse - mellem skole og virksomhed (UVM 7-338) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 22: Eleven i centrum : Om elevindflydelse og medbestemmelse på htx (UVM 6-279) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 23: Kvalitetsudvikling i gymnasiet (UVM 6-280) (Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 24: Nye dimensioner i erhvervsskolernes vejledning (UVM 7-339) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 25: Nye måder - nye midler. Banebryder II (UVM 5-381) (Grundskolen)
- Nr. 26: Undervisning i andetsproglæsning og -skrivning (UVM 9-057) (Voksenuddannelser)
- Nr. 27: Fakta om sosu-reformen 2001 (UVM 0106) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 28: Elevindflydelse, lærerteam og evaluering på grundforløbet i eud (UVM 7-341) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 29: Skoleeksempler - erhvervsskolebyggeri til det 21. århundrede (UVM 7-343) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 30: Demokrati i undervisning og skole - eksempler fra erhvervsskoler (UVM 7-344) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 31: På vej mod et nyt hf. Resultater af hf-evalueringsgruppens arbejde 2. del (UVM 6-2xx) (Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 32: Fra klar besked til dialog - idékatalog til det lokale uddannelsesudvalg (UVM 7-346) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 33: Tanker om eud-reformen - en pædagogisk og organisatorisk udfordring (UVM 7-345) (Erhvervsfaglige uddannelser)

Oversigten fortsætter på næste side

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie

Fortsat fra forrige side

- Nr. 34: Fag, pædagogik og IT i det almene gymnasium - status og perspektiver - 1. faglige rapport Det Virtuelle Gymnasium (UVM 6-258) (Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 35: Modeller for fag og læring i Det Virtuelle Gymnasium - 2. faglige rapport (UVM 6-250) (Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 36: Organisation og IT i Det Virtuelle Gymnasium - 3. faglige rapport (UVM 6-238) (Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 37: Det Virtuelle Gymnasium - Det almene gymnasium i viden- og netværkssamfundet - Vision og strategi (UVM 6-245) (Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 38: Evaluering af forsøg på hf-enkeltfag (UVM 6-282) (Almengymnasiale uddannelser)

Publikationerne kan købes hos Undervisningsministeriets forlag eller hos boghandlere. Visse publikationer er trykt i meget begrænset oplag og kan derfor kun rekvireres i ganske særlige tilfælde mod betaling af et ekspeditionsgebyr.

*På UVM's website findes en oversigt over temahæfter udgivet i 1999 og 2000 på adressen:
<http://www.uvm.dk/katindek.htm>*