

I seks cases giver hæftet eksempler på god praksis i skolernes arbejde med seks centrale aspekter af erhvervsuddannelsesreform 2000.

De seks aspekter i fokus er: 1) Løbende optag, 2) Fleksible moduler, 3) Grundfagernes placering i grundforløbet, 4) Differentiering af elevernes medansvar for egen læring, 5) Kontaktlærersamtalen og uddannelsesbogen og 6) Indsatsen mod frafald.

Forfatterne har som udgangspunkt, at den *gode praksis* er bedre end den hidtidige, men ikke nødvendigvis *god nok*. Den gode praksis opnås ikke en gang for alle. Den kræver løbende ændring og videreudvikling.



God praksis i eud-grundforløb

God

praksis

i eud-grundforløb

God praksis i eud-grundforløb

God praksis i eud-grundforløb

Anne-Grethe Madsen

Ea Matzon

Vibe Aarkrog

Danmarks Erhvervspædagogiske

Læreruddannelse

God praksis i eud-grundforløb

Publikationen indgår i Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie som nr. 10 - 2002 og under temaet *indhold og struktur af uddannelser eller fag*

Publikationen er et af resultaterne af FoU-kontrakten 2001 mellem Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse og Uddannelsesstyrelsen

Forfattere: Anne-Grethe Madsen, Ea Matzon og Vibe Aarkrog
Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse

Redaktion og produktion: Werner Hedegaard, DEL

Fotos: Klaus Holsting (side 90), Jesper Redanz, Kamera 1 (side 31, 54, 61) og Vejle Tekniske Skole (side 15, 19, 46, 75)

Omslag: Dorte Pedersen Grafisk Design

1. udgave, 1. oplag, juni 2002: 2500 stk.

ISBN 87-603-2163-6

ISBN (WWW) 87-603-2165-2

ISSN 1399-2279

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie (Online) ISSN 1399-7386

Udgivet af Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen,
Område for de erhvervsfaglige uddannelser

Bestilles (UVM 7-353) 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 2002

Forord

Undervisningsministeriet har tidligere publiceret erfaringsopsamlinger fra forsøgene forud for ikrafttræden af erhvervsuddannelsesreform 2000, 1. januar 2001. I disse erfaringsopsamlinger har grundforløbene ofte været vurderet i forhold til reformens overordnede temaer.

I dette temahæfte lader de tre forfattere de vellykkede dele af udvalgte grundforløb fremstå med egen historie og med en systematisk fremstilling af hvert forløbs betingelser og vilkår. I seks cases får vi eksempler på god praksis i skolernes arbejde med centrale aspekter af erhvervsuddannelsesreform 2000.

De seks cases har fokus på henholdsvis: Løbende optag, fleksible moduler, grundfagenes placering i grundforløbet, differentiering af elevernes medansvar for egen læring, kontaktlærersamtalen og uddannelsesbogen og endelig indsatsen mod frafald.

Forfatterne har som udgangspunkt, at den *gode praksis* er en praksis, der er bedre end den hidtidige, men ikke nødvendigvis *god nok*. Den gode praksis opnås altså ikke en gang for alle. Den kræver et kontinuerligt arbejde med ændringer og videreudvikling - og den kan altid blive bedre.

Vi håber, at de præsenterede cases kan inspirere skolernes arbejde med at videreudvikle deres grundforløb.

Hæftet henvender sig især til lærere og mellemledere på erhvervsskoler, men indholdet kan formentlig også inspirere inden for andre uddannelsesområder.

De tre forfattere fra Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse takker de deltagende skoler, uddannelsesledere, lærere og elever.

Uddannelsesstyrelsen har finansieret det bagvedliggende forsøgs- og udviklingsarbejde og udgivelsen af dette temahæfte. Afslutningsvis skal bemærkes, at meninger og synspunkter i hæftet står for forfatterens egen regning.

Marie Nordlund Asmussen
Fagkonsulent
Undervisningsministeriet
Uddannelsesstyrelsen
Område for de erhvervsfaglige uddannelser
Juni 2002

Indhold

5	Forord
9	1. Indledning
9	God praksis
12	Metoden
12	Seks cases og en samlet vurdering
16	2. Flere små hold på holdet - løbende optag i grundforløbet
16	Ideen - organisering af det løbende optag
24	Vurdering
26	Videreudvikling
26	Forudsætninger og betingelser
28	3. Fleksible moduler i en fast struktur
29	Ideen - modulisering
36	Vurdering
38	Videreudvikling
39	Forudsætninger og betingelser
40	4. Mellem mål og middel - om god praksis i forbindelse med grundfagenes placering i grundforløbene
41	Ideen - Studiecentrums indhold og organisering
46	Vurdering
49	Videreudvikling
51	Forudsætninger og betingelser
53	5. Medansvar for egen læring
55	Ideen - MAFEL tilpasset forskellige elevforudsætninger
62	Vurdering
63	Videreudvikling
64	Forudsætninger og betingelser

67	6. Kontakt og kontrakt
68	Ideen - handlingsplan, elevhåndbog og kontaktlærersamtaler
74	Vurdering
76	Videreudvikling
77	Forudsætninger og betingelser
80	7. Sundhed og social forankring - et projekt om forebyggelse af frafald
81	Ideen - MAS-projektet
88	Vurdering
91	Videreudvikling
92	Forudsætninger og betingelser
94	8. Samlet vurdering - forudsætninger og betingelser for udvikling af god praksis
94	Engagement og vilje til fortsat forankring
95	Ledelsens opbakning
95	Ressourcer
96	En pragmatisk forholde sig til opgaven
96	Overskuelige enheder
97	Hvordan nyttiggøres erfaringerne fra god praksis
98	Summary

Indledning

I dette hæfte bliver læseren præsenteret for i alt seks eksempler på god praksis på grundforløbet i de tekniske erhvervsuddannelser. Hver af de seks eksempler drejer sig om implementering af et centralt aspekt af erhvervsuddannelsesreform 2000.

Allerede forud for iværksættelse af erhvervsuddannelsesreform 2000 blev mange forsøg sat i gang på skolerne, både som fuld skala forsøg på grupper af samarbejdende skoler og som enkle tiltag på skoler eller afdelinger, der havde nogle særlige temaer, de gerne ville udvikle. Der er blevet sat mange skibe i søen, der er blevet evalueret og justeret, og nu er der behov for at se på nogle af de indhøstede erfaringer.

I tidligere undersøgelser er grundforløbene ofte blevet analyseret i forhold til overordnede temaer. Med dette projekt har ideen været at lade vellykkede dele af udvalgte grundforløb stå frem med deres egen historie og at give en systematisk fremstilling af de rammebetingelser og vilkår, som har været gældende for disse grundforløb. Med rammebetingelser menes dels den historiske kontekst, som den gode praksis er opstået i og har været underlagt, dels de forudsætninger og betingelser, der skal være til stede, for at projektet kan gennemføres. Ikke mindst forudsætningerne og betingelserne har interesse for de skoler, der måtte ønske at lade sig inspirere af eksemplerne på god praksis.

God praksis

Som det er fremgået, er formålet med projektet at beskrive forskellige eksempler på god praksis, der kan tjene som inspiration for skolerne i forbindelse med implementering af erhvervsuddannelsesreform 2000. Den metodiske udfordring i projektet har været at afklare, hvad begrebet 'god praksis' betyder.

I den oprindelige projektformulering var hensigten at beskrive

eksempler på “best practice”. Det er imidlertid en meget vanskelig og også omfattende opgave at vurdere, hvad der er den bedste praksis i implementeringen af et bestemt tema. Og spørgsmålet er, om man overhovedet kan afgøre, hvad den bedste praksis er.

I stedet antages det, at der eksisterer en række eksempler på *god praksis*, der alle kan anvendes som inspiration for skolerne. Interessen samler sig således ikke om at vurdere, om der er tale om den bedste praksis i forbindelse med implementering af et tema, men om den pågældende praksis kan betegnes som god. Spørgsmålet er følgelig, hvilke kriterier der skal være til stede, for at en praksis kan få prædikatet ‘god’.

I afklaringen af, hvilke kriterier der anvendes, skelnes der mellem *produktet* af implementeringen af det pågældende reformtema og selve implementerings*processen*.

Med *produktet* menes det resultat, som skolen har opnået gennem implementering af et bestemt reformtema. Der er tale om god praksis, hvad angår produktet, når aktørerne (elever, lærere og ledelse) på skolen opfatter, at implementeringen er en forbedring i forhold til tidligere praksis. Den gode praksis er således i aktørernes øjne bedre end den hidtidige praksis, men ikke nødvendigvis god nok.

Med *processen* menes, hvordan man på skolen arbejder med implementeringen af den pågældende praksis. Der er to forhold, der kendetegner implementeringen. Det ene er, at implementeringen sker i en bestemt *kontekst* (f.eks. en bestemt afdeling på en bestemt skole). I en god praksis formår man at fortolke reformens temaer loyalt, samtidig med at den konkrete kontekst på skolen tilgodeses. Det andet forhold er, at denne kontekst er *dynamisk*, idet der løbende foregår udvikling og dermed ændringer på en række forskellige fronter. En realistisk god praksis i forbindelse med processen er således løbende at videreudvikle og forbedre produktet.

Kriterierne for, om der er tale om god praksis i forbindelse med processen, er derfor:

- At processen drejer sig om at tilpasse et tema i reformen til de lokale forhold på den pågældende skole på en måde, hvor der ikke ændres ved temaets grundlæggende idé og
- At processen indebærer løbende kritisk vurdering og videreudvikling af den gode praksis.

Det fremgår således, at den gode praksis ikke opnås en gang for alle, men ændres i en proces, hvor man med udgangspunkt i den pågældende skoles kontekst løbende tager kritisk stilling til kvaliteten af den gode praksis og på den baggrund iværksætter en videreudvikling af denne praksis.

Metoden

Undersøgelsen og beskrivelsen af den gode praksis drejer sig om følgende seks temaer, som vi opfatter som centrale i forbindelse med implementeringen af reformen:

- Løbende optag
- Fleksible moduler
- Grundfagernes placering i grundforløbet
- Elevernes medansvar for egen læring (MAFEL)
- Kontaktlærersamtalen og uddannelsesbogen
- Indsatsen mod frafald.

I redegørelsen for den gode praksis i forbindelse med hvert af de seks temaer er der lagt særlig vægt på lærernes arbejde og samarbejde.

Med henblik på en afdækning, af på hvilke skoler der foregår god praksis inden for de seks områder, rådførte vi os i DEL's interne og eksterne netværk. På baggrund af dette udvalgte vi følgende syv skoler:

- Industri- og Håndværkerskolen i Nykøbing F
- Teknisk Skole Ishøj

- Københavns tekniske Skole
- Selandia, Slagelse
- Vejle Tekniske Skole
- Aalborg tekniske skole
- Erhvervsskolerne, Aars.

Indsamling af data er foregået ved, at den eller de centrale personer i forbindelse med implementeringen af den gode praksis er blevet interviewet med udgangspunkt i en semistruktureret interviewguide.

På nogle af skolerne har der endvidere været mulighed for at foretage observationer af den gode praksis og/eller interview med eleverne om deres oplevelse af den gode praksis.

I sammenskrivningen af resultaterne fra dataindsamlingen på skolerne er der fokuseret på, hvad den gode praksis består i. Det vil sige, hvad selve *ideen*, er, hvordan den opleves og *vurderes* på skolen, hvordan man arbejder med *videreudviklingen* af ideen, og hvilke *forudsætninger og betingelser* der skal være til stede, for at ideen kan implementeres.

Seks cases og en samlet vurdering

Publikationen indeholder seks cases og en samlet vurdering:

Den første case: "Flere små hold på holdet - om god praksis for løbende optag i grundforløbet" drejer sig om, hvordan man gennemfører løbende optag. I casen beskrives en bygge- og anlægsindgang, hvor man i en periode på 1½ år har gennemført løbende optag på to parallelle hold. I løbet af denne periode har man eksperimenteret med at tage mindre og større grupper ind på de allerede etablerede hold. På baggrund af erfaringerne har man i indgangen kvalificeret visiteringen og indslusningssamtalerne og dermed optaget. Med modellen for løbende optag er der etableret mulighed for at tage supplerende fag, ligesom det er muligt for elever med merit fra f.eks. grundfag at sammensætte helt specielle forløb. Det betyder, at holdet i princippet kan rumme elever, der er i gang med forskellige

opgaver på forskellige niveauer og af forskellig sværhedsgrad. En videreudvikling af projektet drejer sig om at formulere nogle opgaver, som elever, der er begyndt på forskellige tidspunkter, kan løse i fællesskab.

I *den anden case*: "Fleksible moduler i en fast struktur" beskrives et eksempel på god praksis i forbindelse med organisering af undervisningen i moduler inden for en strukturerende ramme. Rammen er opdeling af et grundforløb i tre delforløb:

- 5 ugers introduktion/indskoling,
- 10-50 ugers projektarbejde i OLC¹ og
- 5 ugers uddannelsesrettede områdefag.

Inden for de tre delforløb deltager eleverne både i obligatorisk holdundervisning, og de vælger moduler i form af små afgrænsede projekter, som de arbejder med i individuelt tempo. Hvert modul afsluttes med en test og en godkendelse som forudsætning for, at eleven kan indstille sig til sluttet og derefter fortsætte i delforløbene, indtil grundforløbet er afsluttet. Balancen mellem valgfrihed og behov for rammer og styring fungerer tilfredsstillende. Afdelingen arbejder videre med ideen i udformningen af et videnscenter fælles for hovedforløb, efteruddannelse og IV-kurser.

Den tredje case: "Mellem mål og middel" er en beskrivelse af god praksis i tilrettelæggelsen af grundfagsundervisningen. Grundfagsundervisningen er centraliseret i et 'Studiecenter'. Ved at samle samtlige elever inden for en indgang eller eleverne på tværs af indgangene, at tilbyde eleverne grundfagsundervisning på tre niveauer: 'før niveau', 'på niveau' og 'efter niveau' (påbygning). Studiecentret har styrket grundfagsundervisningen ved at gøre indholdet af grundfaget til målet for undervisningen. Dette sker imidlertid på bekostning af en helhedsorienteret undervisning, hvor grundfaget i større udstrækning betragtes

1) Open Learning Center.

som et middel til at opnå målet om at udvikle elevernes erhvervsfaglige kompetence. I videreudviklingen af den gode praksis arbejdes der således på at forene mål- og middeltænkning i grundfagsundervisningen, idet det overvejes, om dele af grundfagsundervisningen kan gennemføres i tilknytning til eller integreres i faglige projekter i indgangene.

I den fjerde case: “Medansvar for egen læring” beskrives et eksempel på god praksis med en organisatorisk opdeling af to meget forskellige elevgrupper på en serviceindgang. Ideen er at tilgodese og udvikle medansvar for egen læring på en differentieret måde. Det gøres gennem en fleksibel undervisningsorganisering med forskellige undervisningstilbud, situationsbestemt støtte og krav til elevernes selvstændige valg tillige med en konsekvent evalueringspraksis. Ideen ser ud til at fungere efter hensigten og give rum til forskellighederne. Det betyder, at man i videreudviklingen af ideen vil fortsætte med at have to forskellige forløb. Medansvar for egen læring vil indgå i lærernes didaktiske overvejelser for begge elevgrupper, men vil give sig forskelligt udslag og fremtræde forskelligt - også fremover.

Den femte case: “Kontakt og kontrakt” drejer sig om god praksis i forbindelse med kontaktlærersamtalen og portfoliomethoden. Ideen er at give kontaktlærersamtalen et seriøst indhold, ved at der i samtalerne indgås kontrakter med eleverne om, hvad de skal arbejde med i den kommende fjorten dages periode. Og ved at der tages udgangspunkt i elevhåndbogen, hvori eleven redegør for, hvad hun har arbejdet med og lært i den forudgående fjorten dages periode. Såvel kontaktlærersamtalen som portfoliomethoden fungerer efter hensigten. I en videreudvikling af ideen har lærerne behov for yderligere kvalificering til at gennemføre samtalerne. Det gælder ikke mindst kvalificering til at lære eleverne at reflektere.

Den sjette og sidste case: “Sundhed og social forankring” er et eksempel på god praksis i forbindelse med forebyggelse af frafald. Eleverne tages ud af det ordinære uddannelsesforløb i en fem ugers periode for at deltage i det såkaldte MAS-projekt,



der står for Motion, Aktivitet og Sundhed. Fysisk og psykisk sundhed er i fokus, hvilket indebærer, at en betydelig del af forløbet drejer sig om idræt og kostvaner. Derudover er det sikret, at eleverne i løbet af de fem uger kan samle point til det uddannelsesforløb, de er i gang med. Der lægges i projektet særlig vægt på at etablere en fast social base, da det er kendetegnende for disse elever, at de har vanskeligt ved at finde sig til rette i de skiftende sociale netværk i grundforløbet. MAS-projektet har vist sig at have positiv indvirkning på reduktionen af frafald. En videreudvikling af projektet drejer sig om at forbedre overgangen fra MAS-projektet til de ordinære uddannelsesforløb.

I *'Den samlede vurdering'* opsamler vi de forudsætninger og betingelser for implementering af god praksis, der har vist sig at være gennemgående i de seks cases.

2

Flere små hold på holdet - løbende optag i grundforløbet

Det løbende optag i grundforløbet er en konsekvens af et ønske om mere fleksible strukturer i de tekniske erhvervsuddannelser. Således tager de forskellige tekniske skoler nye elever ind i allerede igangsatte grundforløb hver femte eller hver tiende uge.

Det lader sig ikke gøre at tage elever ind i små grupper, vi kan ikke få økonomien til at hænge sammen med så små hold, var en af indvendingerne i reformens spæde start, når løbende optag kom på tale. Hvordan kan det lade sig gøre at tilrettelægge dele af grundforløbet i en hel afdeling, således at det fungerer, når man tager større eller mindre grupper ind med fem eller ti ugers mellemrum? Hvilke krav stiller det til lærerne, til de fysiske rammer, til ledelsen og til det administrative personale?

Denne case er et eksempel på god praksis i en bygge- og anlægsindgang, hvor man siden efteråret 2000 løbende har taget elever ind på hold, der allerede har været i gang i en periode. Som en følge af det er de enkelte elever forskellige steder i deres grundforløb. Ud over at løse et didaktisk og et praktisk problem, viste det sig i samtaler med både elever og lærere, at der opstod nogle pædagogiske sidegevinster, når nye elever kom på værksted med ældre og mere erfarne, også selvom de erfarne kun var ti uger foran de nytilkomne elever. De elever, der blev visiteret ind på de to hold, var i første omgang afklarede i deres valg af uddannelse, hvilket medførte, at de arbejdede målrettet med uddannelsen. Fra afdelingens side blev det første modul tilrettelagt, så det var forholdsvis let at skifte uddannelse, hvilket det efterfølgende har vist sig, at kun få har gjort.

Ideen - organisering af det løbende optag

Casen indeholder en beskrivelse af en afdeling, der kører med løbende optag af elever hver tiende uge på to parallelle hold.

Holdene er blevet etableret med det sigte at give eleverne i det enkelte forløb hver deres personlige uddannelsesplan, der er tilpasset den enkeltes evner, interesser og mål med uddannelsesforløbet.

I forbindelse med etableringen af det løbende optag igangsatte afdelingen et forsøgs- og udviklingsarbejde for at udvikle de nødvendige "værktøjer" og retningslinier. Det er tanken, at modellen, der bliver udviklet, skal justeres og tilpasses, så den kan implementeres i skolens andre afdelinger. Det endelige mål med forsøgs- og udviklingsarbejdet er, at faglærerne kan varetage en niveaudelt undervisning i tæt samarbejde med eleven, dennes kontaktlærer og andre samarbejdspartnere.

På de to hold er der i princippet flere små hold i gang på samme tid. Det kommer til udtryk gennem niveaudeling og gennem muligheden for at arbejde med flere håndværksfag på samme tid. Mens nogle elever er kommet langt i deres grundforløb, er andre i gang med nogle opgaver, der giver dem en bred introduktion til den indgang, de har valgt at gå i. De opgaver, eleverne løser, er defineret med forskellig kompleksitet, der er tilpasset den enkeltes personlige uddannelsesplan.

Det er lykkedes at integrere IT-undervisningen på det indledende niveau. IT-læreren er samtidig faglærer i et håndværksfag, og den opgave, man har valgt at lade eleverne løse som led i deres introduktion til indgangen, gør det nemt at integrere IT. Som det første får eleverne en i princippet ret fri opgave, hvor de skal tegne og bygge en plakatsøjle. Eleverne bliver sendt ud i byen i små grupper for at udpege et sted, hvor de kunne tænke sig, at deres slutprodukt kunne blive opført. De skal i udformningen, det vil sige i tegningen og beregningen, tage hensyn til omgivelserne, således at plakatsøjlen ville kunne indgå i den større helhed. På den måde er der taget hul på grundfaget: 'Stil, form og farve'.

Under arbejdet med plakatsøjlen bliver eleverne introduceret til indgangen gennem afprøvning af forskellige faglige discipli-

ner. De får kendskab til de former for værktøj og teknikker, man arbejder med, og de prøver at udføre et projekt fra start til slut. Det er også allerede i denne indledende periode, at eleverne sammen med deres kontaktlærere påbegynder den løbende evaluering, der følger dem igennem hele grundforløbet.

Mens de nye elever arbejder med plakatsøjler, er alle de andre elever i gang med forskellige projekter, der afspejler, hvilket modul de arbejder på. Det vil sige, at opgavernes indhold og sværhedsgrad passer til det tidspunkt i uddannelsen, de befinder sig på. De bygger f.eks. småhuse, laver vinduer eller konstruerer små møbler. Eleverne starter grundforløbet i smågrupper. Efterhånden arbejder de hver især med deres egne opgaver, måske inden for et fælles projekt. Afdelingen har den fordel, at den repræsenterer byggeriet, som jo har en tradition for forskellige håndværk på en byggeplads, der gør det naturligt at udvikle passende opgaver sammen med og til eleverne.

Historie

Afdelingen begyndte at tage elever ind løbende i efteråret 2000. I november blev fire elever indkaldt, men kun to dukkede op. De to følte sig meget alene på det i øvrigt sammentømrede hold, og de valgte at afbryde igen. På det tidspunkt konkluderede afdelingens lærere og leder, at det ikke var hensigtsmæssigt at tage for få elever ind af gangen. Ud over at det var svært at få dem med på holdet, blev den lille gruppe nemt meget tidsrøvende, hvilket gik ud over resten af eleverne.

I januar 2001 begyndte afdelingen at tage større grupper ind i det løbende optag, og sammen med dem gik elever i udvidet grundforløb. Da der er tale om en meget stor skole med flere adresser, er det muligt at oprette mange hold, og det kan samtidig ske, at elever, der har taget første del af grundforløbet, bliver flyttet til en anden adresse. Det blev forsøgt at lade elever fra andre adresser tage deres udvidede grundforløb sammen med afdelingens andre elever og de nytilkomne. Det blev ikke en ubetinget succes. *Vi brugte al for meget tid på at finde ud af, hvad de kunne, og hvad de manglede, fordi de kører det anderle-*

des på de andre afdelinger (lærer). Det medførte, at der kom yderligere fokus på indslusningssamtalen, ikke mindst fordi arbejdet med den personlige uddannelsesplan skulle kvalificeres. Det store arbejde med indslusning og visitering har medført, at afdelingen har valgt at anvende ressourcer til dobbelt lærerdækning i optagsperioder. Da lærerne i forvejen har én skemafridag om ugen, har der her været noget at trække på ved spidsbelastninger.

I løbet af 2001 har afdelingen haft løbende optag, hvor eleverne kom ind i større eller mindre grupper. Erfaringerne fra de første forsøg har medført, at man er blevet bedre til at håndtere modtagelsen af mindre grupper. En pædagogisk sidegevinst har været, at de nye elever har fået hjælp fra de mere erfarne. *Ja, de kunne komme over og forklare, det var meget fint. Lærerne havde selvfølgelig mere tjek på det, og de gav også meget længere forklaringer, hvor de andre bare sagde, nu skal du slå det søm i der, eller hvad det nu var, man stod med. Det er fedt, når de kan hjælpe én (elev).* Samtidig har lærerne oplevet, at når de nytilkomne går i samme værksted og ser, hvad de mere erfarne arbejder med, så øges indsigten i, hvad de selv skal lære. Så giver det pludselig mening at løse en bestemt opgave på et niveau, fordi man kan se, hvad det skal føre til. Noget som enkelte elever også kunne udtale sig om. *Jeg fik lidt bedre tjek på vinduerne, fordi jeg havde*



set de andre lave det (elev). I senere samtaler med et par elever gav de samstemmigt udtryk for en vilje til at træde hjælpende til over for nye, der kom på holdet på et senere tidspunkt end dem selv. *Jeg hjalp selv de nye, hvis de var indstillet på det* (elev). *Lærerne må godt opfordre de gamle til at tage sig af de nye* (elev). Som det er nu, arbejder eleverne enten selvstændigt eller i mindre hold i det store værksted. *Vi fandt hurtigt sammen tre stykker, og vi lavede vores opgaver sammen* (elev).

I juni 2001 fik de elever, der var kommet ind i løbende optag, eller som af andre årsager ikke var færdige med grundforløbet, tilbud om et fem ugers modul, så de kunne blive hurtigere færdige med deres grundforløb og ikke skulle vente til efter sommerferien.

Afdelingen kører fortsat med løbende optag. Der kommer et stadig ukendt antal ind til januar 2002. Som modellen ser ud nu, vil de nye efter den første indslusningssamtale blive placeret på et af de to hold. De vil have en uddannelsesplan, når de begynder. De vil få en opgave, der sikrer, at de kommer igennem nogle obligatoriske emner, inden de fortsætter. Der ligger stadig en stor frihed i løsningen af opgaven, samtidig med at der stilles krav til blandt andet sikkerhed.

Udvikling af den personlige uddannelsesplan, indslusningssamtalen og samtaler med kontaktlæreren

Alle eleverne kommer til en afklarende indslusningssamtale, som munder ud i, at den enkelte elev får udarbejdet en personlig uddannelsesplan. Som en konsekvens af de første erfaringer, hvor eleverne faldt fra igen, får eleverne i løbet af samtalen samtidig information om det vilkår, at de kommer ind i en stor gruppe, som allerede er i gang. De bliver præsenteret for muligheden for at tage et *udvidet grundforløb*. 'Udvidet grundforløb' er et positivt udtryk, og det har samtidig den fordel, at man på skolen ikke længere betegner eleverne som omgængere, når de bruger længere tid i grundforløbet end de skitserede 20 uger. Skolen har gjort den erfaring, at flere elever vælger at tage fem uger ekstra undervejs i grundforløbet for at

opnå en bredere kompetence. *Jeg tager altid en snak med dem om før og nu i uddannelserne. Hvor en elev tidligere altid skulle gå et helt forløb, det vil sige tyve uger om, hvis han ikke kunne klare de afsluttende opgaver, så kan han i dag blive tilbudt fem eller flere ugers supplerende undervisning i f.eks. tegning. Det er en positiv oplevelse for en elev at begynde med at være med eller foran i de faglige opgaver. Det er en skam, at tiøren altid skal falde efter præcis 18 uger. Hvis de får lov at lege lidt, efter at tiøren er faldet, så styrkes selvtilliden, og de kan undertiden bruges til at hjælpe de nye (kontaktlærer).*

Det er også i den første samtale med kontaktlæreren, at det bliver afklaret, om enkelte elever skal have merit. Det kan betyde, at nogle elever kun skal være på holdet i fem til ti uger, og samtidig skal de have designet et særligt forløb. Er der tale om elever, der tidligere har gået på htx, vil der være en del af grundfagsundervisningen, der er klaret. Elever med htx eller almen studentereksamen kommer ofte for at få mere af det teknisk eller håndværksmæssigt faglige.

Hvis en elev har valgt en bestemt uddannelse og beslutter sig for at skifte undervejs, er det i de senere samtaler med kontaktlæreren, at det bliver bestemt, hvordan det kan lade sig gøre. Hvad skal eleven tilbydes i forbindelse med et skift? Er det et spørgsmål om et par ekstra uger i grundforløbet? Under alle omstændigheder klarer den fleksible model også den udfordring. På den måde skal eleven ikke vente i lang tid med at skifte spor. *God ting, at man kan skifte i grundforløbet, så man ikke spilder et halvt år (elev).*

Didaktik og logistik

I modellen for grundforløbet i bygge og anlæg har intentionen været at lade eleverne være sammen på hold, hvor de til gengæld skulle have mulighed for at arbejde med individuelt tilrettelagte opgaver. Valgmulighederne retter sig mod:

- forskellige opgaver
- forskelligt niveau i de håndværksfaglige opgaver

- forskelligt niveau i grundfag
- forskellig læringsstil.

Lærerne i projektet lagde fra begyndelsen vægt på, at de havde behov for at udvikle nogle nye styringsværktøjer til både det rent praktiske og til det pædagogiske område. Med praktisk blev der tænkt på nye typer skemaer og intern/ekstern kommunikation i organisationen. Med pædagogisk blev der blandt andet tænkt på evalueringsskemaer, målbeskrivelser og håndtering af kontaktlærerordningen.

På det overordnede plan er der blevet udviklet en fleksibel model for grundforløb i bygge og anlæg med plads til forskellige elevprofiler. De meget målrettede, som går lige igennem et 20 ugers forløb, men som stadig har valgmulighederne i de enkelte moduler. De elever, der får merit og derfor skal have specielt designet et grundforløb. De, der har brug for lidt ekstra tid til at afslutte deres grundforløb. Og endelig de der skifter 'familie' undervejs og derfor mangler lidt. Alle eleverne gennemgår en fælles del, hvorefter de vælger sig ind på en familie i grundforløbet. Undervejs er det muligt at stoppe op og overveje, om det er den rigtige familie, man er kommet ind på. Generelt møder lærerne på afdelingen ikke så mange uafklarede elever i forhold til den indgang, de er begyndt i. Når eleverne er uafklarede, drejer det sig snarere om, de vil være håndværkere eller f.eks. fritidspædagoger.

Af gode grunde findes der ikke meget detaljerede ugeskemaer længere, men til gengæld har man udviklet et grundskema for hvert af de to hold med løbende optag, så der er faste dage med projekt, kursusfag eller supplerings. Holdene bytter f.eks. projektdage, således at de ikke skal bruge det store værksted på samme tid.

Sikkerheden spiller en meget stor rolle i en afdeling, hvor eleverne blandt andet skal stifte bekendtskab med et maskinsnedkeri. Derfor har lærerne sammen med deres ledende lærer aftalt at placere faste kursusdage i det ellers meget fleksible ske-

ma, så eleverne lærer at omgås de farlige maskiner og værktøjer, de skal kunne håndtere som faglærte håndværkere. Det er et eksempel på, at afdelingen har fundet en løsning på et praktisk problem, som reformen har været årsag til. I begyndelsen troede mange, at nu skulle eleverne frit kunne vælge fra dag til dag, hvad de så ville i gang med. Når man står med maskiner, der er meget kostbare eller farlige, skal det ikke være op til den enkelte elev, hvornår han føler sig motiveret for at arbejde med dem. Derfor har afdelingen indført kørekort på udvalgte områder, så det kan forsvares at lade eleverne komme til på et senere tidspunkt.

Afdelingens lærere har efterhånden udviklet en række tilbud til eleverne om projekter, som de kan vælge imellem, af forskellig sværhedsgrad og på forskellige niveauer. Som et led i forsøgs- og udviklingsarbejdet bliver der udarbejdet en idébank til projekter, som bliver sat ind i en fællesmappe, efter at de er blevet afprøvet og måske justeret. Det er samtidig en opgave at beskrive dem i 'Elevplans-terminologien'. Når eleverne så har valgt, hvilken opgave de skal arbejde med, taler de med deres kontaktlærer om forskellige måder at løse opgaven på.

Til den løbende evaluering er der blevet udviklet nogle skemaer, som samtalen mellem elev og kontaktlærer tager sit udgangspunkt i. Målene i skemaerne er taget fra målene i uddannelsernes bekendtgørelser, og derefter er de blevet omskrevet til et for eleverne mere tilgængeligt sprog.

Lærerorganisering

Lærerne, der har hovedansvaret for eleverne på de to hold, er organiseret i et team, der i fællesskab udvikler, afprøver, evaluerer og justerer modellen og dens indhold. Teamet kan varetage en stor del af den undervisning, som eleverne modtager i grundforløbet, såvel i område- som i grundfagene.

Teamet har plads i skemaet til at mødes hver uge, hvis der er behov for det. Teamet har været på et to-dages internat, hvor forløbet med løbende optag blev evalueret, og hvor de fremti-

dige fælles opgaver blev udpeget og fordelt. Det gav samtidig mulighed for, at en ekstern konsulent kunne være til stede og stille spørgsmål til teamets arbejde. Ligesom teamet fik nogle få teoretiske input, der kunne matche det pædagogiske arbejde.

Administrative rutiner og support

Lærerne i projektet har udtrykt enighed om, at der er kommet mange administrative opgaver til afdelingen sammen med den nye organisering. Der bliver til denne administration brugt for megen energi, som det ville være bedre at overføre til nye læringstilbud. En af de måder, teamet har taget fat på det problem, har været gennem udvikling af forskellige skemamaterialer f.eks. fælles matrixer, som kan lette de administrative procedurer.

Når strukturen bliver mere fleksibel, kan det også hænde, at der opstår uventede behov. Der har således i nogle situationer manglet konkret hjælp til rengøring og til håndtering af affald. Det kan være svært at sætte sig i respekt over for eleverne, når det kommer til deres andel af oprydningen og rengøringen, hvilket dræner faglærerne for energi. Som en løsning på det problem foreslog teamet, at den lokale inspektør og uddannelsesleder deltog i udarbejdelsen af nye målbeskrivelser for værkstedsassistenter og for rengøring. Lærerne foreslog endvidere, at hver lærer havde én værkstedsassistent til rådighed én time om ugen. Lærerne kan så aflevere bestillingslister til den ledende lærer på, hvilke opgaver der skal løses i den kommende tid.

Ovenstående eksempler på arbejdsområder, som den nye struktur har medført, viser betydningen af, at der i såvel det nære miljø som fra skolens øverste ledelse bliver tilkendegivet opbakning og støtte til projektet.

Vurdering

Det er lykkedes at tilbyde en differentieret undervisning, der kan imødekomme den enkelte elevs særlige ønsker, muligheder og behov. Det skulle også være muligt på et hold, der starter på samme tid og følges ad. Fordelen her har været, at eleverne har fået muligheden, også selvom der kun var få nye i en op-

start. Samtidig giver modellen plads til, at eleven kan blive i de samme rammer og tage et suppleringsfag/-modul undervejs.

Med det løbende optag bliver ønsket om at undgå spildtid ved studieskift imødekommet. Nu kan elever hurtigt blive optaget i en anden familie eller i en ny indgang i en teknisk erhvervsuddannelse, hvis de er sprunget fra en anden uddannelse eller indgang.

Den løbende evaluering har medført, at eleverne i et samarbejde med deres kontaktlærer har fået styr på deres status og situation undervejs i grundforløbet. Tidligere kunne en elev f.eks. gå i afdelingen i op til 20 uger, hvorefter han til sidst i forløbet kunne få at vide, at han var dumpet.

Det har vist sig i denne afdeling, at de elever, der bruger længere tid i gennemsnit, stadig bruger kortere tid til at gennemføre et grundforløb end før reformen.

Lærerne gjorde opmærksom på de mange nye rutiner, der fulgte med opgaven. Opgaver som tidligere blev løst af den lokale administration, og som var tids- og energirøvende. Det blev ikke nemmere af, at strukturen var blevet så fleksibel. Det skal der bruges tid på at løse. De samme lærere gav dog udtryk for, at det nok var overgangsproblemer.

Fra elevernes side blev der set forskelligt på det løbende optag. Det var afhængigt af, om man som ny elev var ankommet i en større eller i en mindre gruppe. *Nu var vi jo flere, så det lagde man ikke så meget mærke til* (elev). *Vi fik ikke så meget hjælp i starten, fordi de seksten lavede vinduer. Det var lidt forvirrende, men meget hyggeligt alligevel, fordi der var nogle, man kunne snakke med* (elev). Fælles for eleverne er, at de lægger vægt på et fagligt fællesskab og kammeratskab. *Jeg kommer på teknisk skole for at lære noget om tegning og for at blive bedre til mit håndværk* (elev).

Videreudvikling

Det kendetegner dette eksempel på god praksis, at man er begyndt på en proces, som løbende bliver vurderet og justeret.

I den videre udvikling af det løbende optag skal lærerne arbejde særligt med introduktionen på holdet. *Det kan være ret skræk-indjagende at begynde som ny på et stort hold. Lærerne kunne godt bruge lidt tid på at introducere os i stedet for at kaste os ud i byen* (elev). Der vil i den sammenhæng fortsat blive arbejdet med udviklingen af nye projekter til eleverne. En af de første udfordringer er udviklingen af projekter, der kan løses af elever, der er på forskellige trin i grundforløbet, således at helt nye elever kan løse opgaver i samarbejde med mere erfarne.

På afdelingen ønsker man, at der fortsat skal arbejdes med en fælles forståelse af og holdning til, hvordan man i praksis tolker målene i bekendtgørelserne, og hvordan man oversætter dem til reelle kompetencer i undervisningen.

Der skal arbejdes med udvikling af undervisningsmateriale, der er selvinstruerende. Derudover skal der udvikles undervisningsformer, hvor eleverne optræder som hinandens coaches, dog uden at de føler, at det går ud over deres eget mål om at få en erhvervsfaglig uddannelse.

Når forsøgs- og udviklingsprojektet er afsluttet i løbet af forsommeren 2002, skal der arbejdes med nyttiggørelse og implementering af erfaringerne fra bygge og anlæg på resten af skolen. Her skal der laves lokale tilpasninger, der passer til den enkelte afdelings specielle struktur og kultur.

Forudsætninger og betingelser

At projektet fortjener prædikatet god praksis skyldes ikke mindst den dynamik og opbakning, der er i lærerteamet. Initiativet er kommet fra lærergruppen, som med det samme har taget ejerskab til projektet. Den ledende lærer i afdelingen er tovholder på projektet, og det er med til at sikre den fleksibilitet i nærmiljøet, som er et must, når man ønsker at udvikle en fleksibel struktur.

Hvis ikke den lokale ledelse hele tiden er taget i ed, risikerer teamet at se, at deres planlægning i forhold til den enkelte lærers skema eller brug af værksteder bliver 'overruled' af f.eks. inspektøren, der ikke lige havde fået besked om en ændring. Den fleksible struktur og organisering kræver en meget tæt opfølgning og kommunikation, når man ikke lever i en oste-klokke, men skal have alle sine dispositioner til at gå op i en større enhed.

Et snart fortærsket udtryk i de sidste par år har været, at den privatpraktiserende undervisers æra er overstået. Dette skal faglærerne også være indstillet på i dette projekt, hvor de arbejder med løbende optag i et stort værksted.

En betingelse for projektets fortsatte succes er, at der bliver gjort mere for at forbedre de fysiske rammer. Løbende optag i et stort værksted kræver, at der er plads til de forskellige typer af aktiviteter, der kan foregå på samme tid på holdet. Det skal samtidig være muligt for lærerne at være til stede for alle eleverne i et eller andet omfang, og dette er svært, hvis lokalerne ligger spredt i en stor bygning.

Fleksible moduler i en fast struktur

En af intentionerne bag reformen er at få skolerne til at tilrettelægge og tilbyde undervisning og læringsaktiviteter, så eleverne motiveres og udvikles ved, at de selv tager stilling til og vælger mellem en række tilbud. Dette muliggør et meget individuelt tilrettelagt uddannelsesforløb. Man håber herved at kunne bidrage til den uddannelsespolitiske målsætning om at nedbringe frafaldet og fastholde de unge i uddannelsessystemet.

En af de måder, skolerne har grebet opgaven an på, er gennem en organisering af undervisningen i en moduliseret struktur. Der er i den forbindelse blevet eksperimenteret og lavet forsøg i grundforløb med forskellige former for modulisering og strukturering heraf: Modulernes indhold er sammensat med stor variation i sværhedsgrad, tværfaglighed, arbejdsformer/læringsstile, bunden rækkefølge, kontrol/evaluering, lærerstyring/elevstyring osv., og de afspejler en afvejning af forskellige pædagogiske og praktiske hensyn.

Eleverne er nye inden for området, og deres grundlag for at vide, hvad de har brug for, og for at træffe kvalificerede valg, er begrænset. De ønsker trygge rammer, samtidig med at lærerne er garanteret for, at eleverne lærer det, de har brug for. De enkelte elever vil gerne arbejde i eget tempo, på en måde, de godt kan lide, og med ting, der interesserer dem.

En af de pædagogiske udfordringer, der har været gennemgående i forsøgene, er modsætningen mellem valgfrihed og behov for rammer og styring. Skolerne skal løbende finde balancepunktet mellem udbud og struktur, mellem valg og faste rammer.

Vi ønsker med denne case at sætte fokus på et eksempel fra praksis, hvor undervisningen inden for en strukturerende ramme er tilrettelagt i moduler, hvor eleverne reelt kan vælge mel-

lem forskellige læringsmål, niveauer og en fleksibel længde af modulerne, og hvor planlæggerne og lærerne til stadighed har greb om strukturen og forholder sig til balancepunktet.

Ideen - modulisering

Afdelingens idé er et grundforløb med fleksible moduler, som muliggør individuelle, tilrettelagte uddannelsesforløb inden for en ramme, som både rummer stabilitet og fleksibilitet, og som giver struktur i dagligdagen gennem planlagt og obligatorisk holdundervisning, der veksler med det individuelt tilrettelagte projektarbejde i OLC.²

Mål og formål

Formålet med den modulariserede struktur i grundforløbet inden for Teknologi og kommunikation er at tilbyde læringsforløb, der tilgodeser såvel stærke som svage elever, og som giver eleverne bedre muligheder for differentierede individuelle forløb. Eleverne har meget forskellige forudsætninger, og nogle har brug for længere tid i grundforløbet end andre, hvilket den modulariserede struktur giver mulighed for.

De tre familier inden for Teknologi og kommunikation udbydes i to forskellige grundforløb: en teknologiside (strøm- og procesuddannelserne) og en kommunikationsside med mediegrafikere, digitalmedie, tekniske designere og trykkere.

I præsentationsmaterialet hedder det:

Grundforløbet tilrettelægges ud fra følgende krav til undervisningen:

- *Individuelle elevforløb (10 - 60 uger)*
- *Projektorganiseret undervisning*
- *Almendannende*
- *Udvikling af personlige kvalifikationer*
- *Eleven skal have forståelse for læreprocessen*
- *Eleven skal have ansvar for egne mål.*

²) Open Learning Center.

Undervisningen skal tilrettelægges, således at den enkelte elev kan sammensætte sit eget uddannelsesforløb: *Undervisningen tilbydes i moduler, som eleverne kan vælge med henblik på den ønskede kompetence og de af eleven lagte mål.*

Et modul eksisterer for at give eleverne

- *En eller flere kompetencer*
- *Mulighed for at finde ud af uddannelsesvalg*
- *Indsigt i læringsmetoder*
- *Indsigt i egne styrker og svagheder - evne til at sætte mål*
- *Indsigt i gennemførelse af problemorienteret projektorganiseret undervisning.*

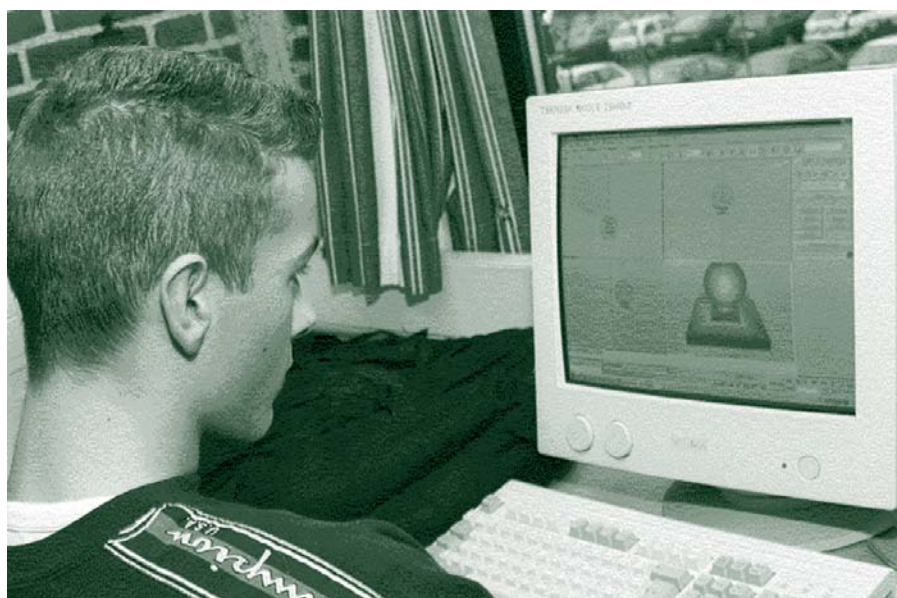
Med den modulariserede struktur søges tilgodeset udviklingen af såvel almene som teknisk/faglige og personlige kompetencer, hvor særligt udviklingen af elevernes studiekompetencer er centrale.

Det stiller nogle krav til det fysiske miljø, f.eks. ændring af traditionelle klasselokaler og et effektivt logistiksystem, der kan hjælpe elever, lærere og kontaktlærere med at styre sikkert gennem erhvervsuddannelsesforløbet.

Uddannelseschefen udtrykker det således: *Eleverne skal lære at lære, og de skal lære at arbejde i OLC. Vi skal lære eleverne, at en gang imellem er der klasseundervisning, og en gang imellem er der projekt, hvor man skal agere på en anden måde end i klasseundervisningen.*

Udvikling af ideen

Forsøg med reformen startede i august 1999. De eksisterende afdelinger blev omorganiseret, og der blev etableret et nyt område: *Teknologi og kommunikation* med medarbejdere fra de "gamle" afdelinger, og dermed var den organisatoriske ramme for forberedelsen af det nye grundforløb på plads. Forsøget, som blev kaldt *Regnbuen* og lanceret med sloganet *Regnbuen - en indgang mange udgange*, var lagt an ud fra en vision om et



moduliseret forløb med mange valgmuligheder og en meget åben struktur. 180 elever begyndte i grundforløb inden for Teknologi- og kommunikation, og undervisningen foregik i de eksisterende lokaler.

Erfaringerne med dette første forløb viste, at de omfattende valgmuligheder var for uoverskuelige for nogle af eleverne, og at det fysiske læringsmiljø ikke levede op til de krav, den moduliserede undervisning fordrede. Konklusionen var, at det fysiske miljø og undervisningslokalerne måtte indrettes, så de matchede tankerne om individuelle forløb, og der måtte være en strammere struktur end først antaget. Derfor blev der indrettet et OLC for elektrikerne og elektronikfagteknikere og et OLC for datafagteknikere og IT-supportere. Samtidig blev undervisningen for de 180 elever, der begyndte året efter i august 2000, struktureret lidt strammere end første gang.

Erfaringerne med det nye forløb viste endvidere, at der var behov for aflukkede undervisningslokaler og lokaler til undervisning i edb. Der blev derfor skåret et hjørne af det ene OLC til indretning af to lokaler. Endvidere blev der i OLC-lokalet udskilt et område, der blev forbeholdt de uddannelsesrettede områdefag. Det er de aktuelle fysiske rammer, som de 110 elever, der begyndte i januar 2001, og som senere hold bliver undervist i.

Det gode (ved vores måde at organisere undervisningen på) er, at det ligner samfundet meget. Det er vores fornemmeste mål at få det til at ligne den verden, vi lever i, selvom vi kun kan være en skygge. Sandheden ude i virksomhederne er processer. Processer er det, vi skal modne eleverne til her.

Mange af eleverne er ikke vant til hjemmefra at skulle tage stilling til noget som helst - det bliver der vendt op og ned på.

De nye teknikker og den nye teknologi betyder, at virksomhederne arbejder anderledes end tidligere, og som ansat skal man have det hele med, kvalitetssikring, administrering, kundevenlighed, det faglige og håndværket. Det er ikke nok at kunne Ohms lov og bøje rør og slå bøjler på. Det er ikke nok i dag, det skal være en mere homogen masse, der skal kunne arbejde sammen (lærer).

Den modulariserede struktur

Grundforløbet i El-afdelingen er bygget op med fem ugers introduktion/indskoling efterfulgt af 10-50 ugers projektarbejde i OLC, og det afsluttes med fem ugers uddannelsesrettede områdefag.

De fem ugers introduktionsprogram sigter mod at gøre eleverne til professionelle elever ved at udvikle deres personlige kompetencer og deres studiekompetencer gennem forskellige øvelser og træningsopgaver.

De unge er vant til, at det drejer sig om dem. De skal lære at arbejde i team. De er nødt til at lære at tage fra. Man er nødt til at kunne løse opgaverne sammen med andre og agere i et fællesskab (uddannelseschef).

Undervisningen i engelsk, informationsteknologi, arbejdstilrettelæggelse og kundeservice, matematik, el-lære, montageteknik og diagramforståelse ligger i begyndelsen på et relativt lavt fagligt niveau, men indeholder faglige problemstillinger, der giver eleverne en begyndende fornemmelse for elektrikerverdenen. Herefter følger projektarbejde organiseret i modulperioder à

fem uger. Samtidig fortsættes med de førnævnte fag tillige med arbejdsmiljø, førstehjælp og brand. Alle fag undtaget arbejdsrettelæggelse og kundeservice skal være afsluttet, før eleven påbegynder de sidste fem uger af grundforløbet med de uddannelsesrettede områdefag elektronik og installationsteknik. Her arbejdes der ud fra faglige mål ifølge uddannelsesbekendtgørelsen. Arbejdsformen er en videreførelse af den måde, eleverne hidtil har arbejdet på.

Det er således i projektarbejdet, der er mulighed for forlængelse af grundforløbet, og det er her den største mulighed for differentierede forløb ligger (lærerne).

Modulerne består af små afgrænsede projekter med en vejledende tid på mellem 8 og 16 timer. Nogle af modulerne er organiseret i sammenhængende grupper med en bunden rækkefølge; for andre moduler er der en anbefalet rækkefølge.

Hvert modul afsluttes med en test, som vurderes af en lærer. Når eleven har fået vurderet og godkendt de krævede moduler, kan eleven indstille sig til en slutttest, som skal være bestået, før eleven kan fortsætte i de sidste fem ugers forløb med URO-fagene.³

Modulprojekterne

Eleverne arbejder sædvanligvis i grupper med projekterne.

Projektbeskrivelserne kan eleverne selv hente fra en reel i OLC-lokalet. Projektbeskrivelserne er udformet som selvinstruerende undervisningsmateriale ofte med afsæt i det eksisterende lærebogsmateriale.

F.eks. indeholder modulet 'Elteori i praksis' en række elteoretiske opgaver, en række forklaringsopgaver/-spørgsmål samt laboratorieforsøg. Derudover skal eleverne selv konstruere opgaver til hinanden. Til laboratoriearbejdet er der en materia-

³) De Uddannelsesrettede Områdefag.

le- og apparatliste, så eleverne kan rekvirere det udstyr, de har brug for, i en såkaldt hjælpefunktion⁴, der er knyttet til OLC.

Projektbeskrivelsen til modulet 'Fejlfinding' består af en teori-del, en generel fremgangsmåde ved fejlfinding, vurderingsopgaver og opgaver i praktisk fejlfinding. Alle delopgaver skal løses, og besvarelsen skal godkendes af en lærer.

De to eksempler på selvinstruerende projektbeskrivelser stiller forskellige krav til elevernes selvstændighed og faglige niveau.

Alle modulerne har et antal forskellige kompetencepinde, og når eleven har gennemgået alle modulerne, har han opnået den samlede kompetence. Der er obligatoriske moduler med kerneindhold og mindstemål og ekstra moduler, som kvalificerer yderligere. Uddannelseslederen påpeger:

Et undervisningsmodul er ikke nødvendigvis projektorganiseret, men mange moduler vil have et problemorienteret projektorganiseret element, som eleven alene eller i en gruppe skal løse.

Indretningen af OLC

Det decentrale OLC er placeret i et stort lyst lokale i kælderetagen. Der er i den ene ende af lokalet en række faste borde monteret med ventilationsudstyr, som skal anvendes til f.eks. loddeopgaver. Der er også et område med bokse eller skillevægge, hvor eleverne kan lave opmontering. Herudover er der fleksible bordopstillinger, som eleverne kan flytte rundt på efter behov. Endelig er der et område reserveret til de uddannelsesrettede områdefag.

Reolen med de selvinstruerende projektbeskrivelser er centralt placeret og i tilknytning hertil er hjælpefunktionen placeret. Hjælpefunktionen foretager de fornødne småreparationer på udstyret. Det er også hjælpefunktionen, der er ansvarlig for reparation og vedligeholdelse af pc-udstyret i det tilhørende edb-lokale og på stand-alone-pc'er.

I tilknytning til det åbne OLC-område er der undervisningslokaler og grupperum. Eleverne synes, at de fysiske rammer er OK, og at de er indrettet, så de passer til forskellige slags undervisning.

OLC for mediegrafikerne er indrettet anderledes. Der er et stort område med bløde stole og mindre borde, der kan flyttes rundt på, alt efter hvilken bordplads eleverne har behov for til deres aktuelle projekt. Der er undervisningsrum med glasfacader ud mod OLC, så det virker meget åbent. Der er et ret stort område med computere. Det er tydeligt i hele indretningen og udsmykningen, at det ikke er et traditionelt håndværk, men arbejdet med computere og forskellige former for grafik, tegninger og kreative ting, der er i centrum.

Organiseringen

Eleverne er inddelt i hold (svagstrøm- og stærkstrøm), som har forskellige mødetider i OLC.

Eleverne krydser sig selv ind og ud på protokolblade, som er ophængt i et aflåst skab. Det åbnes i en halv time om morgenen og i en halv time om eftermiddagen. Det fungerer ifølge lærerne udmærket. Der følges automatisk op på længerevarende fravær.

Eleverne bliver opfordret til at udfylde en ugerapport, udformet som et skema med angivelse af teorifag (kursustimer) og projekttimer. Ved besøget på skolen virkede det ikke, som om eleverne opfattede dette som vigtigt, idet de kun i begrænset omfang udfylder disse ugerapporter.

Eleverne udfylder efter hvert fem-ugers-forløb et kompetenceafdækningsskema, som indgår i deres uddannelsesbog sammen med andre obligatoriske skemaer eller styringsværktøjer, som er ens for alle. Kompetenceafklaringskemaet bliver også inddraget under kontaktlærersamtalerne.

4) Hjælpefunktionen er bemandede med skolepraktikelever og med uddannede fagfolk. Herfra bliver der udleveret apparater, materiale og instrumenter, som eleverne skal bruge til deres projekter.

Der er fire timers projektundervisning om ugen i klasselokalet. Det er indført for at kunne give introduktioner til projekterne, behandle problemstillinger i tilknytning til projekterne eller formidle den tilhørende teori og give træningsopgaver.

Lærer(sam)arbejdet

Der er ti lærere tilknyttet OLC. Heraf er et par stykker gennemgående over en længere periode (de faste lærere), således at der sikres en faglig og social kontinuitet. De faste lærere er også primus motorer i kontaktlærerarbejdet og kan hjælpe og støtte de lærere, som er løserer tilknyttet og ikke har den store erfaring med at arbejde i OLC.

Lærerne har ikke fået mindre at lave. Nu skal de forberede sig, når eleverne har stillet spørgsmål, og ikke før de skal ud i OLC. Erfaringerne hjælper dog til at forudse, hvor problemerne og spørgsmålene opstår (lærer).

Vurdering

Der er nyt indtag hver femte uge, hvor et introduktionsforløb begynder. Først blev dette oplevet som et problem, men det gør det ikke længere: *Det er også et spørgsmål om at holde møllen i gang og skære toppen af; hvis der er mange elever, skal der også købes ekstra udstyr. Men der kan også være tale om en 'pædagogisk økonomisering', hvor entusiasmen fastholdes, når man kører hold af nogenlunde ens størrelse (lærer).*

Rundt regnet halvdelen af eleverne i et indtag bruger 20 uger på et grundforløb. Gennemsnittet ligger formentlig på 29 uger mod 31 før reformen. Det er fortrinsvis de dygtige og afklarede elever, der vælger at blive elektriker eller elektronikfagtekniker. De uafklarede, fagligt svagere og umodne elever bruger typisk længere tid i projektperioden og vælger at blive datafagtekniker.

Tidligere havde vi klasseundervisning med ca. 20 elever. Når de havde loddeøvelser, havde alle den samme tid til det, uanset at nogle var bedre eller hurtigere end andre. Sådan er det ikke mere.

Når eleverne er færdige med deres loddeøvelser, kan de gå ud i OLC og arbejde med deres projekter. Eleverne er glade for denne vekslen. Det betyder også en bedre ressourceudnyttelse af lærerkræfterne (uddannelseschef).

De fleste elever synes, at det er godt med modulerne: *Vi vælger ekstra moduler, når vi klarer opgaverne på kort tid. Det betyder, at vi tager både modulerne for svag- og stærkstrøm. Arbejdsformen passer os godt. Vi er vant til at arbejde selvstændigt og med projekter. Vi er lidt ældre, har gået i gymnasiet, er nok bedre rustede og har en anden arbejdsmoral end de meget unge fra folkeskolen, som pjatter og fjoller rundt og spilder tiden (elev).*

Andre - især ældre elever med praktisk baggrund - har svært ved at vænne sig til, at det ikke altid er læreren, der skal fortælle dem, hvordan opgaverne skal løses, men at eleverne i stedet kan spørge og hjælpe hinanden. Disse elever er typisk også meget erhvervsfagligt orienterede og synes ikke, det er nødvendigt at arbejde med udviklingen af de almene kompetencer.

Ikke alle elever synes, de har mulighed for at vælge de samarbejdspartnere, som de kunne ønske sig: *Eleverne vælger hinanden til projekterne. Sommetider står nogle og ser grå ud i hovedet. De er tilbage. Så må de ud og finde nogle selv - det er også en læreproces. Sommetider opstår der nogle overraskende konstellationer (lærer).*

Eleverne påpeger: *Den faste undervisning har forhindret, at vi kan arbejde sammen om vores moduler.* Den faste undervisning er lagt forskudt på forskellige tidspunkter og kan derfor virke indsnævrende på samarbejds mulighederne. Alligevel er mange elever glade for den skemalagte undervisning, fordi den giver dem mulighed for at knytte sociale kontakter på et hold, hvor de mødes jævnligt med de samme kammerater.

Den pædagogiske fordel ved den skemalagte projektundervisning udtrykkes således:

Det kan være svært for nogle af eleverne at skulle læse, forstå og arbejde efter en skriftlig instruktion. De har også behov for en mundtlig gennemgang og eventuelt en demonstration (lærer).

Ifølge lærerne har det i nogle tilfælde betydet, at undervisningen har taget noget af luften ud af selve projektet, og at det induktive princip forsvinder ud af projektet. Det skaber behov for, at projektbeskrivelserne og -opgaverne skal justeres, så de ikke bliver for lette.

Eleverne synes imidlertid ikke, at opgaverne er for lette. De fremhæver, at de ofte savner en generel introduktion til projekterne. De kan sjældent bare gå i gang efter det selvinstruerende materiale, men er nødt til at spørge læreren.

Videreudvikling

Regnbuen er idealbilledet. Den når vi ikke sådan lige med det samme. Det er godt at have en vision, den har vi haft megen glæde af. Så ved vi, hvad vi vil med det, og hvorfor vi gør det anderledes. Den har været med til at sætte vores proces i gang (uddannelseschef).

Skolen arbejder løbende med sin vision og sine strategiske målsætninger. I øjeblikket foregår der en bearbejdning og en konkret udmøntning af disse på område- og afdelingsniveau. Dette skal følges op med en vision for de enkelte uddannelser i samspil med 'Elevplan'.

Forløbene analyseres og vurderes hele tiden og justeres, hvis det er påkrævet, i praksis gang på gang. Grundindstillingen er, at det er en meget omfattende omlægning af undervisningen, og da det ikke er prøvet før, er der hele tiden tale om eksperimenter, som gennemføres i en stadig vekselvirkning med praksis.

Arbejdet med modulprojekterne og valgmulighederne fortsætter. Der er stadig ikke så mange valgmuligheder, som afdelingen kunne ønske sig.

Afdelingen er nu i gang med at planlægge hovedforløb med opbygning af et Videnscenter, som skal være fælles for hovedforløb, efteruddannelse og IV-kurser. Her er det tanken at samle undervisere, eventuelt også udefra, og elever med samt relevant udstyr i forbindelse med et bestemt emne eller tema, så eleverne får mulighed for at trække på ekspertisen og samtidig arbejde på en relevant måde i forlængelse af arbejdsformerne fra grundforløbet. Eleverne vil fortsat blive støttet i deres individuelle læreprocesser, samtidig med at de skal arbejde sammen med andre. Grupperne skal i højere grad sammensættes ud fra elevernes særlige spidskompetencer.

Forudsætninger og betingelser

Der kan opstilles en række forudsætninger for, at den gode praksis kan udfolde sig og udvikles. I denne case er det oplagt at pege på følgende elementer:

- De organisatoriske rammer er på plads fra starten
- Lærerne er involveret i udformningen af hele konceptet
- Mange af ideerne kommer fra lærerne
- Ledelsen bakker op om udviklingsprojektet og
- Processen fortsætter - der evalueres og justeres løbende.

Den kontinuerlige proces gør det nødvendigt, at der jævnligt stoppes op for at tage en holdnings- og måldiskussion på afdelingen. Det kan godt være vanskeligt at få gjort i en travl hverdag på trods af vigtigheden heraf.

Alt i alt hersker der på afdelingen en pionerånd, en omstillingsparathed og en interesse for at finde en god struktur for grundforløbet med en passende styring og valgfrihed, så det giver optimale læringsbetingelser for eleverne.

Mellem mål og middel - om god praksis i forbindelse med grundfagernes placering i grundforløbene

Den følgende beskrivelse drejer sig om tilrettelæggelse af grundfagsundervisningen i grundforløbene. Tilrettelæggelsen af grundfagene ligger i spændingsfeltet mellem to ønsker. *Det ene ønske* er at sikre mulighed for differentiering af grundfagsundervisningen, således at elever, der enten er før eller efter niveauet for grundfagsundervisningen i grundforløbene, kan få tilgodeset deres behov for undervisning. I opfyldelsen af dette ønske er indholdet af grundfaget *målet* med undervisningen. *Det andet ønske* er at motivere eleverne for grundfagene gennem en helhedsorienteret undervisning, hvor grundfagene integreres i de øvrige fag. I et helhedsorienteret perspektiv opfattes grundfagene overvejende som støttefag og kan betragtes som *middel* i forbindelse med elevernes mål om at opnå større indsigt i og et større udbytte af den erhvervsfaglige del af undervisningen.

Medens det førstnævnte ønske blandt andet udspringer af, at erhvervsuddannelserne er ungdomsuddannelser, der ikke blot skal give erhvervs-, men også studiekompetence, er det andet ønsket indlejret i den helhedsorientering, der blev lanceret med reformen i 1991. At tilgodese det første ønske medfører således et brud med den opfattelse af helhedsorientering, der har præget grundfagsundervisningen i de seneste ti år.

Det såkaldte Studiecenter for grundfagsundervisningen, som beskrives i denne case, er et eksempel på god praksis i forhold til ønsket om at styrke grundfagsundervisningen. Studiecetret er udtryk for en centralisering af grundfagsundervisningen, idet grundfagene trækkes ud af den erhvervsfaglige undervisning i indgangene. Det betyder, at en faglig toning af grundfagene eller en integration af disse i den erhvervsfaglige undervisning vanskelig- eller helt umuliggøres, og dette indvirker

negativt på elevernes motivation. Når Studiecentret alligevel opfattes som et eksempel på god praksis, skyldes det, at der i udviklingen af centret arbejdes med at forene de to ovenfor nævnte ønsker.

Beskrivelsen bygger i hovedsagen på én skoles oprettelse og erfaringer med Studiecentret. Der suppleres dog med erfaringer fra en anden skole, der også har gjort erfaringer med oprettelse af et studiecenter. Det oplyses i teksten, når erfaringer fra denne skole inddrages ved overskriften: Erfaringer fra den anden skole.

Ideen - Studiecentrets indhold og organisering

Studiecentret er et center for undervisning i grundfagene, hvilket vil sige: engelsk, IT, førstehjælp, naturfag, matematik og dansk. Fag som sundhed og miljø osv., som egentlig er udmærket integreret i 'det faglige rum'⁵⁾, og hvor det er lettere at gennemføre helhedsorienteret undervisning, er ikke medtaget i Studiecentret. I det hele taget er nogle af grundfagene lettere at integrere i den erhvervsfaglige undervisning end andre. F.eks. er det lettere at integrere naturfag end engelsk.

Udskillelsen af grundfagene i Studiecentret går tilbage til 1998, hvor man besluttede at ændre på skolens organisation. Dette i erkendelse af, at undervisningen ikke levede op til reformen fra 1991. Man kunne ikke levere den tilstrækkelige undervisning på C-niveau til, at eleverne havde mulighed for at få merit fra eud til htx. Desuden har ønsket været at sikre eleverne de faglige forudsætninger for at kunne fortsætte på kvu.

Fra begyndelsen af 1999 lavede man en ny organisationsstruktur. Studiecentret er således oprettet, før erhvervsuddannelsesreform 2000 trådte i kraft. Den interviewede uddannelsesleder siger:

5) Med 'fagligt rum' menes undervisningen i det erhvervs-specifikke indhold på de enkelte indgange. Inden for levnedsmiddel er det f.eks. undervisning i madlavning.

Vi udnævnte nogle områder som forsøgsområder i forbindelse med etablering af Studiecentret, 'Teknologi og kommunikation' som det første, og så var det meningen, at 'Fra jord til bord' skulle komme senere. Inden for et år ville alle områderne blive inkluderet i Studiecentret. Vi forsøgte at lade reformarbejdet komme nedefra.

Studiecentret er nu en af de i alt ni afdelinger. Det betyder, at det ligesom de øvrige afdelinger har egen uddannelsesleder, og at alle grundfaglærerne er flyttet fra de fire indgange til Studiecentret.

Forskellige former for påbygning

På skolen er der nedsat en arbejdsgruppe, der har fået kommissorium til *beskrive rammerne for et velfungerende studiecenter med afsæt i nuværende faciliteter/personale*. Videre hedder det i kommissoriet: *Formålet med påbygning er at gøre erhvervsuddannelserne mere åbne og attraktive for de unge. Således skal muligheden for påbygning med studiekompetencegivende undervisning bidrage til, at uddannelserne fremstår mere ligeværdigt i forhold til f.eks. de gymnasiale uddannelser. Formålet er også at modvirke, at eleverne finder det nødvendigt at tage dobbeltuddannelse i form af to uafhængige ungdomsuddannelser i forlængelse af hinanden.*

Studiecentret skal sikre, at der er tre niveauer for undervisningen:

- 'Før niveau', der er niveauet *under* det niveau, der kræves i grundfagsundervisning i grundforløbet,
- 'På niveau', det vil sige niveauet for den grundfagsundervisning, der gennemføres i grundforløbet og
- 'Efter niveau' for elever, der skal have undervisning på niveauet *over* det, der varetages i grundforløbet.

Derudover skal Studiecentret give mulighed for, at de elever, der har merit i et af de obligatoriske grundfag, kan få undervisning i andre grundfag end de obligatoriske.

Endelig skal eleverne sikres mulighed for påbygning både på

grund- og hovedforløb: *Eleven skal således kunne vælge grundfag under F-niveau eller grundfag og erhvervsgymnasiale fag på højere niveau end krævet i erhvervsuddannelsen - og disse fag skal kunne vælges i en sammenhæng, der giver mulighed for:*

- *At skifte til htx/hhx uden tidstab efter grundforløbet*
- *At søge optagelse på de kortere videregående uddannelser (kvu), der ligger i naturlig forlængelse af elevens afsluttede erhvervsuddannelse*
- *At udgøre fundamentet for videre valg af påbygningsfag i hovedforløbet og evt. efter uddannelsesaftalens ophør*
- *At sikre, at eleven kan fuldføre en påbegyndt erhvervsuddannelse.*

Det fremgår altså, at Studiecetret skal kunne rumme alle elevtyper. Det skal være muligt at fordybe sig i viden og at udvikle faglige, sociale samt personlige kvalifikationer. Dette er ud-møntet i tre tilbud:

Tilbud 1: Tilbud om påbygning primært med det formål at give adgang til kvu efter afsluttet eud og sekundært for at give mulighed for at skifte til andet år på htx efter afsluttet grundforløb.

Tilbud 2: Tilbud om påbygning i fag under F-niveau med henblik på at forhindre frafald.

Tilbud 3: Tilbud om påbygning til elever med en studenter-eksamen, som søger videre på eud, f.eks. inden for områderne PC-kørekort eller teknisk fagsprog.

Organisering

Muligheden for at kunne tilrettelægge undervisningen i Studiecetret på en hensigtsmæssig måde hviler på, at der bliver etableret en ensartet organisatorisk struktur for de fire indgange. På skolen har man udviklet en modulopbygget struktur for indgangen 'Fra jord til bord', hvor hvert modul varer fem uger. Planen er at gøre det samme for de andre indgange.

Hvad angår organiseringen af undervisningstilbudene i Studiecetret, har der været overvejet to modeller. *Den ene model* er, at eleverne på tværs af indgange kan melde sig til undervisning i Studiecetret. Dette giver mulighed for, at eleverne kan stifte bekendtskab med andre indgange end den, de selv har valgt. Imidlertid er der grænser for, i hvilke fag eleverne kan undervises på tværs af indgangene, idet grundfagene er fordelt på følgende måde i indgangene:

Engelsk: 'Teknologi og kommunikation' og 'Fra jord til bord'

IT: 'Jord til bord', 'Teknologi og kommunikation' og 'Håndværk og teknik'.

Førstehjælp: alle indgange.

Naturfag: (fysik og kemi): 'Håndværk og teknik' (hovedsagelig fysik i autofamilien), 'Fra jord til bord', (hovedsagelig kemi i levnedsmiddelfamilien).

Matematik: 'Bygge og anlæg' og 'Teknologi og kommunikation'.

Indtil videre arbejder man efter *den anden model*, hvor hver indgang anvender Studiecetret en dag om ugen. Denne model er valgt, fordi det er den organisatorisk mest enkle.

Indgangene anvender således Studiecetret efter følgende skema:

- Mandag: 'Teknologi og kommunikation'.
- Tirsdag: 'Fra jord til bord'.
- Onsdag: 'Håndværk og teknik'.
- Torsdag: 'Bygge og anlæg'.
- Fredag: 'Bygge og anlæg' og 'Teknologi og kommunikation'.

Den dag, hvor eleverne er i Studiecetret, undervises de i typisk to grundfag, et om formiddagen og et om eftermiddagen. I løbet af et fem ugers modul har eleverne således i alt 40 lektioners grundfagsundervisning. Eleverne undervises i grundfa-

gene i fire timers lektioner. F.eks. undervises eleverne fra 'Fra jord til bord' i engelsk i fire lektioner hver uge i 20 uger⁶ i alt. Inden for det enkelte fag er der mellem fire og fem hold, afhængigt af antallet af elever i indgangen. De fem hold repræsenterer forskellige niveauer fra C til G.

Lærerarbejde og teamorganisering

Oprettelsen af Studiecetret betyder, at grundfagene og grundfagslærerne er rykket fra de faglige rum i de fire indgange til det centralt placerede Studieceter. Grundfagsundervisningen kræver, at lærerne skal være hjemme i grundfagsbekendtgørelsen. Lærerne skal i dag minimum have liniefag i grundfaget for at kunne få lov til at undervise i det. Det betyder, at nogle af faglærerne ikke længere har lov til at undervise i grundfagene.

Lærerne er organiserede i team. Et team dannes for minimum et halvt år og op til to år. Nogle steder er de faste. Der er fire-syv personer i et team. En lærer er højst med i to 'kerneteam' og kan derudover være tilknyttet andre team. I de faglige rum består teamene udelukkende af faglærere, og i Studiecetret består de udelukkende af grundfagslærere. På Studiecetret er sproglærerne sammen i et team, matematik- og naturfagslærerne i et andet, førstehjælpslærerne i et tredje, '10. skoleår' er det fjerde team, og endelig er IT-teamet det femte.

Oprettelsen af Studiecetret har således betydet, at lærere med samme fag arbejder sammen i team, hvilket styrker grundfagene. Grundfagslærerne er gennemgående tilfredse med at arbejde sammen i team. Men det giver dog også nogle problemer, jf. nedenfor.

Der bliver holdt mange møder for at kunne få strukturen til at fungere. Det er imidlertid vanskeligt at præcisere, hvor meget mere arbejde lærerne har fået, også fordi der er kommet en ny arbejdstidsaftale. Skolen giver ikke tid til teammøderne, fordi

6) Nogle af 'Fra jord til bord'-eleverne slutter dog efter femten uger, fordi de først afslutter engelsk i hovedforløbet.

de regnes som forberedelse af undervisningen, hvilket har resulteret i, at der ikke afholdes ret mange teammøder. Derfor er der tre faste teammøder om året foruden de andre møder, f.eks. møder for lærerne i den enkelte indgang.

Vurdering

Studiecentret bliver løbende videreudviklet. Udgangspunktet for denne videreudvikling er en opgørelse af, hvilke fordele og ulemper der er ved at lægge grundfagsundervisningen i en selvstændig søjle.



Fordelene ved Studiecentret er, at der kan gennemføres en undervisning, der rummer de nødvendige niveauer fra G- til C-niveau. Dette giver blandt andet mulighed for overgang til htx og kvu. Derudover kan man ved at samle alle meriteleverne skabe større volumen og dermed give eleverne bedre tilbud.

Grundfagslærerne har oplevet det som positivt, at de har fået et fagligt fællesskab i f.eks. sprogteam frem for som tidligere at tilhøre forskellige faglige rum. Hovedparten af lærerne er tilfredse med dette.

Det, at eleverne fra den enkelte indgang en gang om ugen er i Studiecentret, giver mulighed for, at der en gang om ugen er 'fred' til lærermøder og planlægning af undervisningen i indgangen.

Det er blevet lettere for grundfagslærerne at tilgodese de faglige mål i grundfagsundervisningen. I 'gamle dage', hvor grundfagene var integrerede i den erhvervsfaglige undervisning, var man nødt til at udarbejde nogle kvalitetskrav for undervisningen i grundfagene. Da man ikke kunne integrere grundfagsundervisningen, var det nødvendigt at gennemføre separat undervisning i de ikke-integrerbare elementer.

Endelig trækker Studiecentret grundfagsundervisningen tydeligere frem, hvorved det blandt andet bliver synliggjort, hvordan elevernes aktivitetsniveau er i denne undervisning. Oprettelsen af Studiecentret medfører, at kulturforskellene mellem indgangene, hvad angår elevernes holdning til og evner inden for grundfagsundervisningen, bliver meget tydelige. 'Fra jord til bord'-eleverne er f.eks. de svageste, hvad angår grundfagene. Derimod er der mange studiemindede blandt elektrikerne, som f.eks. har ambitioner om at blive ingeniører. De store forskelle i elevernes motivation for grundfagsundervisning betyder, at det er vanskeligt at etablere undervisningsforløb på tværs af indgangene.

Der er også forskellige *ulemper* ved Studiecentret, som man forsøger at bøde på. En ulempe er, at når lærerne i Studiecen-

tret ikke dagligt kommunikerer med lærerne i de faglige rum, er det vanskeligt at tilrettelægge den erhvervsrelaterede undervisning, som er vigtig for elevernes motivation. Dette forsøges løst ved, at lærerne elektronisk kan holde sig orienteret om, hvilken undervisning der foregår i de forskellige indgange. For alle faglige rum bliver der lavet en plan for, hvad eleverne bliver undervist i.

En anden ulempe er, at grundfags- og faglærerne ikke mere automatisk er sammen, f.eks. i frokostpausen. Der er derfor et ønske om at lave nogle faglige miljøer, hvor lærerne samles og holder til, medens eleverne bevæger sig mellem disse miljøer.

Grundfagslærerne er i risiko for ikke at nyde den samme faglige respekt som faglærerne. Dette er blandt andet symboliseret ved, at en del af deres undervisning er lagt i ydertimerne, f.eks. engelsk fra kl. 14-15:30. Endvidere bakker faglærerne i nogle af de faglige rum ikke godt nok op om grundfagene. F.eks. kan en elev, der ikke forstår, at han skal undervises i engelsk, i nogle tilfælde få faglærerens sympati. Dette var ikke helt så udbredt, dengang grundfags- og faglærerne underviste i samme faglige rum. Med oprettelse af Studiecetret stilles der således særlige krav til grundfagslærerne, fordi det er dem, der skal opsøge de faglige rum. De fleste af grundfagslærerne har været på skolen så længe, at de også har prøvet at arbejde i de faglige rum, nogle i tre-fire forskellige afdelinger, og de savner faglig respekt i den nye struktur.

I den nye struktur for grundfagsundervisningen er dagen delt op i fire lektioners moduler. Tidligere, hvor grundfagsundervisningen var lagt ude i de faglige rum, havde eleverne f.eks. to lektioners engelsk flere gange i løbet af ugen. Fordelen ved den tidligere organisering af grundfagene var, at det var lettere at integrere grundfagene i de øvrige fag. Den tidligere model betød imidlertid også, at meritten kun kunne gives på baggrund af eksamensresultatet, fordi undervisningen var integreret.

Ifølge den nye grundfagsbekendtgørelse lægges der mere vægt

på selve grundfaget. F.eks. skal eleverne udføre et projekt i engelsk, som de skal tage udgangspunkt i til eksamen. Eleverne vælger i mange tilfælde projektemner, der ikke vedrører deres erhvervsuddannelse, f.eks. 'Den 11. september', 'Rusmidler' osv. Imidlertid giver afskaffelsen af helhedsorienteret undervisning i grundfag nogle problemer, fordi eleverne i dag har vanskeligt ved at se meningen med grundfagene, når de ikke relateres til det erhvervsfaglige indhold.

Endelig er ulempen ved at lade hver indgang anvende Studiecetret én dag, at det er vanskeligt at lave tilbud til de relativt få meritelever, der er i den enkelte indgang. På 'Fra jord til bord' har 20% af eleverne merit i engelsk. Hvis man tilbyder dem fransk, men kun nogle af dem ønsker dette, bliver holdene ikke store nok. Derfor giver modellen ikke mulighed for reelle påbygningstilbud. Eleverne kan i reglen højst vælge imellem to niveauer: F-+E-niveau eller G-niveau, og elever, som ønsker C-niveau, kan ofte ikke tilgodeses. Der skal være 20 elever, for at et niveau kan oprettes. Dette taler for, at eleverne rekrutteres fra alle indgangene.

Videreudvikling

Der arbejdes løbende med videreudvikling af Studiecetret. Således har man vedtaget at indføre en model, hvor eleverne fra to indgange anvender Studiecetret samme dag. Det betyder, at man kan tilbyde eleverne relativt flere niveauer og flere fag.

Oprettelsen af Studiecetret skal ses som et forsøg på at styrke studiemiljøet på skolen. Eleverne skal have mulighed for også at fordybe sig i teoretiske fag i forhold til det niveau, de er nået til. I forbindelse med elevernes ændrede og mere studie-lignende arbejdsformer er der opstået behov for at oprette nogle nye kurser, der skal ligge i Studiecetret. I den forbindelse har man etableret påbygning i valgfag på tværs af alle fire indgange hver onsdag. Her er der blandt andet mulighed for at vælge nyoprettede kurser i projektstyring, konfliktløsning og teambuilding. Derudover er der også oprettet andre alternative

kurser med f.eks. titlerne: 'Flyt hjemmefra' eller 'Lav din egen fest'.

Fra 2002 tilbydes elever, der ønsker at opnå merit til at begynde på andet år af htx, et 40 ugers grundforløb, der indeholder undervisning på htx-niveau i dansk, matematik og fysik.

Der er dog relativt få elever, der går videre på htx efter eud. Skønt påbygningsmulighederne for disse elever er et væsentligt mål, er det dog mindst lige så vigtigt at motivere F-niveau-eleverne for grundfagene. Der fokuseres således særligt på, at også elever, der ikke skal længere end eud, skal synes, at grundfagsundervisningen er spændende. Derfor overvejes det, om man skal anvende niveaudelingen sådan, at undervisningen på F-niveau eller dele deraf ligger i det faglige rum og således er integreret i den erhvervsfaglige undervisning. G-niveauer og de høje niveauer skal så stadigvæk ligge i Studiecentret. Dette giver dog en række logistikproblemer. F.eks. kræver det, at lærerteamene i Studiecentret også kan kobles til de faglige rum, uden at de splittes som team. Det kan næppe gennemføres, uden at lærerne deltager i møder både i Studiecentret og i de faglige rum.

Sammenfattende tegner der sig følgende videreudvikling af Studiecentret: Der er to afdelinger i Studiecentret ad gangen. Noget grundfagsundervisning vil blive lagt ud i de faglige rum, men det er stadig Studiecentret, der styrer undervisningen her. Der vil stadig være mulighed for, at faglæreren kan få indflydelse på grundfagsundervisningen, men det er grundfagslæreren, der bestemmer indholdet af moduler, der ikke har noget med indholdet i de faglige rum at gøre. Faglærerens indflydelse kan f.eks. komme til udtryk ved, at grundfagslærerne ved, hvad eleverne arbejder med i deres projekter, og kan koble sig op på dette.

Erfaringerne fra den anden skole

På den anden skole, hvor man også har erfaringer med oprettelse af et studiecenter, har man søgt at tilgodese såvel ønsket

om at kunne tilbyde forskellige niveauer i grundfagsundervisningen som ønsket om at kunne integrere dele af grundfagsundervisningen i den erhvervsfaglige undervisning.

På denne skole har man eksperimenteret med at udbyde grundfagene i centrale kurser i halvdelen af de lektioner, der er afsat til grundfagsundervisningen. Det drejer sig om følgende fag: Førstehjælp, dansk, engelsk, matematik, naturfag og informationsteknologi. I den anden halvdel af lektionerne er grundfagene integreret i projektforsløb i de i alt fire indgange. Til at udarbejde modellen er der etableret lærernetværk inden for samtlige fag. Disse netværk har udarbejdet beskrivelser af, hvilke elementer i det enkelte grundfag, der skal udbydes som centrale kurser, og hvilke, der skal integreres i de erhvervsfaglige projekter i indgangene. Beskrivelserne er lagt ind i 'Elevplan'.

Hvad angår den centrale del af grundfagsundervisningen er ønsket at sikre såvel mulighed for grundfagsundervisning på både før- og efter-niveau. De elever, som er på før-niveau i et grundfag, koncentrerer sig om at komme på niveau, før de arbejder med grundfagene integreret i den erhvervsfaglige undervisning.

Grundfagslærerne sidder i to lærerteam, et med lærerne fra deres eget fag og et med lærerne fra en af de indgange, hvor de underviser. Organiseringen betyder således, at lærerne skal deltage i flere møder, men at de samtidig har mulighed for at etablere et fagligt fællesskab med lærere med samme fag.

Forudsætninger og betingelser

Det har krævet og kræver fortsat økonomiske ressourcer at udvikle Studiecetret. Skolen har fået bevilget en kvart million fra Undervisningsministeriet til pædagogisk opkvalificering af lærerne. Af dette beløb er der taget noget til f.eks. opkvalificering af sproglærerne.

Derudover kræves det, at der er samme 'flowstruktur' i de forskellige indgange: Indgangene skal have samme modulopde-

ling, og undervisningsindholdet skal være offentligt tilgængeligt på nettet i 'Elevplan'.

Der skal være nogle retningslinier for integration, således at man også kan skabe integration den modsatte vej, altså ved at nogle af de erhvervsfaglige mål kan integreres i grundfagsundervisningen. Dette er endnu ikke prøvet.

Endelig skal der være volumen; det vil sige, at det skal være en relativ stor skole, men ikke for stor for da bliver det for vanskeligt at etablere et flow mellem område- og grundfagsundervisning.

Erfaringer fra den anden skole

På *den anden skole* viser erfaringerne, at det er vigtigt at have mellemlidernes, det vil sige de enkelte indganges lederes opbakning til projektet. På denne skole har mellemliderne ikke ønsket det centrale studiecenter, fordi de mener, at det forhindrer en helhedsorienteret undervisning. Derudover mister indgangene noget suverænitet, når dele af grundfagsundervisningen ligger i et andet regi. En væsentlig forudsætning for, at det centrale studiecenter kan etableres, er således, at decentraliseringen opløses.

Foreningen af de to ønsker om at sikre niveaudeling i grundfagene og at bevare mulighederne for helhedsorienteret undervisning er sammenfattende afhængig af, om skolen er i stand til at forene en central og en decentral organisering.

Medansvar for egen læring

Et af tidens pædagogiske slogans er “Fra undervisning til læring”, hvormed det signaleres, at fokus flyttes fra læreren til eleven, fra den, der lærer fra sig, til den, der lærer til sig. Interessen samler sig derfor om elevens aktiviteter som lærende, de individuelle betingelser og forudsætninger herfor, og om hvordan eleven kan blive en aktiv medspiller i tilrettelæggelsen, udfoldelsen og afdækningen af sine læringsprocesser.

Bag dette ligger et andet af tidens pædagogiske slogans “Ansvar for egen læring” (AFEL), som blev lanceret i midten af 90'erne. Et ikke uproblematisk slogan, som i karrikeret form fuldstændig udhuler undervisningens og læringens væsen. Sloganet kan nemt misforstås eller mistolkes, især når det kobles sammen med forsøg på besparelser og organisatoriske tiltag som lærerfri undervisning eller hultimer. Det har da også vist sig i praksis, at skolerne gennemgående afviser denne sammenkobling: AFEL er *ikke* det samme som hultimer og lærerfri undervisning. AFEL er heller ikke ensbetydende med, at læreren er fagligt og pædagogisk ansvarsfri. Tværtimod.

Begrebet AFEL sætter den pædagogiske dagsorden på spidsen og tilføjer med sin betoning af elevens eget ansvar i læringsprocessen en ny dimension til de didaktiske overvejelser og den pædagogiske praksis. Hvem har ansvaret for hvad, hvordan og hvornår?

Ledelse og uddannelsesplanlæggere på skolerne må revurdere deres organisering og planlægning af undervisning og tage deres pædagogiske målsætninger og værdigrundlag op til revision. Den traditionelle lærerrolle rystes godt og grundigt, og lærernes pædagogiske aktiviteter må foregå i et anderledes samspil med eleverne. Også elevrollen ændres fundamentalt. At inddrage, udvikle og fastholde eleverne som aktive deltagere i deres eget uddannelsesforløb er en tidskrævende og kompleks proces.

Det har da også vist sig, at AFEL i virkelighedens konkrete og klare lys praktiseres som MAFEL - Medansvar for egen læring. Det præciseres hermed, at der er tale om, at eleverne skal have et medansvar, ikke et alene-ansvar. Det overordnede didaktiske ansvar er fortsat skolens og lærernes.

Den følgende case er et eksempel på god praksis i forbindelse med tilrettelæggelse og gennemførelse af et grundforløb, der



tilgoder mulighederne for MAFEL. I den gode praksis har man særligt fokuseret på, hvilke tiltag der skal til for at skabe mulighed for, at elever med forskellige forudsætninger målrettet og aktivt kan tage medansvar for tilrettelæggelsen af og arbejdet med egne læringsaktiviteter, herunder evaluering af disse læringsaktiviteter.

Ideen - MAFEL tilpasset forskellige elevforudsætninger

Ideen er gennem en organisatorisk differentiering at kunne rumme og tilpasse MAFEL pædagogisk til to meget forskellige elevgrupper i Service-indgangen. Det betyder i praksis, at der parallelt etableres to forskellige forløb, ét for eleverne i beklædning og ét for eleverne i resten af indgangen.

For begge forløb er sigtet, at eleverne på forskelligt niveau udvikler deres faglige og personlige kompetencer gennem forskellige valgmuligheder, arbejdsformer og evalueringspraksis, og at de derigennem bliver kvalificeret til aktivt at indgå i udformningen af deres eget uddannelsesforløb.

Elevgrupper

Baggrunden for at lave et specielt grundforløb for beklædnings-eleverne er, at der er væsentlige forskelle på de elever, der går i beklædning og de øvrige elever i serviceindgangen. Eleverne i beklædning er sammenlignet med de øvrige elever i serviceindgangen gennemgående ældre, de har en gymnasieuddannelse, de er vant til at arbejde selvstændigt og med projekter. De er afklarede og målrettede, og de har forudsætninger for og er indstillet på MAFEL.

De andre elever i Service er relativt unge, idet de typisk kommer lige fra folkeskolen. Mange af dem er ikke særlig afklarede i deres valg, og der er i mange tilfælde tale om et fravalg.

Organisering

I Service er der etableret tre team, som varetager undervisningen i grundforløbene. Det ene team varetager undervisningen

af eleverne i beklædning, og de to andre undervisningen af de øvrige elever i serviceindgangen, som omfatter frisører og kosmetikere, tandteknikere og serviceassistenter, med frisørerne som den største elevgruppe.

Undervisningen er organiseret i moduler af fem ugers varighed. Der er fagopdelt skemaundervisning om formiddagen og arbejde med projekter om eftermiddagen.

Om formiddagen kan eleverne vælge mellem:

- en række planlagte kursusudbud
- ad hoc planlagte kursustilbud, der oprettes efter behov
- vejledning i faget
- eventuelt at arbejde videre med deres projekt.

Informationen om det planlagte kursusudbud og valgprocessen i forbindelse hermed foregår på nogle opstartsmøder, hvor eleverne tilkendegiver deres interesser og behov for den næste periode.

Kursustilbudene varer altid fire timer, og de planlagte kurser er beskrevet, så eleverne kan se, om og i bekræftende fald, hvornår i uddannelsesforløbet de har behov for at gennemføre det pågældende kursus. Ad hoc kurser oprettes efter aftale mellem en gruppe elever og en lærer. En særlig kategori af kursustilbudene er vejledning i faget. Dette er en differentieret faglig fordybelse eller et fagligt resumé, som eleverne kan deltage i uafhængigt af, hvor de er i grundforløbet. Kurserne drejer sig ikke om projekterne, men om faget, f.eks. materialeforståelse.

Uddannelseslederen fortæller, at eleverne ønsker at komme dybere ned i faget, hvor der arbejdes med de faglige kategorier og terminologier. Udbygning af de faglige kvalifikationer og den faglige forankring er det overordnede mål, som elevernes konkrete mål og indhold fastlægges i forhold til:

Indholdet kan fastsættes sammen med eleverne som den ene mulig-

hed. Den anden mulighed er, at læreren har flere pakker, gerne nogle overordnede emner, som læreren i forvejen ved, der er stor interesse for. Der er formuleret nogle opgaver osv. Opgaverne er inddelt efter intelligensprofil, så eleverne kan vælge opgaverne efter, om de skal ud at røre og gøre, eller om de skal læse, analysere osv.

Fleksibel, flydende skemalægning og variabel brug af lærerressourcer

Skemalægningen tager udgangspunkt i moduler à fem ugers varighed, hvilket fungerer fint som et planlægnings skelet specielt for de fast definerede kursusudbud. De elever, som afslutter eller forlænger modulerne ujævnt, kan sagtens passes ind, og det giver den ønskede fleksibilitet, så eleven, som f.eks. kun har behov for en forlængelse på én uge, ikke behøver at forlænge med fem uger.

Hvert team har nogle rådighedstimer, som de kan disponere over sammen med eleverne. Disse timer bruges til at oprette specifikke kursustilbud, til ekstra vejledning eller til udvidet projekttimer.

Et team har brug for at have nogle timer til at gøre godt med og til at få nogle beføjelser. Det er klart, at hvis man har planlagt det hele på forhånd, så forudsætter man en bestemt elevmasse (uddannelseslederen).

Der justeres løbende på de ressourcer, der benyttes i projekttimerne. Når holdene er små, og når teamet erfaringsmæssigt ved, at belastningen er stor, henholdsvis lille i bestemte projektfaser, justeres der op og ned for lærerdækningen.

Der er netop blevet ansat en assistent, som skal tage sig af de helt praktiske ting og problemer, der opstår på værkstedet: En nål, der knækker, en maskine, der går i stå, osv. Det er første gang, der er ansat en assistent, der på den måde har opgaver i forhold til eleverne. Hun skal altså aflaste læreren, som så får mere tid til at koncentrere sig om de faglige og pædagogiske

problemstillinger, der aktuelt er på værkstedet. Desuden er det meningen, at eleverne skal hjælpe hinanden:

Det er fint at kunne spørge hinanden og hjælpe hinanden - for at spare læreren. Vi spørger læreren, når vi ikke kan hjælpe hinanden med at finde ud af det (eleverne).

Der er dog lidt forskellige opfattelser af, hvorvidt eleverne oplever det som en fordel at spørge hinanden frem for læreren. En lærer bemærker således: *Jeg prøver at få dem til at arbejde i grupper, spørge hinanden og ikke mig. Det kan de godt være lidt sure over, de vil hellere spørge mig.* Det synes således at være en del af oplæringen til MAFEL, at eleverne lærer at bruge hinanden.

Eleverne organiseres i arbejdsgrupper á fem-seks elever. I arbejdsgrupperne diskuterer eleverne deres arbejdsprocesser, hvor langt de er nået, hvad der er gået galt, hvad de har behov for nu osv. Diskussionerne og processerne understøttes af nogle skemaer, som de følger, når de har arbejdsgruppemøder. Det er en vigtig del af processen, at eleverne i arbejdsgruppen får diskuteret tingene igennem, før de henvender sig til læreren. Dermed bliver deres forslag mere gennemtænkte og kan bruges som planlægningsgrundlag. Sædvanligvis mødes alle arbejdsgrupper og lærerteam en gang om ugen, hvor arbejdsgrupperne har mulighed for at gøre status og fremkomme med forslag til blandt andet kursustilbud.

Projekter

I begyndelsen udformede teamet projekterne på forskellige niveauer med progression i de faglige udfordringer. Nu udbydes projekterne med en bredde, som rummer mulighed for forskellige krav og sværhedsgrader: Eleverne kan løse en lærerformuleret temaopgave, hvis det er det, de gerne vil, eller de kan selv udforme en problemformulering ud fra grundprojektet. Grundprojektet er således en ramme, hvor eleverne arbejder med forskellige produkter med forskellige niveauer af selvstændighed, lærerhjælp, dybde samt forskelligt tidsforbrug. Projek-

tets åbenhed giver således mulighed for, at eleverne kan tage medansvar på en række forskellige niveauer.

I værkstedet arbejder arbejdsgrupperne i forskelligt tempo med modulerne, hvilket betyder, at der ofte arbejdes med flere forskellige opgaver på en gang.

Modulerne indeholder nogle bundne opgaver, nogle faglige discipliner, som eleven skal lære, f.eks.: *Kørekortprøverne skal gennemføres, før de må lave deres opgaver i modulet, så de kan lære de faglige discipliner. Det er meget forskelligt, hvor lang tid de er om det (lærer).*

Der er udformet selvinstruerende undervisningsmateriale, som eleverne følger:

Selvom det ind imellem er svært at bruge - vi kan få meget forskelligt ud af det, fortæller eleverne.

Instruktionerne er bygget op efter en fast skabelon: Operationernes nummer, angivelse af det nødvendige udstyr/maskinel, beskrivelse af, hvad der skal gøres, en teknisk tegning eller illustration. Eleverne trænes i at arbejde selvstændigt ud fra dette materiale.

En lærer fortæller, at hun er ved at lave en instruktion som en stepvis syprøve, *for at eleverne visuelt kan se det, røre ved det og så bagefter sætte sprog på det, de skal gøre.*

At lære at vælge

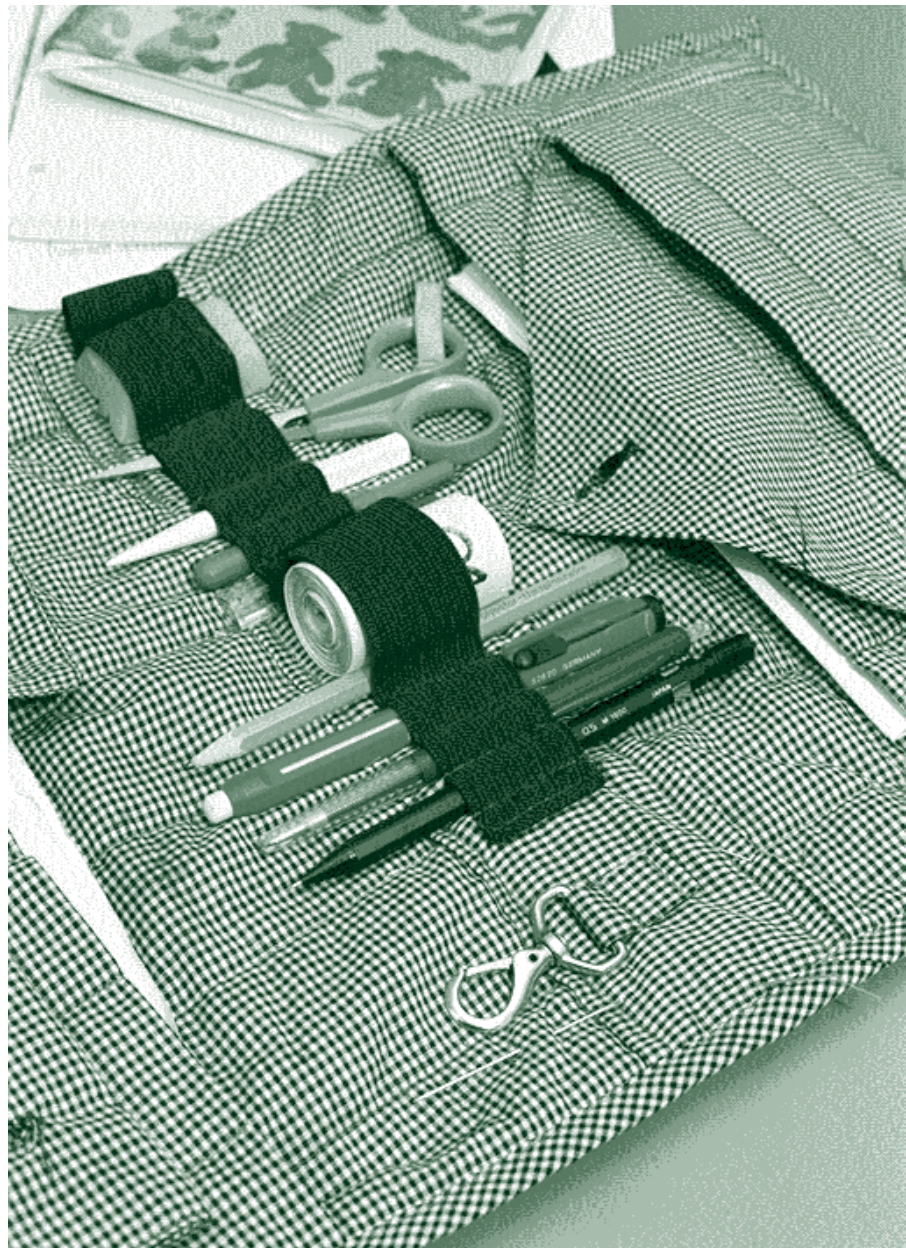
De elever i indgangen, hvis valgkvalifikationer er særlig ringe, støttes i en periode i begyndelsen af forløbet ved at få udleveret en plan, som de skal følge. Når perioden er gået, taler lærerne og kontaktlærerne med eleverne om, hvad har de nu brug for. Der opstilles et begrænset og derfor overskueligt valgsortiment - f.eks. mellem valg a eller b? Det udvides eventuelt senere i forløbet til valg a, b eller c.

Med henblik på at styrke elevernes valgkompetencer og lære dem at tage medansvar for egen læring, bliver eleverne jævnlige presset ud i en valgsituation. Samtidig lægges der vægt på, at valgmulighederne ikke er flere, end at eleven kan overskue dem og dermed føler sig tryk.

Kontaktlærerne diskuterer intelligensprofiler og læringsstile med eleverne. De har prøvet at lave intelligensprofiltest på eleverne, men det er kontaktlærerne gået bort fra, for eleverne havde svært ved at bruge resultatet dynamisk. Nu anvendes intelligensprofilerne som lærerens redskab i dialogen med eleverne og som udgangspunkt for at tilrettelægge undervisningen, f.eks. udarbejde forskellige typer opgaver, således at undervisningen appellerer til forskellige intelligenser og læringsstile. Det betyder ifølge uddannelseslederen også, at noget af undervisningen f.eks. er tilrettelagt meget lærerstyret og deduktivt til glæde for de elever, der trives med, at undervisningen er lidt håndfast, og at det er læreren, der styrer forløbet.

Når der er så mange muligheder, og eleverne kan vælge deres egne baner og deres egne strukturer, så er det også sådan, at de ikke gider vælge hele tiden. Det skal foregå i et tempo, hvor eleverne faktisk kan følge med. Det nytter ikke noget at sætte dem i en valgsituation, som de faktisk af forskellige årsager ikke kan overskue. Mere viden inden for faget medfører, at eleverne efterhånden foretager flere og flere valg (uddannelseslederen).

Et særligt aspekt er, at de unge og svage elever selv danner 'hold'. De unge elever i f.eks. frisør er ifølge uddannelseslederen meget tryghedssøgende. Det giver sig udslag i, at de ofte ureflekteret vælger fag og moduler efter tre-fire toneangivende og dominerende piger. Det er meget problematisk, at de svage elever ikke benytter de kursustilbud og de muligheder, de kunne have mest udbytte af, men vælger det samme som de stærke. På den måde etableres der grupper og dannes hold, som er meget vanskelige at bryde, fordi de har en vigtig social funktion, tilgodeser elevernes behov for trykthed og giver dem et tilhørsforhold. Og dette overskygger de svage elevers interesse for at vælge relevante fag og moduler.



Selvevaluering

Det er en del af elevernes medansvar, at de skal kunne se på deres egen læring og bedømme, hvad der har været godt og skidt.

Det fremgår af interviewene, at der arbejdes bevidst og målrettet med elevernes selvevaluering. Således gennemføres en fast evalueringsprocedure efter hver femugers periode. Evalueringen drejer sig om elevernes læreprocesser, deres udbytte, deres arbejdsmåder, produktet osv. Evalueringen foretages i et fast-

lagt mønster ved hjælp af forskellige skemaer. Først evaluerer eleven sig selv i en såkaldt selvevaluering. Dernæst diskuterer og vurderer eleverne hinandens evalueringer i arbejdsgrupperne for at få så mange vinkler på som muligt, og på denne baggrund evaluerer de sammen med læreren. Endelig mødes eleverne med kontaktlæreren til en samlet evaluering af hele perioden.

Vurdering

Erfaringerne fra differentiering af medansvar for egen læring i forhold til de to typer elevforudsætninger i henholdsvis beklædning og de øvrige uddannelsesretninger i Service viser, at det har været en god idé, men at der er forhold, som man bør arbejde videre med.

Differentiering i forbindelse med MAFEL tilgodeser, at elevtyperne i henholdsvis beklædning og de øvrige uddannelsesretninger inden for indgangen er meget forskellige. Det giver bedre betingelser for at imødekomme de to forskellige gruppers arbejde med MAFEL og beklædningselevernes ønske om et relativt stort medansvar.

Der er ifølge uddannelseslederen ingen tvivl om, at eleverne i beklædning udvikler sig ved det medansvar, de får. Han siger:

Det, som eleverne i beklædning synes er allerbedst, er, at de faktisk får et medansvar, og at de lærer af det. Det kan hovedforløbsteamet tale med om, for nu begynder de at modtage en helt anden type elever, som kan navigere og er meget selvstændige, og som stiller krav og stiller spørgsmål: Hvorfor kan det ikke være sådan? Hvorfor kan jeg ikke gøre det på den og den måde?

Placeringen af kursusudbud om formiddagen giver en fast struktur, som eleverne er glade for.

Den flydende skemalægning gør, at der er et logistisk overblik samtidig med, at der kan ske en løbende tilpasning efter elevernes aktuelle behov:

Nogle elever vil gerne have fast struktur, og jeg får tilgodeset elever med svage valgkompetencer med fem-ugers strukturen. Hvis jeg havde gjort det mere løst i kanten - mere fleksibelt, end det er - så tror jeg, at jeg ville lade de der elever i stikken (uddannelseslederen).

Videre viser erfaringerne, at de niveaudelte projekter, som teamet udformede, ikke blev udnyttet efter hensigten. Der var kun få elever, der i begyndelsen af grundforløbet turde tage projekter med betegnelsen "avanceret niveau", selvom projekterne var udformet således, at formodentlig halvdelen af eleverne ville kunne leve op til de stillede krav.

Også elevernes selvevalueringer har rejst nogle problemer. Eleverne vil i reglen hellere have karakterer efter 13-skalaen, så det er en kamp at få dem til at indse værdien af de procesorienterede selvevalueringer og vænne dem hertil.

Endelig er et væsentligt problem ved undervisning i OLC, *at lærerne render for hurtigt i projekterne. De skal blive bedre til at smide eleverne tilbage igen og bede dem om at prøve at løse problemerne uden lærerhjælp* (uddannelseslederen).

Videreudvikling

Afdelingen arbejder bevidst med udvikling af lærernes kompetencer, og afdelingens næste kompetenceprojekt skal gøre lærerne mere bevidste om lærerrollen i OLC og ansvarsfordelingen mellem elever og lærer. Hensigten er blandt andet at gøre det tydeligere for eleverne, hvad spillereglerne er, og hvilke procedurer eleverne skal have fulgt for at kunne sige: 'Jeg har et behov, et helt konkret behov, som jeg skal henvende mig til læreren om.'

Lærerne skal med uddannelseslederens formulering lære ikke at hoppe i den fælde, hvor de løser problemerne for eleverne og opfatter sig selv som garanter for, hvad eleverne gør.

Et af de generelle udviklingsområder er udformning af under-

visningsmateriale, specielt udformningen af mere åbne projekter, som kan give eleverne bedre mulighed for at træffe differentierede valg, udvikle deres valgkompetencer og udfordre deres selvstændighed og MAFEL.

I beklædning er organiseringen af lærerarbejdet bedre tunet til at arbejde med MAFEL end i den øvrige indgang. Lærerne i beklædning har mange års erfaring med at arbejde i team og fungerer som et reflekterende team, mens teamorganiseringen er ny for de øvrige lærere. Det betyder, at det i resten af indgangen er målet at udvikle et velfungerende arbejdsteam, der indebærer, at lærerne bliver bedre til:

- At koordinere i teamet,
- At kommunikere internt og løbende informere de involverede og
- At udnytte de timer, de selv må oprette i samarbejde med eleverne, noget bedre. Dialogen med de 16-årige er i reglen vanskeligere end med de 20-årige, men den er et vigtigt redskab til at udvikle elevernes medansvar.

Hvad angår de elever, der ikke går i beklædning, f.eks. frisøreleverne, er der behov for en særlig indsats for at udvikle elevernes arbejdsvaner og holdninger til at skulle arbejde selvstændigt:

Arbejdsgrupperne er ikke nået så langt hos frisørerne som hos beklædning. Det er nogle andre problematikker, vi støder ind i blandt frisørerne, fordi det er en anden elevgruppe med et andet grundlag og nogle andre forudsætninger, så der må det flotte forkromede justeres. Så her er det i orden kun at nå 60% af vores vision (uddannelseslederen).

Forudsætninger og betingelser

Den grundlæggende arbejdsenhed er lærerteamet. Det er derfor ifølge uddannelseslederen en forudsætning (et krav), at lærerne har kvalifikationer til at indgå i et team.

Systemet baserer sig på et meget velfungerende fleksibelt team. Den interne kommunikation er en altafgørende forudsætning for, at man overhovedet kan tale om team. Et team skal kunne arbejde sammen og fungere socialt godt, få kommunikation til 'at flytte' og føle et ansvar for, at planerne bliver realiseret.

Det er i forbindelse med teamarbejdet vigtigt, at lærerne opfatter sig som lærere frem for som en faggruppe, f.eks. frisører. Endvidere at de er indstillede på innovative tiltag, at de kan se meningen med det, de laver, og at de oplever deres tiltag som en positiv forskel.

Udviklingen i en indgang behøver ikke at forløbe synkront, ej heller ens. Man skal blot være enige om grundlaget og retningen. Det er vigtigt, at der arbejdes bevidst ud fra de lokale forhold, at der er rum til lokale variationer og tilpasninger efter forskellige elevgrupper.

En sidste væsentlig forudsætning for, at det har været relativt nemt at etablere den gode praksis i beklædning, er, at lærerne dér er meget opmærksomme på, hvad de er gode til, og hvad der er deres udviklingsmuligheder. Lærerteamet bestemmer langt hen af vejen, hvad der skal arbejdes med. Forskellige lærere går i dybden med nogle af problemerne eller indsatsområderne og oparbejder hermed spidskompetencer inden for området. Dette understøttes også af kursustilbud og af ledelsens opbakning i forhold til lærernes kompetenceprofiler.

De opnåede spidskompetencer udnyttes dels i dagligdagen dels i et udviklingsperspektiv: I beklædning arbejder man med vidensdeling blandt andet på interne kurser, hvor lærerne underviser hinanden og diskuterer nye muligheder og perspektiver. En af visionerne er at få udbredt denne form for intern vidensdeling til hele skolen, udnytte den viden, der er på tværs af afdelingerne og dermed give skolen et reelt pædagogisk løft.

Generelt kan det konstateres, at man i beklædning arbejder med en helhed af pædagogisk og organisatorisk udvikling i for-

hold til undervisningen og med udvikling af lærernes (spids)-kompetencer til at indgå i en undervisningssammenhæng med nye krav og roller. Visionen er, at en tilnærmelse af denne praksis i skolens øvrige uddannelser vil indvirke positivt på udviklingen af elevernes evne til at tage medansvar for egen læring.

Kontaktlærersamtalen og uddannelsesbogen er to vigtige ny-skabelser i reformen. Kendetegnet for begge er, at de indebærer, at lærere og elever skal kunne *formulere sig* om det, eleverne udfører og lærer i uddannelsen.

I uddannelser, hvor det i stort omfang drejer sig om udvikle evnen til praktisk handlen, er dette at skulle beskrive, vurdere og reflektere over læreprodukter og -processer ikke blot en udfordrende, men også i mange tilfælde uoverskuelig opgave. Det gælder ikke mindst for faglæreren, der er vant til hovedsagelig at være sammen med eleverne om udførelsen af praktiske opgaver, og hvor eventuelle samtaler med eleverne typisk ligger i forbindelse med noget, der opstår i undervisningen. Og de mest presserende spørgsmål bliver da også, hvad man skal tale om i kontaktlærersamtalerne og skrive om i uddannelsesbogen.

Opgaven er følgelig at give kontaktlærersamtale og uddannelsesbog indhold og dermed tyngde, således at de omgærdes med den seriøsitet, der gør, at de ikke betragtes som den valgfrie og i mange tilfælde fravalgte yderaktivitet, men som et nødvendigt led i udviklingen af elevernes erhvervskompetence.

Det følgende er et eksempel på, at man har placeret kontaktlærersamtalen og uddannelsesbogen centralt i elevernes uddannelsesforløb. Dette opnås ved, at kontaktlærersamtalen og uddannelsesbogen opfattes som et middel ikke blot til at skabe *kontakt* med eleverne, men også til at indgå *kontrakter* med eleverne.

Beskrivelsen bygger hovedsagelig på interview med en lærer fra levnedsmiddel på en mindre erhvervsskole. Her har man arbejdet med styrkelsen af kontaktlærersamtalerne i samspil med to sider af uddannelsesbogen, nemlig handlingsplan og elevhåndbog.

Beskrivelsen suppleres med resultaterne af et interview med en lærer fra indgangen Håndværk og teknik på en anden erhvervsskole. Dette interview drejede sig om god praksis i forbindelse med kontaktlærersamtalen. Når der suppleres med erfaringerne fra denne skole, nævnes dette eksplicit med overskriften: *Supplement fra interview på den anden skole.*

Ideen - handlingsplan, elevhåndbog og kontaktlærersamtaler

Ingredienserne i den gode praksis er foruden kontaktlærersamtalen den såkaldte elevhåndbog, med hvilket der menes portfolio eller logbog, og den såkaldte handlingsplan, med hvilket der menes en uddannelsesplan for fjorten dage. Ideen er at styrke kontaktlærersamtalerne ved at anvende elevhåndbogen og handlingsplanen som det indholdsmæssige udgangspunkt for samtalen.

I kontaktlærersamtalerne indgås kontrakter for en handlingsplan for en fjorten dages periode, og i elevhåndbogen beskriver eleven, hvad hun har udrettet og opnået i løbet af den pågældende periode. Med dette som udgangspunkt planlægges i samtalen en ny fjorten dages periode.

Denne praksis gennemføres i en mindre levnedsmiddelafladning med cirka fyre elever og to lærere. Det teoretiske og det praktiske gennemføres side om side i lokaler, hvor der i bogstavelig forstand er glas mellem den praktiske og den teoretiske del.

Elever gennemfører grundforløbet på gennemsnitlig tredive uger. Grundforløbet er opbygget således, at der i begyndelsen er stærk lærerstyring, og efterhånden får eleverne mulighed for at arbejde mere og mere selvstændigt. De fleste elever ønsker at begynde med et lærerstyret forløb. Efter hvert projektførløb bliver eleverne evalueret af læreren, hvor det vurderes, hvilke færdigheder og hvilken viden eleven har opnået i det pågældende projekt.

Kontaktlærersamtaler, handlingsplan og elevhåndbog skal ses i

denne kontekst, hvor det vægtes, at det kræver mere end 20 uger at gennemføre grundforløbet, og hvor der i udgangspunktet lægges vægt på en forholdsvis stram styring af elevens uddannelsesforløb, og hvor eleven gradvist gives større og større selvstændighed.

Lærerne blev inspireret til at gå i gang med udviklingen af portfolio af en reformkonsulent fra DEL. Lærerne begyndte på projektet uden finansiering og har siden søgt midler i Undervisningsministeriet, hvilket har resulteret i et FoU-projekt om portfoliomethoden.

I det følgende uddybes det, hvordan henholdsvis handlingsplan og elevhåndbog anvendes i kontaktlærersamtalerne.

Handlingsplan og elevhåndbog

Som det er fremgået, er handlingsplanen og elevhåndbogen de centrale elementer i kontaktlærersamtalen. Handlingsplanen drejer sig om fremtiden, om indholdet af elevens uddannelsesforløb den næste fjorten dages periode. I elevhåndbogen ser eleven tilbage og beskriver, hvad hun har lært i fjorten dages perioden.

Om den relativt korte horisont for handlingsplanen siger læreren: *Det kan godt være, at der et eller andet sted i den plan står, at jeg vil være kok, og jeg forventer at afslutte grundforløbet den og den dato. Men den afsluttende dato underbetones, for man kan ikke vide, om eleven kan gennemføre til tiden.*

Handlingsplanen for fjorten dage er baseret på 'handlingsguiden', hvor man kan se, hvad eleven har lært og mangler at lære. I 'handlingsguiden' kan eleverne se, hvad de skal igennem i uddannelsen. Efterhånden som de kommer igennem de forskellige fag, kan de krydse af i kolonnerne: 'Elevhåndbog', 'praktisk arbejde', 'teoretisk forståelse', 'standpunkt', 'test' og 'bevis'. For at hjælpe eleven til at overskue, hvad han skal lære, er der her udspecificeret flere punkter under f.eks. varekendskab end i bekendtgørelsen.

De personlige kvalifikationer afkrydses også i handlingsguiden, men man undgår at give karakterer i personlige kvalifikationer.

Eleverne vælger sig ind på nogle standardprojekter. For hvert projekt er det oplyst, hvad formålet er, og hvilke fag der indgår i projektet. På den måde kan eleverne se, hvilke dele af handlingsplanen de får tilgodeset gennem det pågældende projekt.

Eleverne anvender elevhåndbogen hver dag til at dokumentere, hvad de har arbejdet med og lært. I den praktiske undervisning sætter eleverne sig et mål for, hvad de skal lave. De bruger nogle råvarer, som de tager fotos af. Endvidere tager de fotos af processerne undervejs. De skriver mere eller mindre til disse fotos. De tager fotos af det færdige resultat og skriver ligeledes en tekst dertil. Alt dette sættes ind i elevhåndbogen som dokumentation for, hvad eleven har lavet.

Derudover skal eleverne i elevhåndbogen reflektere over, hvordan forløbet har været, og hvorfor det gik, som det gik. Refleksion er vanskeligt. Derfor har lærerne udarbejdet et skema, som eleverne kan udfylde eller lade sig inspirere af.

Eleverne viser løbende deres elevhåndbog til deres faglærer, som fungerer som sparringspartner i forbindelse med udarbejdelsen af beskrivelserne. Hvis en gruppe elever ikke er så fagligt stærke, er man varsom med at vurdere dem individuelt, da det er vigtigere, at de har haft en god oplevelse i projektet. De får ikke karakterer. Men eleverne skal skrive ned i elevhåndbogen, hvordan processerne har været, og de har efterhånden et kartotek af beskrivelser, som kan ligge til grund for senere vurdering.

Kontaktlærersamtale

Der er kontaktlærersamtaler med eleven hver fjortende dag, og der er afsat en time til hver samtale. Så meget bruges dog i reglen ikke. I stedet spares der tid sammen, således at lærerne i slutningen af forløbet i december måned har tid til en halvårs-samtale med eleven. Her opsummerer to lærere (kontaktlære-

ren og en af de andre faglærere) sammen med eleven, hvordan det er gået for eleven i det forløbne halve år. Læreren siger: *Dette er for at understrege, at nu har vi nået et vendepunkt. Nu skal eleven gøre op med sig selv, hvad han eller hun vil. Det har vi erfaring for, virker meget stærkt.* Læreren erfaring er, at eleverne opfatter det positivt, at lærerne gerne vil tale med eleven om, hvordan det går.

I kontaktlærersamtalen spørger læreren, hvad eleven har lavet i forhold til den fjorten dages handlingsplan. Eleven kan f.eks. sige, at hun har arbejdet med varekendskab, og læreren siger: 'Vis mig, hvad du har lavet'. Hvis læreren er tilfreds med det, eleven har lavet, sætter han et kryds i handlingsguiden ud for den færdighed eller viden, eleven har opnået. Kontaktlæreren går også i køkkenet for at se, hvad eleverne laver, men elevens dokumentation i elevhåndbogen er nødvendig for at vurdere, om eleven har gennemført projektet tilfredsstillende.

På baggrund af vurderingen af elevens arbejde i den forgangne fjorten dages periode, formuleres handlingsplanen for de næste fjorten dage. Eleven skal skrive under på handlingsplanen, som sættes ind i elevhåndbogen. Det er en kontrakt. Endelig spørger kontaktlæreren til de personlige kvalifikationer. Kontaktlærersamtalerne drejer sig også om, eleven fortsat er interesseret i sit uddannelsesvalg. Nogle elever kan virke, som om de ikke er tilstrækkeligt engagerede, men hvis de udtrykker, at de gerne vil fortsætte, tilbydes de to ugers praktik, der skal bidrage til afklaring og motivation. I mange tilfælde har eleverne ikke megen idé om, hvad det vil sige at være kok, og de har brug for at kende det virkelige livs barske realiteter.

Elevernes læringsstile ekspliciteres ikke i samtalerne, men der lægges vægt på, at eleverne skal kunne reflektere, og dette tager tid fra den faglige undervisning. Det er refleksionerne, der giver problemer. Eleverne får ikke instruktion i refleksion. Men refleksionen udvikles ved, at eleven opfordres til at uddybe og stille spørgsmål til sine beskrivelser. Eleverne er bedre til at beskrive, *hvad* de har gjort, end *hvorfor* de har gjort sådan eller

sådan, og de motiveres i samtalen til at stille og svare på hvorfor-spørgsmål. Det tager relativt megen tid at vejlede eleverne i at reflektere, ikke mindst de fagligt mindre stærke elever har vanskeligt ved at lære det.

Nogle elever kommer stolt til kontaktlærersamtalen og viser deres bog frem. Andre bliver væk fra samtalen. Det er et problem med de elever, der bliver væk fra samtalerne, og man arbejder stadigvæk på at løse det. *'Vi ser sådan på det, at kontaktlærersamtalen er et tilbud, det er service. Men i sidste ende er det også et must for at kunne bestå'*. Man lader derfor ikke tiden gå helt til december, før man tager fat i eleverne, men man kan godt lade dem gå en fjorten dages tid for at give dem mulighed for selv at henvende sig, for eleverne skal lære at opsøge (kontakt)lærere og uddannelses- og erhvervsvejledere af sig selv.

Lærerne lægger kontaktlærersamtalerne der, hvor der er huller i skemaet. Nogle af disse huller blokeres, således at disse samtaler figurerer på skemaet. Dette for at synliggøre, at kontaktlærersamtaler har samme status som lærerens undervisning.

Lærerne har løbende kontakt med hinanden om, hvordan det går med eleverne. Der er ikke brug for formel organisering af denne kontakt, fordi afdelingen er relativt lille, og fordi lærerne har det godt sammen socialt.

Supplement med interview på den anden skole

I interviewet med læreren fra indgangen Håndværk og teknik på den anden skole fremgår det også, at den gode praksis i forbindelse med kontaktlærersamtalerne drejer sig om at signalere, at de er et nødvendigt led i elevens uddannelsesforløb. Dette gøres ved, at samtalerne væsentligst drejer sig om, hvad eleven har arbejdet med og lært i uddannelsen, og hvilke faglige problemer eleven har.

Der laves indledningsvis en aftale med eleven om, hvad samtalen skal dreje sig om. Seriøsiteten sikres ved, at man holder sig til de emner, man har aftalt at tale om, konkluderer og eventuelt laver aftaler om opfølgning på det, man har talt om.

Kontaktlærersamtalerne skal sikre, at læreren kan følge med i, om elevens arbejde skrider frem, f.eks. ved at se, hvad eleven har lavet. Dette gælder ikke mindst i OLC-timerne, hvor der ikke er lærere til stede.

Som forberedelse til kontaktlærersamtalerne vurderes elevens progression ved, at de lærere, der underviser eleverne og færdes sammen med dem til daglig, en gang om ugen samler op på, om eleverne bevæger sig fremad.

Samtalerne følger op på det, eleverne har arbejdet med i den forløbne periode. Det drejer sig ikke kun om elevens faglige præstationer, men også om, hvordan eleven har arbejdet. Der tages således fat i elevens personlige kompetencer, det som kaldes 'den professionelle elev'. I udviklingen af den professionelle elev stiller man f.eks. eleven følgende spørgsmål: 'Har du forstået opgaven?' 'Har du lagt en plan for, hvad du vil?' 'Får du justeret undervejs?' 'Får du evalueret til sidst?' 'Spørger du, når du ikke kan finde ud af noget?' 'Hvordan samarbejder du med andre?' 'Passer du på udstyret?' 'Får du afleveret opgaver til tiden?' osv. Svarene på spørgsmålene skrives ned i elevens uddannelsesbog. I løbet af samtalen bliver eleven og kontaktlæreren enige om, hvilke af de personlige kompetencer, det er nødvendigt at arbejde videre med. Og ved næste samtale vurderes det, hvordan det nu går med elevens udvikling.

I kontaktlærersamtalerne taler man derudover om fravær og om, hvordan eleven arbejder i timerne. Man taler om, hvordan eleverne trives, hvor ting som mobning kommer frem, eller om matematikken er for svær. Af og til strammes der særligt op på elevens adfærd. Læreren siger:

Hvis det er på det godmodige plan, hvor vi synes, at eleven arbejder med det, vi beder ham om, og han har en forståelse af det, så indgås der blot mundtlige aftaler med eleven. Så skriver kontaktlæreren og eleven hver især ned på et skema, hvad de har aftalt. Hvis det bliver genstridigt og konfliktfyldt, inddrages uddannelses- og erhvervsvejlederen, så optrapper det, og hvis ikke det fungerer, inddrages forældrene.

Det fremgår altså, at indgåelse af kontrakter også er en del af kontaktlærersamtalerne på denne skole.

Vurdering

Kombinationen af handlingsplan, elevhåndbog og kontaktlærersamtaler og dermed af kontakt og kontrakt betegnes af læreren som en succeshistorie og en kærkommen mulighed for lærerne for videreudvikling.

Eleverne er generelt gode til at dokumentere, hvad de har udført, i elevhåndbogen, og som den interviewede lærer siger: *Det, vi oplever, er, at elever, som er lede ved at skrive og trætte af skolen, blomstrer op ved dette system. Fotografierne hjælper de elever, der ikke er så gode til at skrive, til at udtrykke sig.* Kombinationen af tekst og billeder giver mulighed for, at eleverne oplever, at det, de præsterer i elevhåndbogen, ser ud af noget, også selv om de ikke skriver så meget.

Elevhåndbogen styrker kontaktlærersamtalerne, slet og ret fordi man så har noget at tale om til disse samtaler. Samtalerne tages alvorligt, fordi de drejer sig om det, eleven har skrevet under på i kontrakten for den pågældende periode.

Endnu en fordel er, at eleverne er blevet bedre til at skrive og til at beskæftige sig med teori. Eleverne skriver mere i dag end tidligere. Eleverne skulle også skrive før, men portfoliomethoden gør det mere tydeligt for eleverne, hvad de skal skrive. Det er en stor fordel for eleverne.

Den hyppige anvendelse af elevhåndbogen og styrkelsen af indholdet i kontaktlærersamtalerne er dog ikke tilstrækkeligt til at tage hånd om alle eleverne. Læreren siger: *Som lærer skal man lære at acceptere, at eleverne skal have tid. Det er en proces, som vi ikke er færdige med. For vi har hele tiden haft det der på rygmarven, at det er tyve uger. Det har gjort ondt både på os og på eleverne. Efterhånden har vi lært at acceptere tredive uger. Men vi har en gruppe; vi kalder dem 'flydere', som ikke rigtigt kommer nogen steder. Dem har vi brug for at gøre noget overfor. Den*



gruppe tager 80% af vores tid. 'Flyderne' er blevet tydeligere med indførelsen af elevhåndbogen og kontaktlærersamtalerne, og lærerne kan 'rette op på dem' tidligere gennem samtalerne. Ifølge læreren er cirka fem ud af fyrrer elever 'flydere'.

Kontaktlærersamtalerne og portfoliomethoden, altså brugen af elevhåndbogen tager tid fra den faglige undervisning. Dertil kommer, at der generelt er problemer med elevernes faglige niveau, og lærerne oplever, at de ikke kan nå det samme faglige indhold som tidligere. Det er almindeligt, at eleverne ikke lært noget køkkentechnisk eller gastronomisk, når de begynder i grundforløbet: *De har ikke prøvet noget som helst. Så vi skal virkelig helt ned på jorden. Det er derfor, vi føler, at vores faglighed er blevet meget udvandet. Dertil kommer, at reformen lægger op til, at faglighed og en fagligt orienteret person har det vanskeligt i dette system. Vi har ti forskellige uddannelser, som fire faglærere skal dække. Derfor skrider fagligheden. Den faglige identitet som lærer er væk i dag. Det er således ikke så meget det faglige indhold, der er forbedret med indførelse af portfolio. Men engagementet og motivationen er styrket.*

Læreren peger altså på, at kontaktlærersamtaler og portfolio styrker de almene færdigheder, men at dette godt kan ske på bekostning af udviklingen af elevernes erhvervsspecifikke fær-

digheder. En styrkelse af såvel de erhvervsspecifikke som de almene færdigheder synes dermed at kræve tid og revision af den normale gennemløbstid for grundforløbene.

Supplement fra interview på den anden skole

Kontaktlærersamtalerne har positiv indvirkning på elevernes uddannelsesforløb, og eleverne er positive over for samtalerne.

Eleverne gennemfører nogenlunde til tiden, hvilket tilskrives kontaktlærersamtalerne. Man retter op på deres opførelse, og dette gavner elevernes uddannelsesforløb: *Man slås ikke for at undervise, og frafaldet er minimalt.* Til sammenligning var der en stor del af eleverne, som sidste år ikke blev færdige til jul, men i nogle tilfælde først var færdige til påske.

Der har været nogen modstand mod kontaktlærersamtalerne fra værkstedslærerne, der oplever det som vanskeligt at gennemføre personlige samtaler. Værkstedslærerne vil gerne kunne svare på elevens spørgsmål og løse elevens problemer, ligesom de kan løse elevernes faglige problemer i værkstedet.

Videreudvikling

Da der generelt er stor tilfredshed med, hvordan såvel elevhåndbog og kontaktlærersamtalen fungerer, er den videre plan at fortsætte med kontaktlærersamtaler i hovedforløbet og at fastholde, at de skal finde sted hver fjortende dag. Desuden skal portfoliomethoden udvikles i samarbejde med elevernes praktiksteder.

Lærerne er ikke kvalificerede til at undervise eleverne i at reflektere, og det er også vanskeligt for lærerne at sætte refleksionsprocesser i gang. Lærerne har været på kontaktlærerkursus, men de har yderligere behov for supervision på samtalerne, og dette er på dagsordenen for den nærmeste fremtid.

Supplement fra interview på den anden skole

På denne skole har lærerne også brug for kvalificering i samtaleteknik. Lærerne skal kvalificeres til at kunne tydeliggøre for

eleven, hvorfor samtalen skal afholdes, til at kunne holde tråden, til at være ærlige over for eleven og til at kunne give kritik på en sober måde.

Forudsætninger og betingelser

Udviklingen af kontaktlærersamtaler og af portfoliomethoden er ifølge læreren lykkedes, fordi der har været sat ekstra ressourcer af, og fordi man i den relativt lille afdeling har et velfungerende samarbejde.

Skolen fik en FoU-bevilling til at arbejde med portfolio. Dette projekt har givet mulighed for at frikøbe tid til at udarbejde indholdet af elevhåndbog og samtaler. Der er som en konsekvens af FoU-bevillingen blevet mulighed for at ansætte to lærere i afdelingen i dette skoleår. Dette har medført, at lærerne har fået mere tid til at planlægge sammen. FoU-projektet betegnes af læreren som en nødvendighed for at få igangsat projektet.

Når FoU-projektet er afsluttet, kan lærerne stadigvæk gøre meget i dagligdagen, og de kan godt fortsætte med samtaler og elevhåndbog. *Men vi kan ikke få mulighed for at hive to mand ud af undervisningen, som kan sætte sig ned og udveksle ideer og erfaringer og få nogle nye ideer. Det har været styrken ved FoU-projektet, at det hele tiden har været muligt, at to lærere kunne planlægge sammen.*

Lærerne har et meget velfungerende samarbejde og har det i det hele taget rart sammen. Det er en styrke, at det er en lille afdeling (syv med chefen), hvor samtlige lærere næsten dagligt har kontakt med eleverne, og hvor man derfor hurtigt kan reagere på udviklingen. Hvis der f.eks. er problemer med en elev, kan lærerne hurtigt informere hinanden, så alle lærere har samme informationer. Det er vigtigt, at alle lærere bakker op om projektet, fordi den åbne udveksling er væsentlig. Det gode sociale klima betyder, at folk gør en ekstra indsats.

Endelig giver chefen den fulde støtte og opbakning til lærerne.

Supplement fra interview på den anden skole

Grunden til, at man er lykkedes med at give kontaktlærersamtalerne indhold, er, at man brænder for det. Derudover er der ifølge læreren en særlig kultur: *På Håndværk og teknik er kulturen, at man er meget omsorgsfuld. Sådan har det altid været. Man vil gerne hjælpe eleverne igennem, og man kan egentlig godt lide eleverne. Der er en kultur, der siger, at man må hjælpe og skubbe på.*

Endvidere er det vigtigt, at lærerne ændrer holdning, således at de ikke opfatter, at de skal kunne give svar på alt det, eleverne spørger dem om, men i højere grad koncentrere sig om at lytte til og udvise reel interesse over for eleverne.

Man skal have ændret den holdning blandt lærere, at hvis man spørger om noget, så har man også selv svarene. Man er nødt til at have den ro og den tid, således at eleven får stillet de rigtige spørgsmål. Man skal have lyst til at svare, og eleven skal kunne fornemme, at der er tid til eleven. Alene det, at man sidder et sted, hvor eleven fornemmer, at det er eleven, læreren interesserer sig for, at der er tid, og at det, der tales om, er relevant. Læreren skal påtage sig værtskabet og sørge for, at rammerne er i orden.

Afdelingens relativt lille størrelse har også betydning, idet lærerne lettere kan aftale, hvordan man løser arbejdsopgaverne, og hvem der påtager sig de forskellige arbejdsopgaver. For den interviewede lærer har det været vigtigt, at lærerne kunne regne med hinanden og med de aftaler, de indgår: *Det har ofte været sådan på denne skole, at man kan sidde på et møde og aftale et eller andet, og så gør folk, som det passer dem. Det er frygtelig frustrerende. Det er det rare ved dette, at det, vi aftaler, det holder vi fast ved.*

Det er også vigtigt, at lærerteamet fremtræder enigt over for eleverne, således at eleverne ikke kan spille lærerne ud mod hinanden. Eleven skal opleve, at de forskellige lærere stiller samme krav til eleven - også selv om eleven måske har fire lærere i løbet af ugen.

Det er vigtigt, at ledelsen bakker op om, at kontaktlærertiden skal helligeholdes og ikke bliver til undervisning. Der bør også være krav om, at der løbende holdes møder blandt kontaktlærerne. Endelig har der været afsat ressourcer til projektet blandt andet via en FoU-bevilling.

Sundhed og social forankring - et projekt om forebyggelse af frafald

Et centralt formål med at reformere erhvervsuddannelserne er at gøre uddannelserne mere attraktive for eleverne. Denne opgave er blevet vanskeligere, for med målsætningen om uddannelse til alle er elevgruppen på de tekniske erhvervsuddannelser blevet mere heterogen. I erhvervsuddannelsesreform 2000 tilstræbes det at tage højde for denne heterogenitet ved at individualisere uddannelsesforløbene. Eleverne skal deltage aktivt i tilrettelæggelsen af deres uddannelsesforløb, og de har i højere grad end tidligere mulighed for at sammensætte deres uddannelse efter egne ønsker. Det betyder, at eleverne skal være i stand til at foretage hensigtsmæssige valg i forhold til deres forudsætninger og uddannelsernes mål.

Organisatorisk kan individualiseringen lade sig gøre, ved at klassen afskaffes, og eleven i stedet vælger sig ind på de kurser, projektforbøb og lignende, der passer til hans eller hendes behov. Men prisen er, at eleven ikke har klassen som det faste sociale holdepunkt, men selv må gøre en indsats for at få et socialt tilhørsforhold.

Selv om erhvervsuddannelsesreform 2000 tilgodeser en række ønsker og behov hos en stor del af eleverne, er der også elever, der finder det vanskeligt at finde sig til rette i den individualiserede struktur. Der er derfor opstået en anden type frafaldsårsager, der udspringer af, at eleverne i større udstrækning end tidligere skal tilrettelægge deres eget uddannelsesforløb. Det er ikke længere nok blot at møde op og deltage i undervisningen i en bestemt klasse. *I dag falder eleverne i højere grad fra, fordi de savner struktur*, som den ene af de interviewede lærere udtrykker det. Eleven skal være i stand til selv at skabe strukturerne ved at bevæge sig mellem forskellige undervisningstilbud i forskellige sociale kontekster.

Det følgende eksempel på god praksis drejer sig om et projekt

for de elever, der har vanskeligt ved at håndtere individualiseringen, og som savner et fast tilhørsforhold. Beskrivelsen er udarbejdet på baggrund af interview med to lærere fra henholdsvis 'Bygge og anlæg' og 'Levnedsmiddel', der har haft en central rolle i udvikling og gennemførelse af det såkaldte MAS-projekt.

Ideen - MAS-projektet

MAS står for Motion, Aktivitet og Sundhed, og projektet drejer sig i korthed om, at eleverne i en fem ugers periode teoretisk og især praktisk beskæftiger sig med kroppen, det vil sige primært med idræt og madlavning i skolens køkken. Ideen med projektet er at lade eleverne blive på skolen, men at samle dem i et alternativt forløb, hvor psykisk og fysisk sundhed prioriteres, samtidig med at eleverne samler point i forhold til det uddannelsesforløb, de er i gang med.

Baggrunden for projektet

Den umiddelbare årsag til at sætte projektet i gang er, at der er nogle af eleverne på skolen, der enten har vanskeligt ved at gennemføre grundforløbet inden for 60-ugers grænsen, eller falder fra undervejs i forløbet. På Bygge og anlæg er det normale at gennemføre grundforløbet på 30-40 uger: *Man glemmer, at vi i dag har de tidligere TI-elever, TEK 40 elever, der alle skal tilgodeses inde for reformen. Det er de tidligere TI-elever, som kommer på MAS-projektet.* Skolen har ifølge de to interviewede lærere haft nogle gode traditioner med TEK 40. Lærerne mener, at der i den nuværende reform savnes muligheder for at give eleverne den omsorg, som man kunne give på TEK 40.

Ifølge de interviewede lærere har rekrutteringsgrundlaget til eud på teknisk skole rykket sig. En del af de tidligere elever på teknisk skole går ifølge lærerne i gymnasiet. Og nogle af dem, der tidligere ikke kom på teknisk skole - i hvert fald ikke direkte fra folkeskolen - kommer direkte ind i dag.

Frafaldet er ifølge lærerne dog ikke øget efter reformens indførelse, men det har i en vis udstrækning fået andre årsager. De

frafaldstruede elever er kendetegnet ved, at de savner omsorg, og at de har behov for en social base. Ifølge læreren fra Bygge og anlæg er der i dag i f.eks. Bygge og anlæg ikke en sådan social base, og han siger om dagligdagen: *Der er over 100 mennesker, der farer forvirret rundt mellem hinanden. De fleste elever arbejder sammen to og to, men de mangler den sociale base, de kan søge tilbage til.* Læreren giver videre udtryk for, at det sociale aspekt af MAS-projektet appellerer stærkt til eleverne: *Jeg har lige præsenteret MAS-projektet for de nuværende frafaldstruede elever, og en af de ting, de alle sammen blev begejstrede for, var, da de hørte, at de fik en klasse.* Det er vigtigt for eleverne at få deres eget tilholdssted, hvor de kan samles og føler sig hjemme. MAS-projektet har følgelig ligheder med de gamle TI-forløb, hvor eleverne også havde en fast base.

På skolen havde man forud for MAS-projektet undersøgt frafaldne elevers tilfredshed med skolen og fundet, at eleverne var tilfredse med skolen, (kontakt)lærerne, undervisningen, miljøet osv. Det eneste, eleverne ikke var tilfredse med, var dem selv. De oplevede sig selv som et problem. Eleverne havde resigneret og konkluderet, at de ikke egnede sig til at gå på teknisk skole. Derfor blev et af målene med MAS-projektet, at eleverne skulle lære at stille krav til skolen.

Hvad angår selve indholdet af projektet, blev en gruppe lærere på et tidspunkt kaldt sammen for at lave brainstorm om, hvad man skulle gøre ved de frafaldstruede elever på skolen. Skolen havde søgt om at deltage i det såkaldte Folkesundhedsprojekt. Dette er et tværministerielt projekt, der drejer sig om at reducere den sociale ulighed, hvad angår sundhed ved at forbedre sundheden for de dårligst stillede grupper. Inden for uddannelsessektoren er dette udmøntet i et særligt fokus på marginaliserede grupper i uddannelserne, blandt andet elever der falder fra uddannelserne. Et af de tiltag, der foreslås i programmet, er at sikre, at idræt bliver en del af undervisningen og skolemiljøerne.

På skolen blev man enige om at tage udgangspunkt i Folke-

sundhedsprojektet, idet man ønskede at tage hånd om de frafaldstruede elever ved at fokusere på fysisk og psykisk sundhed.

Folkesundhedsprojektet gav anledning til at overveje, hvad de på skolen forstod ved 'sundhed'. Udgangspunktet for MAS-projektet er, at den fysiske og psykiske sundhed hænger sammen. Det blev antaget, at elever, der har dårlige vaner i deres dagligdag, hvad angår kost, motion og hvile, har relativt vanskeligt ved at klare deres skolegang. Det at få gode vaner er med til at give eleverne selvtillid. Eller omvendt, når elever ikke trives i uddannelsen, smitter det negativt af på deres hverdag, som den ene af lærerne udtrykker det: *Er man presset, så kommer man let ind i uhensigtsmæssige måder at leve på: man forfalder.*

Formålet med projektet

Formålet med MAS-projektet er derfor at etablere nogle rutiner, hvad angår kost og motion, der kan modvirke, at eleverne forfalder til en uhensigtsmæssig levevis, og således sørge for, at elevernes dagligdag kommer til at hænge sammen. Ideen er ikke at moralisere, men at forklare eleverne, hvad det betyder, at man tænker på sin sundhed og sit velvære.

Mange af eleverne har en problemfyldt familiemæssig baggrund. Nogle af de unge er mere eller mindre overladt til sig selv, og derfor kniber det med selvdisciplin: de er længe oppe om natten, de går i byen osv. Eleverne har følgelig slet og ret behov for at lære at leve og fungere i dagligdagen. For mange af de frafaldstruede elever er voksenkontakten uhyre vigtig, netop fordi deres familiære forhold er usikre. Derfor har eleverne ikke blot brug for samhørighed med hinanden, men også med lærerne.

Det vigtigste er altså, at eleverne har et socialt tilhørsforhold i forbindelse med meningsfulde aktiviteter, hvilket den ene lærer udtrykker på følgende måde: *Det er ikke så afgørende, hvad eleverne beskæftiger sig med. Men selvfølgelig har vi forsøgt at ramme noget, som vi mener kunne fange deres interesse.* Projektet er ikke

ment som terapi; man tilbyder eleverne nogle aktiviteter, som forhåbentlig kan interessere dem.

I en rapport fra en af lærerne fremgår det, at der har været to udfordringer eller mål i MAS-projektet. Det ene, at eleverne skal få lyst til at komme i skole og have mod på at arbejde med de opgaver, de stilles overfor i MAS-projektet. Det andet mål er, at der sættes en udviklingsproces i gang hos den enkelte elev i forhold til at blive 'lærende'. Det betyder, at eleven skal lære at foretage valg, arbejde selvstændigt, reflektere over sin egen læringsstil, osv.

Videre er der i rapporten opstillet følgende krav til indholdet af projektet, der sammenfattes i følgende krav:

- Strukturen skal være fastlagt på forhånd af lærerne: et hold, et fast stamlokale - et skema, samt meget få krav om individuelle valg i de første uger.
- Der skal være fokus på sundhed tænkt bredt som evnen til at håndtere livet såvel fysisk som psykisk.
- Der må ikke være fokus på moraliserende undervisning med et bestemt budskab om, hvad der er rigtigt eller forkert liv.
- Eleverne skal sættes i situationer, hvor de kan få mulighed for at reflektere over eget og andres livsprojekt, hvad angår kost, fysisk aktivitet, fritidsaktiviteter og personlig livsplan.
- Der skal arbejdes med elevernes 'fremtidsbilleder' af dem selv. 'Hvad er min ønskesituation/skræksituation nu? Om et år? Om 10 år?'
- Eleverne skal arbejde med 'mulighedstænkning' fremfor 'umulighedstænkning'.

Skønt eleverne blev taget ud af det ordinære uddannelsesforløb, skulle MAS-projektet i en eller anden udstrækning give

eleverne point i forhold til dette uddannelsesforløb. Der skulle derfor indgå undervisning, der kunne sikre dette.

Gennemførelse af projektet

Projektet har været gennemført én gang, og man er på interviewtidspunktet ved at forberede den anden gennemførelse af projektet. Det følgende er en beskrivelse af, hvordan projektet blev gennemført første gang.

I den første gennemførelse af projektet deltog femten elever fra 'Håndværk og teknik', 'Bygge og anlæg' og 'Fra jord til bord' - levnedsmiddel. På den måde opnåede man en relativt mere ligelig kønsfordeling end på hver af de to indgange: 60% drenge og 40% piger.

Projektet varede fem uger, og planen for en uge så således ud:

Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
Projekt i køkkenet	Grundfagsundervisning	Projekt i køkkenet	Teamarbejde om f.eks. alkohol, rygning og idræt	Idræt og opsamling af ugen
	Idræt			

I projekterne i køkkenet var kroppen i centrum. Det betød, at projekterne ikke blot drejede sig om madlavning, men at eleverne blandt andet også blev undervist i fysiologi.

Det fremgik af ugeplanen, at der om tirsdagen blev undervist i grundfag. Dette gav mulighed for, at eleverne kunne 'samle point' til deres uddannelsesforløb.

Den sidste uge af forløbet drejede sig om elevernes fremtidsplaner, hvor der blev gennemført et projekt med titlen: 'Min fremtidsdrøm/mit fremtidsmareridt'. Her gik man forholdsvis tæt på den enkelte elev, der skulle beskrive, hvordan hans eller hendes hverdag ville se ud om et år og om ti år. Eleverne blev

sat til at lave nogle opgaver, som kunne sætte dem i gang med at overveje, hvad de gerne ville med deres liv. F.eks. skulle eleverne tænke over, hvad det bedste, der kunne ske, ville være i dag, om et år og om ti år. Eleverne skulle ikke aflevere noget skriftligt, men de skulle fortælle om deres plan med billeder eller ord.

Læreren blev overrasket over, hvor lidt føling eleverne havde med deres drømme. Deres drømme om familie og arbejde passede ofte ikke med deres nuværende liv. For alle eleverne var fremtidsmareridtet arbejdsløshed. Elevernes drøm var at gennemføre grundforløbet. De fleste af eleverne ønskede at fortsætte på den uddannelse, de var i gang med, men nogle af dem gav udtryk for, at de egentlig havde et andet erhvervsønske, som de imidlertid ikke mente, de kunne realisere. Eleverne havde ifølge den ene af lærerne ofte vanskeligt ved at tænke særligt langt ud i fremtiden: *Hvis man sad og snakkede med dem, kunne man høre, at deres fremtid nærmest kun rakte til næste dag.*

Et kendetegn ved MAS-projektet var, at eleverne i en stor del af projektet ikke havde mulighed for at vælge. I stedet var målet, at eleverne skulle lave det samme sammen. Det fremgår således, at en del af 'kuren' mod frafald er at nedtone det karakteristikum ved erhvervsuddannelsesreform 2000, der drejer sig om, at eleverne skal lære at tilrettelægge deres eget uddannelsesforløb.

Men samtidig var målet med MAS-projektet, at eleverne skulle socialiseres til at deltage i de ordinære uddannelsesforløb. Derfor styrkede man elevernes evne til at vælge og tage ansvar for egen læring på få udvalgte områder. F.eks. fik eleverne i grundfagsundervisningen om tirsdagen mulighed for at vælge, hvilket grundfag de ville beskæftige sig med. En lærer gav et oplæg og sørgede for, at der var materiale, som eleverne kunne arbejde med. Eleverne skulle så arbejde på egen hånd.

Eleverne har brug for, at der er en lærer, der siger, hvad de skal gøre, og derfor skulle forløb med medansvar for egen læring

gives i forholdsvis små doser. Samtidig prøvede lærerne løbende at gøre eleverne opmærksomme på, at hverdagen bagefter ser anderledes ud. Lærerne mener imidlertid, at det er et generelt problem, at der med reformen lægges meget ansvar ud til eleverne. I hvert fald er det nødvendigt at undervise eleverne i at tage ansvar, og det er vigtigt, at ansvaret *gradvist* overdrages til eleverne.

Lærerne gennemførte samtaler med eleverne efter behov. Kontaktlærerne var ikke med i projektet, og der var ikke afsat bestemte tidspunkter til elevsamtaler. Det var de lærere, der var sammen med eleverne, der snakkede med dem ad hoc. Ind imellem havde eleverne brug for at tale om personlige ting, men dette udsprang typisk af de konkrete aktiviteter. Man søgte således at skabe tryghed gennem deltagelse i aktiviteter fremfor ved at tale med eleverne, idet man mente, at skemalægning af samtaler ville virke afskrækkende.

Lærerne frygtede, at når projektet var slut, ville eleverne vende tilbage til deres tidligere dårlige vaner. Derfor lavede de en 'blød overgangsordning', hvor MAS-projektet fortsatte to dage om ugen. Herved blev der sat rammer for en fortsat social kontakt, hvilket kunne tilgodese elevernes behov for faste sociale relationer. Disse sociale relationer er vanskelige at etablere, efter at reformen har medført en opløsning af 'klassen' som social fast enhed. Denne brobygning mellem MAS og de ordinære uddannelser er et væsentligt led i at give eleverne den tilstrækkelige sociale ballast.

Organisering af lærernes arbejde

Hver anden fredag var der afsat tid til lærermøder. Der blev dog kun afholdt et møde halvvejs i projektet. Årsagen til, at lærermøderne ikke var nødvendige, var, at det, der skulle fungere, kom til at fungere: *Vi var privilegerede på den måde, at det, vi havde planlagt, fungerede. Så det kan da godt være, at der skal være krisemøde en gang om ugen i næste forløb; det kan man ikke vide.*

De fire lærere, der deltog i projektet, var alle folkeskolelærer-uddannede. Den gruppe føler sig ifølge de to interviewede lærere ofte mere kaldet til at påtage sig de sociale opgaver f.eks. at vise omsorg for eleverne. Men de interviewede mener dog godt, at der er faglærere på skolen, der kunne gøre samme fyldest i projektet.

Rekruttering til projektet

Eleverne gik 1-2 måneder i uddannelsen, før de blev introduceret til MAS-projektet. Vurderingen af, hvilke elever der havde behov for at deltage i projektet, skete i samråd med kontaktlærerne og lærerne. De elever, der blev rekrutteret til projektet, havde på forhånd en vis interesse for idræt. Det var hovedsagelig kontaktlærerne eller uddannelses- og erhvervsvejlederne, der opfordrede de frafaldstruede elever til at deltage i projektet. Men lærerne i indgangene var også med til at 'headhunte' eleverne.

Vurdering

Ifølge lærerne har projektet indvirket positivt på en forebyggelse af frafald. F.eks. vurderer læreren fra Bygge og anlæg, at af de i alt fire elever derfra ville de tre ikke have gået på skolen i dag, hvis ikke de havde deltaget i MAS-projektet.

Gruppens størrelse (15 elever) er passende. Der skal være tilstrækkeligt mange elever til, at man kan dele dem op i hold, ikke mindst i idræt. Og der skal være tilstrækkeligt få til, at der er tid til den individuelle omsorg.

De faste rammer har givet tryghed. Endvidere har eleverne været tilfredse med de aktiviteter, der har været i projektet, hvilket blandt andet fremgår af, at deres mødeprocent er væsentligt forbedret.

Eleverne var begejstrede for at arbejde i køkkenet. For bygge- og anlægselevernes vedkommende var dette dog ikke ensbetydende med, at de efterfølgende ønskede at skifte til levnedsmiddel. Interessen for køkkenet skal mere ses i forhold til elevernes social-psykologiske situation, hvor de havde brug for et

afbrud, der kunne få dem på ret køl med hensyn til at klare dagligdagen.

Pigerne fra levnedsmiddel fik styrket deres selvtillid ved, at de skulle vise drengene fra Bygge og anlæg, hvordan de forskellige ting i køkkenet skal laves: Pigerne 'voksede' med denne opgave, fordi de nu var de relativt bedste, hvor de var vant til at opfatte sig selv som de relativt dårligste.

Eleverne fik dannet nye sociale netværk i løbet af projektet. Det var vigtigt, at eleverne fik mulighed for at møde nye mennesker og i en periode bryde med de sociale relationer i indgangen. Ikke mindst var den mere ligelige kønsfordeling en positiv oplevelse.

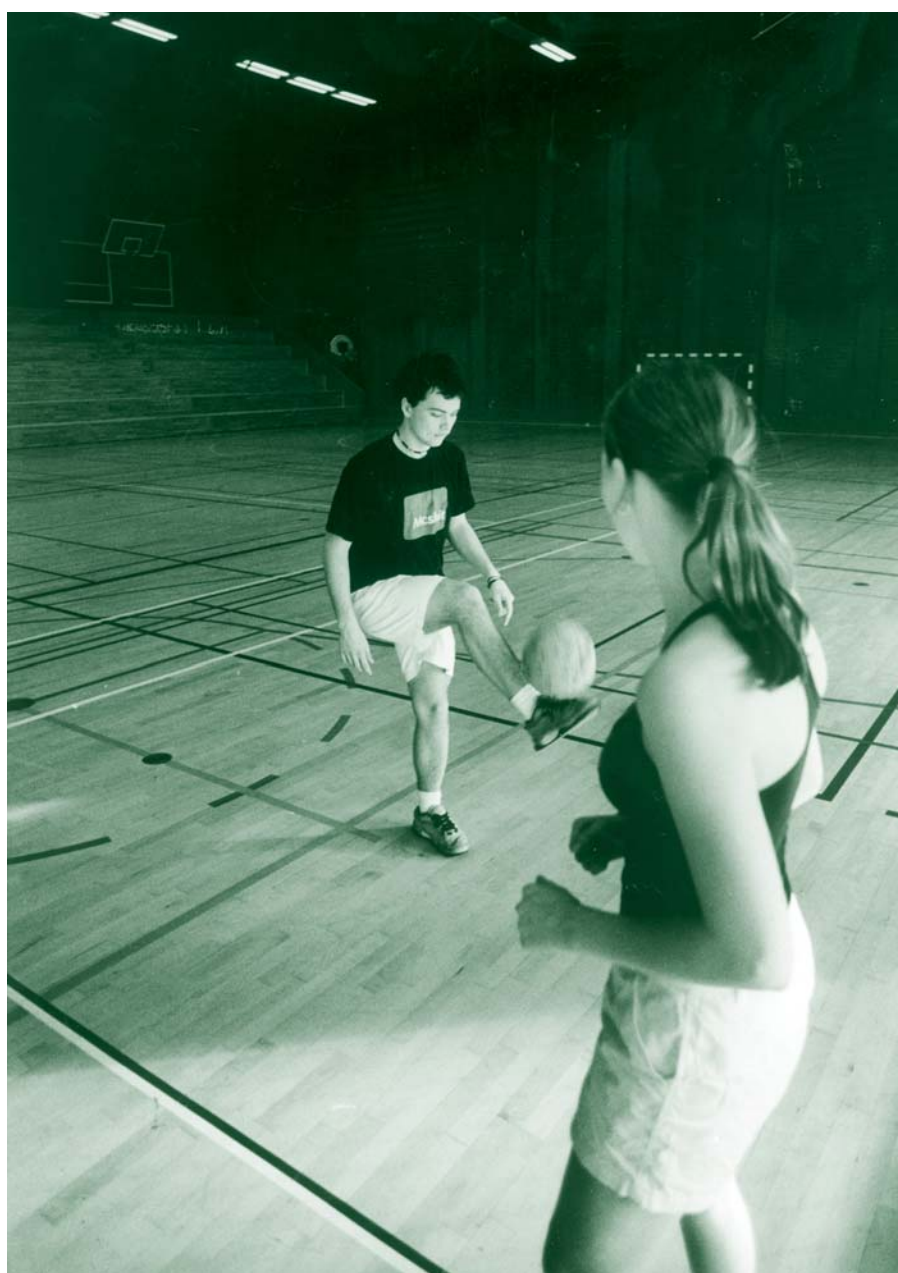
Eleverne savnede hinanden efter afslutningen af projektet, og lærerne mener, at det, at man etablerede en blød overgang efter afslutningen af MAS-projektet, har haft væsentlig betydning for, at eleverne ikke faldt tilbage i tidligere dårlige vaner. I rapporten om projektet hedder det:

I lærergruppen er der bred enighed om, at hvis arbejdet i projektet skal have en synlig effekt i forhold til elevernes fremtid, er det nødvendigt at forlænge projektet med fem uger, hvor der er en kombinationsmodel. Eleverne er i trygge rammer to dage om ugen og tre dage i indgangens grundforløb.

Nogle af eleverne fra projektet fungerer efter denne overgangsfase stadig som en gruppe. Det giver dem en styrke, men der er også en fare for, at eleverne fortsætter den isolation fra de andre elever i indgangen, som MAS-projektet havde til hensigt at bryde.

Et problem i forbindelse med rekrutteringen er, at det skal være gået galt for eleverne på en eller anden måde, før de anbefales at deltage i MAS-projektet. MAS-projektet giver derfor ikke mulighed for at tage hånd om elevernes problemer i tidligere faser, men betragtes af lærerne som sidste mulighed.

Som det er fremgået, er elevgruppen blevet mere heterogen, og nogle af elevtyperne har faglærerne i værkstederne aldrig tidligere oplevet, fordi de var udskilt på andre typer forløb. Faglærerne er tilbøjelige til at tage afstand til den gruppe elever, som de ikke kender fra tidligere, og som ikke fagligt og socialt lever op til deres forventninger. MAS-projektet giver mulighed for, at faglærerne kan få et mere nuanceret og dermed mere positivt indtryk af eleverne ved at se dem fungere i en anden sammenhæng.



Nogle af de problemer, eleverne har, kræver professionel hjælp ud over det, lærerne kan klare. De har dog ikke tilknyttet en professionel psykolog eller sociolog til projektet. Deres mål er at give eleverne noget livsmod. Lærerne mener heller ikke, at de skal bevæge sig ud over det, de selv er uddannet til. Projektet drejer sig ikke om terapi, men om at give eleverne et fremtidsperspektiv: *Vi kan ikke fjerne fortidens traumer, men vi kan give dem opmuntring.* Uddannelses- og erhvervsvejlederne træder til i forbindelse med overvejende psykologiske eller sociale problemer.

Sammenfattende vurderer lærerne, at en periode med eksklusion, hvor eleverne udelukkes fra deres uddannelse og kammeraterne, har positiv effekt. Men der er behov for fortsat at forbedre overgangen til den ordinære uddannelse og dermed sikringen af inklusion i de sociale sammenhænge i indgangene.

Videreudvikling

Den videre udvikling af MAS-projektet drejer sig om at etablere projektet på tværs af skolens fire eud-indgange.

Videre har de involverede lærere et ønske om, at eleverne ikke blot skal være i køkkenet, men at eleverne også i en vis udstrækning indgår i praktiske projekter i de andre indgange. I det første gennemførte forløb var det oprindeligt hensigten, at det ikke kun var bygge- og anlægseleverne, der skulle i køkkenet, men at eleverne fra levnedsmiddel også skulle deltage i et projekt i Bygge og anlæg. Imidlertid valgte man at holde fast i sundhed som tema, hvorfor eleverne udelukkende koncentrerede sig om motion og kost.

Det er overvejet at inkludere faglærere i projektet, fordi det giver bedre mulighed for overgangen til de ordinære uddannelser efter projektet. Derudover kan faglærerne opleve eleverne i nogle andre sammenhænge og dermed få mulighed for at få et andet og mere positivt syn på elevernes evner og væremåde.

Som det er fremgået, er det et væsentligt kriterium for projek-

tets succes, at eleverne ikke blot trives, medens de er i gang med MAS-projektet, men at de også får etableret vedvarende gode vaner, der hjælper dem videre i deres uddannelsesforløb. Der ligger således en væsentlig udfordring i at forbedre overgangen fra MAS-projektet til de ordinære uddannelser. I den forbindelse er det overvejet, hvordan man kan etablere en social base i de ordinære uddannelser, der giver mulighed for den samhørighed, som eleverne savner. En tanke er, at MAS-projektet kunne blive en del af uddannelserne, således at eleverne en til to dage om ugen kunne være i MAS-projektet og de øvrige tre-fire dage i deres uddannelse. MAS-projektet skulle da ikke blot være et tilbud til de frafaldstruede elever, men en mulighed for elever, der har brug for en pause eller variation i uddannelsesforløbet.

Forudsætninger og betingelser

De to interviewede lærere tillægger lærernes engagement og uddannelsesledernes holdning til projektet den afgørende betydning for projektets succes.

De lærere, kontaktlærere og vejledere, der rekrutterer eleverne til projektet, skal være overbeviste om projektets berettigelse. De lærere, der underviser, skal, som den ene lærer formulerer det, 'brænde for projektet'. Ledelsen skal i bemandingen af projektet anerkende, at den personlige faktor er vigtig.

En central betingelse for projektets succes er at få en dialog med uddannelseslederne i indgangene. Hver indgang har sin egen økonomi, og MAS-projektet kræver, at indgangen overfører penge til det fælles projekt. Dette kan godt være vanskeligt i en decentraliseret organisation. I de to indgange, der har deltaget, fik uddannelseslederne det til at lykkes, fordi de var indstillet på, at der var behov for det.

Desuden har det haft positiv indvirkning på realiseringen af projektet, at projektlederen for Folkesundhedsprojektet er uddannelsesleder for alle tværgående aktiviteter. Han kender derfor til problematikken om tværgående økonomi og har for-

udsætninger for at overbevise uddannelseslederne i indgangene om, at projektet kan lykkes. De tværgående aktiviteter kræver en særlig indsats at etablere i en decentraliseret organisation.

Samlet vurdering - forudsætninger og betingelser for udvikling af god praksis

Ikke to skoler er ens, og på den enkelte skole rummer de forskellige indgange og familier også forskelligheder. Derfor er det nødvendigt at kende til de rammebetingelser, som det enkelte projekt er blevet gennemført indenfor, når man skal vurdere den beskrevne praksis med henblik på oversættelse til egen organisation.

I de seks cases har det været muligt at identificere en række gennemgående træk, der understreger nogle betingelser, der skal være til stede, for at skolerne kan udvikle god praksis. De følgende træk går igen i hovedparten af casene.

Engagement og vilje til fortsat forandring

Overalt under besøgene på skolerne har vi talt med engagerede mennesker, som kunne se et formål med det, de var i gang med at udvikle eller forandre. Ofte var ideen udsprunget i den berørte lærergruppe, som hermed havde taget ejerskab til projektet eller forandringen. Forandringerne involverede ofte alle personalegrupper. F.eks. er forandringsvillighed hos det teknisk administrative personale nødvendig, når nye administrative rutiner skal indføres, og når de fysiske rammer bliver ombrudt.

Implementeringen af en ny praksis kræver, at der løbende er plads til diskussioner af holdninger og mål på de enkelte skoler og afdelinger. Det gælder holdninger til eleverne, undervisningen og lærersamarbejdet i team. Og det gælder de mål, der er i de enkelte uddannelser. Lærergruppen skal finde tid til fælles diskussioner og formidling heraf.

De projekter, der er blevet samlet i de seks cases, var kendetegnet ved en vilje til løbende diskussion samt vurdering og justering af den udvikling, der er sat i gang.

Ledelsens opbakning

Det var et gennemgående træk i vores observationer og interview, at ledelsens opbakning fremhæves. Ledelsen skal bakke op om forandringsviljen. Ikke alene ved at formulere perspektivplaner og fremtidsvisioner, men også ved at have en jævnlig kontakt til projekterne. Hvis et initiativ er kommet fra ledelsen og skal implementeres top-down, skal det i implementeringen bakkedes op af ledelsen, f.eks. ved moralsk støtte eller slet og ret interesse for projektet. Derudover skal projektet støttes med de nødvendige midler, f.eks. skoleudviklingsmidler, således at de involverede får den nødvendige tid til implementeringen. Endelig kan ledelsen støtte nyttiggørelsen og implementeringen af den gode praksis i skolens andre afdelinger.

Ledelsen skal i forbindelse med implementeringen kunne tage hånd om en eventuel modstand, der måtte opstå, når en gruppe ansatte føler, at 'noget bliver presset ned over hovedet på dem'.

Det var tydeligt, at de fysiske rammer spiller en stor rolle i forbindelse med flere af de nye tiltag. Med den meget komplekse reform af erhvervsuddannelserne og kravene til en fleksibel struktur, er det ikke længere tilstrækkeligt med traditionelle skoleindretninger. Der er behov for fleksible værkstedsmiljøer kombineret med områder eller lokaler, hvor der er plads til ro og fordybelse samt til traditionel undervisning. Det er således også vigtigt, at ledelsen prioriterer innovation af de fysiske rammer, der kan understøtte det pågældende projekt.

Ressourcer

Det har spillet en væsentlig rolle, at afprøvningen og udviklingen af den gode praksis ofte har været understøttet økonomisk med tilførelse af ekstra ressourcer f.eks. lokale ekstra bevillinger til særlige udviklingsopgaver, som skolen har prioriteret specielt, eller FoU-bevillinger fra Undervisningsministeriet. Mange skoler har nu en udviklingsenhed, som koordinerer udviklingsarbejdet på skolen og sikrer kvaliteten i hele udviklingsarbejdet fra udfærdigelsen af ansøgningen til Undervisningsministeriet til den endelige afrapportering og opfølgning.

Tids- og betalingsperspektivet fylder meget i lærernes bevidsthed, og der bliver udtrykt mange frustrationer herover, når man kommer på skolebesøg. Uanset motiverne til disse udmeldinger skal man være opmærksom på dem, når der bliver sat udviklingsprojekter i gang. En afklaring af vilkår for udviklingsarbejdet kan imødegå en del af den modstand mod forandringer, der bliver udtalt indimellem.

En pragmatisk forholden sig til opgaven

Når man bevæger sig fra lov- og bekendtgørelsesniveauet til det lokale skoleniveau med den konkrete undervisning bliver loven oversat og fortolket af mange led. Undervejs bliver lovteksterne 'siet' igennem forskellige lag, der hver især lægger deres egne vurderinger af paragrafferne ind i deres oversættelser.

Dér, hvor det er lykkedes at etablere en god praksis, har der ofte været tale om, at man har tolket reformens nye tiltag således, at de tilpasses de lokale vilkår på skolen. I denne pragmatisk praksis har man på den pågældende skole eller i lærerteamet taget hensyn til den lokale kultur og kontekst og bøjet reformens intentioner hertil. Det betyder, at det er lettere at få de involverede til at engagere sig i projektet.

En pragmatisk forholden sig til opgaven kan også indebære, at man tør bryde med eksisterende holdninger, f.eks. at et grundforløb *skal* vare tyve uger. Opfattelsen af, at tyve uger ikke nødvendigvis er normen, har krævet en holdningsændring hos mange af de implicerede. I dag anvender skolerne en række forskellige modeller for grundforløbenes længde, der er troværdige, og som tilbyder eleverne individuelle løsninger, hvad enten der er tale om supplerung eller påbygning.

Overskuelige enheder

Det kan kun lade sig gøre, fordi det er en lille skole, det kan vi ikke bruge til noget hos os, er sagt mange gange på erfa-møder de seneste par år. Det er rigtigt, at meget kan lade sig gøre, når der er tale om overskuelige enheder, hvor alle kender hinanden godt, og hvor kommandovejene er korte. De seks cases viser en

tendens til, at den gode praksis etableres i mindre enheder. Det synes således at være væsentligt at kunne etablere den gode praksis inden for overskuelige enheder ikke mindst i implementeringsfasen. Imidlertid kan overskuelige enheder etableres på såvel store som små skoler.

Hvordan nyttiggøres erfaringerne fra god praksis?⁷

På baggrund af opsummeringen af forudsætningerne og betingelserne for udvikling af god praksis, er det op til skolerne at lade sig inspirere til det fortsatte udviklingsarbejde. I den forbindelse er det vigtigt at påpege, at nyttiggørelse af andres erfaringer først kan ske, når disse er blevet vurderet og 'oversat' til egen skolekontekst. Det kan være fint med en liste over tiltag, der skal implementeres, men listen bliver først et nyttigt redskab, når den indeholder et bud på, *hvordan* man kan tage fat på opgaverne. Det er vores håb, at beskrivelserne i de seks cases indeholder forslag til *hvordan*, der kan være inspirerende i det fortsatte arbejde. De omtalte forudsætninger og betingelser kan tjene som en huskeliste i forbindelse med skolernes arbejde med implementering af en god praksis. Forudsætningerne og betingelserne er alle vigtige. Men den vigtigste er dog den, der drejer sig om at ville ikke blot forandring, men også videreudvikling af den gode praksis. For en god praksis kan jo altid blive bedre.

7) Et andet af DEL's kontraktprojekter i 2001 handler om "Implementering og nyttiggørelse af erfaringer med forsøgs- og udviklingsarbejde."

Summary

Good Practice

This publication introduces the reader to six examples of good practice at the basic level of the Danish vocational and training (VET) system. Each of the six examples deals with the implementation of a central aspect of the 2000 VET Reform.

Good practice is not achieved straight away; it changes during a process starting with the context of the school and continuously and critically reviewing the quality of the good practice, and on this background, the school in question initiates the continuous development of the good practice.

The survey and the description of the good practice deals with the following six themes that we perceive as central to the implementation of the reform:

- Continuous intake
- Flexible modules
- Planning of basic subjects at the basic level
- The students responsibility for own learning
- Contact teacher interview and the log book
- Initiatives to bring down the dropout rate

In connection with the six themes, this publication places special emphasis on the teachers' work and cooperation.

The publication comprises six cases and an overall evaluation:

The first case: "More small teams in the class – Good practice for continuous intake during the basic course " deals with how to implement continuous intake. The case describes a construction industry course. Over an 18-month period, the school has implemented regular new intake into two parallel classes. During this time, the school experimented with admitting small and large groups into the already established class. On

the background of the experiences acquired by the school, the school has qualified the visitation and the integration interviews and thus the intake. The model for continuous intake has established the possibility of taking supplementary courses, just as it is possible for the students with credits from, for instance, basic subjects, to design special courses. In principle, this means that the class can have students doing different projects at different levels and with different degrees of difficulty. A continuous development of the project deals with formulating different projects that the students can solve together even though they have started doing the course at different times.

In *the second case* "Flexible modules in a fixed structure", we describe an example of good practice in connection with the organisation of teaching in modules within a structuring framework. The framework consists of a division of a basic course into three sub-courses:

- Introduction/school start for a 5-week period
- Project work in an OLC¹ for 10 to 50 weeks, and
- Five weeks of education- and training oriented area subjects

During the three sub-courses, the students participate in compulsory classes, and they choose modules consisting of small limited projects where they work at individual pace. Each module finishes with passing a test as a condition for the students being able to do a final test and then continue doing the sub-courses until the basic course is finished. The balance between freedom of choice and need for a framework and supervision works well. The department continues to work with the idea by establishing a common knowledge centre for the main course, supplementary training and commercial services rendered by public institutions.

The third case: "Between means and ends" describes good practice for planning basic courses. The basic courses are

1) Open Learning Centre

centralised in a “Study centre”. By gathering all students within a course or students from different courses, it becomes possible to offer the students the basic course at three levels: “ante level”, “post ante level” and “post level”. The study centre has strengthened the basic courses by making the content of the basic subjects the “end” of the lessons. However, this happens at the cost of holistic courses, where the basic course in a wider sense is seen as the means to reach the end of developing the students’ professional qualifications. In the continuous development of good practice, the school is working at bringing together the idea about ends and means, as it is being considered whether parts of the basic courses can be carried out in connection with or be integrated into subject-related projects in the courses.

In *the fourth case*: “Sharing responsibility for own learning”, we describe an example of good practice with an organisational division of two very different groups of students in a service course. The idea is to make allowances for and develop sharing responsibility for own learning in a differentiated manner. This is done through flexible course organisation with different course offers, situational support and demands to the students’ independent choices as well as a consistent evaluation practice. The idea appears to be working according to the intentions as well as giving room for differences. It means that in the continuous development of the idea the school will continue to have two different courses. Sharing responsibility for own learning will become part of the teachers’ didactical considerations for both groups of students, but will have different effects and appear differently – also in the future.

The fifth case: “Contact and contract” deals with good practice in connection with the contact teacher interview and the portfolio method. The idea is to give the contact teacher interview a proper content partly by entering into contracts with the students on how they should work the next fortnight, and partly with basis in the student’s handbook in which the student explains what he or she has worked with in the fortnight

preceding interview. The contact teacher interview as well as the portfolio method works according to the intention. In a continuous development of the idea, the teacher needs further qualifications to be able to carry out the interviews, not least in connection with qualifying the teacher to teach the students to reflect.

The sixth and final case: "Health and social anchoring" is an example of good practice in connection with prevention of dropout. The students are taken out of the basic courses for a 5-week period to participate in a so-called EAH-project, which stands for exercise, activity and health. Physical and mental health is in focus, and part of the course therefore deals with sports and diet. Moreover, it is ensured that the students can accumulate points for the course they are doing during the five weeks. The project places specific emphasis on establishing a firm social base, as it is characteristic of these students that they are finding it difficult to adjust to the ever-changing social networks during the basic course. The EAH-project appears to have a positive effect on the dropout rate. A continuous development of the project deals with easing the transition from the EAH-project to the ordinary courses.

'Overall Evaluation' gathers the assumptions and conditions for implementing good practice that have turned out to apply to all six cases.

Eud-reformrelaterede publikationer fra Uddannelsesstyrelsen

1999:

Tag hånd om skolekulturen - en vej til skoleudvikling på erhvervsskoler (UVM 7-287)
Fakta om erhvervsuddannelsesreform 2000 (UVM 0065)
Kontaktlærerens arbejde - lærerroller og helhed (UVM 7-297)
Samtale og samarbejde - en kulturel udfordring (UVM 7-296)
Læring i samspil - giver mening (UVM 7-298)

2000:

Selvevaluering - undervisning, læring og kvalitet i dialog (UVM 7-304)
Projektarbejde i en nysgerrighedskultur (UVM 7-305)
Elevernes oplevelser af erhvervsuddannelsesreform 2000 - forsøg med grundforløb efterår 1999 (UVM 7-307)
Forsøg med erhvervsuddannelsesreform 2000 - opsamling af de første erfaringer (UVM 7-308)
Forsøg med erhvervsuddannelsesreform 2000 - opsamling af de første erfaringer: Bilag: Fokus-gruppeinterview (Internetpublikation: www.uvm.dk/pub/2000/bilag2000/)
Det Åbne Læringscenter (UVM 7-310)
Udvikling af lærerkompetencer i praksis - et fælles ansvar (UVM 7-312)
Mål og handlekompetence i erhvervsuddannelserne (UVM 7-316)
Tilløb til omstilling. Ledelse, IT og omstilling på erhvervsskoler (UVM 7-319)
Elevens personlige uddannelsesplan (UVM 7-320)
Pædagogik og didaktik i de nye erhvervsuddannelser (UVM 7-322)
Pædagogiske og didaktiske overvejelser bag erhvervsuddannelsesreform 2000 (UVM 7-323)
Åbne læringscentre - hvorfor og hvordan? (UVM 7- 324)

2001:

Ledelse og lokal undervisningsplanlægning - kvalitet i skolens grundydelse (UVM 7-323)
Inspiration og ideer til udarbejdelse af lokale undervisningsplaner (UVM 7-334)
Eleverne og eud-reformen - oplevelser af forsøg med grundforløb og hovedforløb i 2000 (UVM 7-332)
Hvordan gik det? - sammenfatning af Erfaringer fra forsøg med eud-reformen i 2000 (UVM 7-331)
Erfaringer fra forsøg med eud-reformen - grundforløb og hovedforløb i 2000 (UVM 7-333)
Bilag til Erfaringer fra forsøg med eud-reformen - grundforløb og hovedforløb i 2000 (Internetpublikation: www.uvm.dk/pub/2001/eudreform3)
Uddannelse, læring og demokratisering (UVM 7-336)
Nye dimensioner i vejledningen - erfaringer og ideer fra tre erhvervsskoler (UVM 7-339)
Elevindflydelse, lærerteam og evaluering på grundforløbet i eud (UVM 7-341)
Skoleeksempler - erhvervsskolebyggeri til det 21. århundrede (UVM 7-343)
Demokrati i undervisning og skole - eksempler fra erhvervsskoler (UVM 7-344)
Tanker om eud-reformen - en pædagogisk og organisatorisk udfordring (UVM 7-345)
Fra klar besked til dialog. Idékatalog til det lokale uddannelsesudvalg (UVM 7-346)

2002:

Jeg kan noget, ved noget og jeg er noget - erfaringer med kompetenceudvikling på erhvervsskoler (UVM 7-349)
Læringens sociale aspekter - nye betingelser for elevernes fællesskaber (UVM 7-350)
Elevplan - et pædagogisk webværktøj til erhvervsuddannelserne (UVM 7-351)

Eud-reformrelaterede publikationer fra Uddannelsesstyrelsen

Fortsat fra forrige side

Skriv og lær - faglig skrivning i erhvervsuddannelserne (UVM 7-352)

God praksis i eud-grundforløb (UVM 7-353)

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 2001 og 2002 er følgende udkommet eller under udgivelse i serien:

2001:

- Nr. 1: Intern evaluering i andetsprogsundervisningen - en antologi (UVM 9-053)
(Voksenuddannelser)
- Nr. 2: Praktik i udlandet - for social- og sundhedselever (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 grundydelse (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)
- 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)
(Gymnasiale 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)
(Erhvervs-gymnasiale uddannelser)

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie

Fortsat fra forrige side

- 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 6-283)
(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)
- 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)
- Nr. 39: Projektarbejde og evaluering i billedkunst i gymnasiet og hf (UVM 6-281)
(Almengymnasiale uddannelser)

2002:

- Nr. 1: Fokus på voksenlæreren - Om kvalificering af lærere inden for den almene voksenundervisning (UVM 6-284) (Voksenuddannelser)
- Nr. 2: Multikulturel vejledning (UVM 7-348) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 3: Jeg kan noget, ved noget og jeg er noget - erfaringer med kompetenceudvikling på erhvervsskoler (UVM 7-349) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 4: Læringens sociale aspekter - nye betingelser for elevernes fællesskaber (UVM 7-350)
(Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 5: Elevplan - et pædagogisk webværktøj til erhvervsuddannelserne (UVM 7-351)
(Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 6: Hvordan staver studenterne? - en undersøgelse af stavfejl i studentereksamensstilene 1998 (UVM 6-286) (Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 7: Skriv og lær - faglig skrivning i erhvervsuddannelserne (UVM 7-352)
(Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 8: Kombineret danskundervisning og værkstedsundervisning for flygtninge og indvandrere - evaluering af to forsøg (UVM xxxx) (Arbejdsmarkedsuddannelser)

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie

Fortsat fra forrige side

Nr. 9: Projektarbejde i naturfag - i det almene gymnasium (UVM 6-285)
(Almengymnasiale uddannelser)

Nr. 10: God praksis i eud-grundforløb (UVM 7-353)
(Erhvervsfaglige 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 - på adressen: <http://www.uvm.dk/katindex.htm> - findes en oversigt over hæfter i Uddannelsesstyrelsens publikationsserier udgivet i 1999, 2000 og 2001