

Pædagogisk ledelse og demokratiske læreprocesser

Af Steen Høyrup

“Lov om ændring af forskellige love på Undervisningsministeriets område” (L 98) indeholder nye regler for det *repræsentative* demokrati i uddannelsessystemet, og kan ses som et konkret bud på en styrkelse af elevernes, de studerendes og deltagernes indflydelse på uddannelse, undervisning og læring. Det overordnede formål er at sikre, at undervisning, læringen og uddannelserne bidrager til elevernes personlige udvikling og til at udvikle elevernes interesse for og evne til at deltage aktivt i et demokratisk samfund.

Nedennævnte belyser nogle væsentlige forhold i sammenhængen mellem uddannelse og demokrati:

- Demokrati er en værdi, som vi ønsker, at vores uddannelser skal bidrage til at realisere i form af en personlig udvikling (dannelse af demokratiske holdninger/værdier) hos eleverne.
- Demokrati kan også forstås som, hvad der internationalt begrebsliggøres som “active citizenship”, der netop drejer sig om individets engagement i og *forudsætninger og færdigheder* til at *deltage* aktivt i et demokratisk samfund. Deltagelse - participation - er et grundlæggende begreb.
- Demokratiske processer kan skabes gennem form eller rammer, f.eks. gennem det repræsentative demokrati, som nævnte lov giver regler for. Direkte demokrati er en anden form.

Demokratisering kan imidlertid også dreje sig om indholdet i uddannelserne og om, at uddannelsesinstitutionen fungerer som “et mønstersamfund”, hvor eleverne har mulighed for at gøre sig erfaringer om og lære f.eks. forudsætningerne for deltagelse i et samfund. Det er dette perspektiv, der søges uddybet i denne sammenhæng.

Et væsentligt spørgsmål, der søges belyst i det følgende er,

hvordan nyere tanker om læring - som de er formuleret dels teoretisk i læreproces teorier dels konkret i erhvervsuddannelsesreform 2000 - korresponderer med tankerne om "education for active citizenship".

En teoretisk referenceramme for demokrati-læring (citizenship education)

I artiklen "Rights, Identities and Inclusion: European action programmes as political education" fra 1999 gennemgår forfatterne Osler og Starkey uddannelsesprojekter i 18 europæiske lande ud fra deres kapacitet til at udvikle "active citizenship" og demokratiske færdigheder blandt deltagerne. I artiklen søger forfatterne at finde frem til "best practice" for uddannelse til "active citizenship" og en referenceramme, der kan anvendes i relation til uddannelser, der indeholder politisk dannelse som et mål.

Der udformes en model for, hvad *citizenship education* kræver, hvori følgende hovedtræk skal nævnes.

Uddannelsen skal indeholde tre dimensioner:

- En kognitiv dimension.
- En affektiv/emotionel dimension.
- En aktiv/handledimension.

Den *cognitive* dimension drejer sig om information om og erhvervelse af viden og forståelse for samfundsstrukturer og politik, menneskerettigheder mv. Der er her tale om den indholdsmæssige side af uddannelsen, og hvilke emner og problemstillinger, der er centrale at formidle og arbejde med for at skabe begreber om demokrati og viden og indsigt inden for felter, der står centralt i en demokratitænkning.

Den ovennævnte formidling af information og tilegnelse af viden om demokratiske forhold er imidlertid ikke tilstrækkelig til at skabe en mere dybtgående læring og personlig udvikling. De øvrige to dimensioner er også nødvendige.

Den *affektive* drejer sig om en følelsesmæssig involvering og bevidsthed som væsentlige elementer i personlig udvikling, bl.a. i forbindelse med bevidsthed om og udvikling af identiteter. Medlemmer af en demokratisk institution/demokratisk samfund må være i stand til at reflektere over et spektrum af personlige identiteter. Dette kræver et læringsmiljø, hvor følelser og valg vedr. identitet bliver udforsket og udviklet.

Den *aktive/handle*dimensionen drejer sig om at handle, den udadrettede og ekspansive virksomhed, der dels er væsentlig for at skabe egentlige erfaringer, dels er væsentlig for direkte at træne og udvikle færdigheder (action skills).

Ovennævnte tre dimensioner sammenholdes med fire centrale felter for læring. Der er tale om en anden struktur at tænke i, og nogen af de enkelte elementer ligger tæt op ad de refererede tre dimensioner.

Erhvervelse af viden. Dette er en udvikling af den cognitive dimension. Nogle konkrete indholdsområder, der kan peges på blandt mange mulige, er en række rettigheder; civile, politiske og sociale rettigheder. Endvidere problemer, der direkte kan siges at anfægte eller undergrave demokrati: diskriminationsproblemer, ligestillingsproblemer mv.

Refleksion over kultur og identiteter. Forskellige identiteter - udviklet i forskellige kulturer eller subkulturer - skal udforskes, støttes og udvikles. Følelsen af tilhørighed til et samfund er vigtig for identitetsudviklingen, og en vigtig opgave for uddannelsesinstitutionen er at give eleverne/deltagerne mulighed for at udvikle nye identiteter som videreudvikling af de identiteter, de bringer ind i uddannelsesinstitutionen. En uddannelse med væsentlig læring og udvikling kan i sig selv være en anfægtelse af de "gamle" identiteter og tilbud om videreudvikling af identitet. Udforskning af identiteter er således centrale for "education for citizenship". Diversitet - menneskelig forskellighed og mangfoldighed - ses i det demokratiske perspektiv som det

normale og ikke som afvigelse, men også som en udfordring, man samfundsmæssigt må arbejde med at indrette sig med.

Refleksion over kultur og identiteter indebærer læreprocesser i form af udvikling af demokratiske værdier. Læreprocesserne forløber i form af åben dialog, formulering af værdier, udforskning af værdier og realisering af værdier i "mønstersamfundet" (nedenstående pkt. 4).

Udvikling af kompetencer og færdigheder. Der er bl.a. tale om følgende færdigheder:

Færdigheder i aktiv deltagelse i et demokratisk samfund. Aktiv deltagelse i samfundet er et centralt demokratisk element, der meget fint korresponderer med pædagogiske tanker om aktiv deltagelse i læring og uddannelse.

Kompetencer til selvstændig læring på eget initiativ. Initiativ og selvstændighed hos borgeren i det demokratiske samfund er ligeledes grundlæggende og korresponderer nøje med pædagogiske tanker om "at lære at lære", meta-læring, og ansvar for egen læring.

Til ovennævnte mere brede kompetencer kommer yderligere nogle mere specifikke kompetencer, der også udgør et væsentligt felt for læring. Kommunikationsfærdigheder, både i form af direkte kontakt, i form af sproglig kunnen og også den digitale kommunikationsform. Sidstnævnte bl.a. i forbindelse med færdigheder i at arbejde i transnationale netværk. Netværksdannelse og det at kunne fungere over nationale grænser bliver væsentlige krav og udfordringer i det globale samfund.

Færdigheder i relation til at finde, analysere og systematisere informationer (information handling skills) bliver væsentlige i et samfund, hvor informationer ikke er en mangelvare, men er tilstede overalt, hvor viden hurtigt forældes, og hvor vidensområdet, der er relevant for en uddannelse, hurtigt bliver så stort, at man i uddannelsen må vælge eksemplarisk læring, der så

netop suppleres med en udvikling af elevernes færdigheder i selv at opsøge, analysere og få struktur og mening i de mange informationer.

Sociale færdigheder er grundlæggende i demokratiet, og her ikke mindst færdigheder i at skabe forandringer i det sociale system - uddannelsesinstitutionen, andre institutioner eller forhold i samfundet. Medbestemmelse og medindflydelse er nerveren i demokratiet, og det at kunne arbejde med at ændre sociale forhold, sammen med andre, er grundlæggende.

Involvering og praksis i et demokratisk samfund. (Learning communities as the model). Dette er det fjerde vigtige felt for læring. Uddannelsesinstitutionen skal i sig selv være et demokratisk mønstersamfund, som giver rammer og muligheder for en demokratisk praksis (participatory practices), og for en praksislæring inden for en række vigtige felter, bl.a. hvad der kaldes "inclusion": samfundsmæssig rummelighed, hensyntagen og tolerance. Inclusion er det modsatte af udstødelse og marginalisering af medlemmer af samfundet. Der er her tale om demokratiske værdier. Samfundet skal sikre medlemmerne tryghed og mulighed for aktiv medvirken.

Sammenfattende kan vi sige, at det demokratiske samfund - og uddannelsesinstitutionen som model herfor - ikke blot skal informere og skabe viden om demokratiske forhold, den skal også indeholde det affektive element og mulighederne for at handle og gøre erfaringer og inddrage erfaringer mht. indflydelse på samfundet og muligheder for at udvikle færdigheder, der er nødvendige for aktiv participation (deltagelse). Der skal gives rum for direkte anvendelse af den udviklede viden og indhentede information. Udvikling af færdigheder til selvstændig læring baseret på eget initiativ ses som et væsentligt grundlag for livslang læring og som en modgift mod udstødelse af anderledeshed og en hensyntagen til mangfoldigheden.

Ovennævnte faktorer kan indtænkes i en kategorisering, hvor

det fremhæves, hvad der er forudsætninger og katalysatorer i processen mod demokratisk læring:

Forudsætninger for active citizenship er *information* (f.eks. om civile, politiske og sociale rettigheder) og *færdigheder* (Communicative skills, information handling skills, social skills).

Information kan gives og skabes i uddannelsessystemet, og færdigheder kan trænes og opøves.

Katalysatorer for active citizenship er først og fremmest erfaringer med hensyntagende og deltagende praksis og praksis og læring, der stimulerer fælles identitet og socialt fællesskab og rummelighed (inclusion). De her nævnte forhold er mindre styrbare. Det er noget, som uddannelsessystemet må lægge rammer for og give muligheder for, bl.a. gennem sine værdier og arbejdsformer.

Hvordan harmonerer disse tanker og begreber med tankerne om det fremtidige erhvervsuddannelsessystem, som f.eks. formuleret i erhvervsuddannelsesreform 2000?

Erhvervsuddannelsesreform 2000 set i lyset af det demokratiske læringskoncept

Nogle fremtrædende træk i den strukturelle og pædagogiske tænkning i erhvervsuddannelsesreform 2000, er følgende *mål*:

- At sikre unge, der ønsker at gennemføre en erhvervsuddannelse, relevante uddannelsestilbud med afstignings- og påbygningsmuligheder i et gennemskueligt system.
- Undervisningen skal bidrage til udviklingen af såvel personlige kvalifikationer som faglige kompetencer.
- Eleverne skal udarbejde en personlige uddannelsesplan. Eleverne har hovedansvaret for planlægning, udførelse og evaluering af egen uddannelse/læring.
- Der skal arbejdes ud fra individuelle hensyn.

For at opnå disse mål skal der etableres en række *midler*. Her er de mange valgsituationer, eleverne vil komme i, et element,

der forventes at ville styrke elevernes personlige kvalifikationer. De unge får endvidere tilbud om selv at sammensætte en plan for deres egen uddannelse. De unge skal selv planlægge deres personlige vej gennem uddannelsen.

De unge skal - bl.a. gennem dialog med kontaktlæreren - tage ansvar for deres egen læring.

Der skal arbejdes med elevaktiverende og praksisorienterede undervisningsformer, og der skal skabes muligheder for hel eller delvis praktik i udlandet.

Uddannelserne er grundlæggende indrettet som differentierede uddannelser, hvor elever med forskellige behov og ønsker får forskellige muligheder.

I reformen er også opstillet en række *mål* i form af *personlige kvalifikationer*, der er forbundet med områdefagene og til dels grundfagene. Det drejer sig om mål for:

- samarbejdsevne
 - ansvarlighed
 - selvstændighed
 - iværksætterevner
 - fleksibilitet
 - parathed vedr. anvendelse af IT
 - engagement.
- (DEL, 1999)

For at medvirke til fremme af disse personlige kvalifikationer skal skolerne give tilbud til eleverne om forskellige arbejdsformer for at imødekomme elevernes forskellige måder at lære på, - deres forskellige læringsstile. Og det erhvervspædagogiske læringsmiljø skal udfoldes i fire forskellige rum: klasserum, studierum, simuleringsrum og praksisrum.

Lærerne skal udfordre eleverne på deres selvstændighed, bl.a. med henblik på, at eleverne skal komme til at "lære at lære".

Og elever med svage uddannelsesmæssige forudsætninger skal have mulighed for at erhverve sig delkompetencer.

Når vi sammenholder de her formulerede mål og midler for reformen med de præsenterede elementer i citizenship education ses, at der er et ganske betydeligt sammenfald. Erhvervsuddannelsesreformen har således i høj grad inkorporeret demokratisk tænkning og læring i sit koncept.

Uddannelsesinstitutionen som et "mønstersamfund"

Vi ser her, at uddannelsesinstitutionerne efter intentionerne på en lang række punkter imødekommer tanker om et "mønstersamfund": Samfundet tilstræber at imødekomme kriteriet om at være "inclusive": der skal være plads til elever, der på forskellige dimensioner dækker et bredt spektrum. Der er her ikke ekspliciteret tanker mht. etnicitet, men elever med forskellig læringsstil, forskellige uddannelsesmæssige forudsætninger (også svage) og forskellige interesser, og der arbejdes ud fra individuelle hensyn. Systemet (samfundet) tilstræber at være gennemskueligt, bl.a. for at give basis for en lang række af personlige valg, den studerende må gøre sig. Der er ikke her ekspliciteret tanker om valg vedr. identitet, men valgene sker ud fra eksisterende identitet og vil påvirke identitetsudviklingen, både den faglige og personlige. Samfundet giver den enkelte mulighed for valg og for at tage ansvar for og influere sit eget forløb, og hermed medindflydelse i uddannelsessystemet og på uddannelsesforløbet. Der er rammer for og opfordringer til, at eleverne kan være aktivt deltagende i samfundet.

Uddannelsesinstitutionen som mønstersamfund er væsentlig ud fra flere teoretiske perspektiver. Et perspektiv er her, hvad vi kender som "den skjulte læreplan" (Bauer, 1986), meta-læring eller praksislogikker (Bourdieu, 1990). Tænkningen er her, at sideløbende med, at der foregår en intenderet læring - mere eller mindre i overensstemmelse med mål, læreplaner mv., foregår der en læring, der også kan karakteriseres som en institutionssocialisering: individet lærer den logik, der er frem-

herskende i systemet. Det lærer om autoritets- og magtforhold, værdier, der håndhæves i systemet, lærer omgangsformer (f.eks. at være stille eller aktiv) mv. Ofte er dette betragtet som en "fejlkilde" mht. læring. Eleven lærer noget andet end det tilsigtede, og det har ofte været noget uheldigt. Hvorfor ikke gøre "fejlkilden" til en hovedkilde til læring: ved at indrette samfundet som et mønstersamfund, f.eks. med rummelighed, plads til forskellighed, med valg, ansvar mv. kan metalæringen og socialiseringen blive en kilde til væsentlig demokratilæring.

Udvikling af kompetencer

Der lægges vægt på udvikling af en række færdigheder og kompetencer, der i høj grad svarer til de formulerede kompetencer inden for "citizenship education". De personlige kvalifikationer, der fremhæves, er samarbejdsevne, ansvar, selvstændighed og engagement. Der er vægt på og mulighed for at "lære at lære".

Hertil kommer, at samfundets indretning giver mulighed for at opøve færdigheder i aktiv deltagelse i et demokratisk samfund.

Praktik i udlandet giver mulighed for at udvikle færdigheder i at arbejde i transnationale netværk og udvikling af kommunikationsfærdigheder. Skolens muligheder for at bearbejde erfaringerne fra udenlandsophold vil give mulighed for *refleksion over kultur og identiteter*.

Den selvstændighed, der lægges op til i læreprocessen, giver mulighed for at lære "information handling skills".

Sammenfattende kan det siges, at tankerne om indretning af uddannelsesinstitutionerne og de formulerede pædagogiske intentioner opfylder mange af de formulerede kriterier *for citizenship education*. Først og fremmest indbyder den strukturelle opbygning af uddannelsessystemet til at imødekomme dimensionen aktiv/handle. Denne dimension er også fremtrædende i udviklingen af ovennævnte kompetencer og færdigheder.

Enkelte kriterier er ikke indlysende opfyldt: Det gælder fx. den cognitive dimension. Her må skolerne tænke i de respektive fag/fagområder og se på, hvor information og videnerhvervelse om centrale demokratiske temaer er naturlig. Den affektive side er heller ikke ekspliciteret, men er en naturlig ledsager til den personlige udvikling, der er fremhævet som intention i reformen.

Sammenfattende leder analysen til den konklusion, at en realisering af reformen på de væsentlige punkter vil realisere teorien om demokratisk læren.

Reformen set i lyset af nytænkning af læringsbegrebet og læringsmiljøer

Som omtalt indgår simuleringsrum og praksisrum som læringsmiljøer i den nye uddannelsestænkning inden for erhvervsuddannelserne.

Dette korresponderer med en distinktion mellem "sekvens-tænkning" og "samtidigstænkning", der fremhæves af Bender og Elkjær (2000). Industrisamfundet var præget af en sekvens-tænkning, hvad angår uddannelse og kvalificering. Man kunne i god tid og som en sekvens planlægge ændringer af arbejdsprocedurer og teknologier for efterfølgende at tilrettelægge uddannelse med henblik på at udvikle de nødvendige kvalifikationer hos medarbejderne. Sekvensen er: først ændringer i arbejdet, derefter ændringer af viden og kunnen. Den viden, der var brug for til det nye arbejde, var udviklet på forhånd og var opbevaret for senere at blive overført til det ønskede sted.

Kvalifikationerne kunne således erhverves i et uddannelsesmiljø eller i form af on-the-job træning, hvor sidemandsoplæring og mesterlæren har været fremtrædende former.

Bender og Elkjær henviser til McLuhan (1964/1994), der taler om et skift fra den mekaniske til den elektroniske tidsalder og lægger vægt på, at de elektroniske medier sætter en anden

dagsorden for vores omgang med viden. Med overgangen til videnssamfundet forlades sekvenstænkningen. I den nye tidsalder er al information og viden i princippet til stede overalt og samtidig. Vidensbegebet er baseret på en samtidighedstænkning.

Eksperten i den elektroniske tidsalder er imidlertid en person, der ikke lader sig hæmme af kendte fremgangsmåder "sådan plejer vi at gøre her". Det er en person, der kan skabe orden ud af et virvar af informationer og viden samt konstruere ny og relevant viden. Det er ligeledes en person, der er i stand til at etablere de relevante faglige netværk og relationer, samt bruge dem i sin egen læreproces og videnskonstruktion (Bender og Elkjær, 2000, s. 90).

Erhvervsuddannelserne må også tænke på at skabe sådanne eksperter, og til denne tænkning hører nye tanker om, hvad viden og læring er, og hvordan læring udvikles.

I det nye læringsbegreb går læring fra at være en afgrænset aktivitet til at være en integreret del af f.eks. arbejdet. Læring foregår som en kontinuerlig og situationsbundet refleksionsproces. Viden (læring) konstrueres af et individ eller et team i tilknytning til en anvendelsessammenhæng - gennem problemformulering, problemløsning og refleksion. Læring er en social proces, der forløber i et socialt fællesskab. Læring handler om deltagelse i et praksisfællesskab, som det også formuleres.

Da læringen foregår som et samspil mellem den enkelte og det sociale system, han/hun er en del af, accentueres tankerne over, hvordan dette system er indrettet, uddannelsesinstitutionen som et mønstersamfund og et demokrati. De nævnte læringsrum - simuleringsrum og praksisrum - bliver fremtrædende frem for sidemandsoplæring og mesterlære.

De grundlæggende holdninger til at lære og de nævnte kompetencer og færdigheder i *citizenship education* synes i fin harmoni med de nye læringstanker. Læring drejer sig ikke (blot) om

at tilegne sig en på forhånd fastlagt viden, men om at eleverne bliver i stand til at skaffe sig de relevante informationer - information handling skills.

Refleksion er grundlæggende i læringen, som tilfældet også var i citizenship education. Og læringen initieres ofte i et "mismatch", mellem individ og omgivelser, mellem forskelligheder og diversitet, mellem forskellige fagligheder og kulturer.

Men læringen kræver også rum for refleksion. Uddannelsesinstitutionen kan som helhed tilbyde et sådant rum for refleksion, en kvalitet som de travle og effektive arbejdspladser ofte kan have svært ved at opfylde og dermed svært ved at opfylde kravene til et hensigtsmæssigt læringsmiljø.

Barrierer for demokratisering

Der findes en række forskellige barrierer for, at studerende frit og uhindret kan få indflydelse på egen læreproces. En optimering af betingelserne for elevindflydelse kan skabes gennem en reduktion af disse barrierer.

Et væsentligt forhold er, at elevrollen i forvejen er "fyldt op". Indsatsen for medindflydelse kommer "oven i hatten" som en yderligere arbejds- eller studiebelastning. Midlet til at overvinde barrieren er typisk at gøre medindflydelsesprocessen til en integreret del af læreprocessen. Dette synes i betydelig grad at være realiseret i tankerne om "mønstersamfundet".

Til ovennævnte kommer, at "access" er vanskelig for eleven: adgangen til f.eks. information, nøglepersoner i systemet og skolens "udstyr" (teknologi, økonomiske ressourcer mv.). For at gøre denne adgang nemmere er det dels muligt at formalisere en række forhold, der gør denne adgang legitim for eleven, dels at ændre nogle kulturelle forhold, så sådanne bestræbelser på access påskønnes af skolen.

En anden barriere drejer sig om, at vigtige forhold i skolen, som eleverne ønsker indflydelse på, er omgivet af en "institu-

tionel ramme”, så indflydelse ikke uden videre er mulig. Der kan f.eks. være tale om overordnede uddannelsesplaner og formelle krav til rammerne om undervisningen. Elever oplever ofte “at løbe panden mod en mur”, når de ønsker at ændre noget, fordi dette på en kompliceret og ofte uigennemskuelig måde er institutionelt bundet.

Midlet til at overvinde denne barriere er at synliggøre for eleverne på hvilke niveauer og på hvilke områder i uddannelsessystemet, indflydelse er mulig, og bevidstgøre om de procedurer og kompetencer, der er nødvendige for at influere de institutionelt bundne forhold.

Endvidere gælder, at indflydelse på rammerne om egen læreproces forudsætter en vis grad af “organisationsekspertise”, dvs. en forståelse af, hvordan systemet er skruet sammen og fungerer, med bekendtgørelser, regler, kultur, mv. Her er eleverne ofte novicer i forhold til lærere og ledere, der har levet i systemet i mange år. En læring i organisationsforståelse fra elevens side er en sideløbende proces til læreprocessen, der søges indflydelse på.

Indflydelse sker ofte gennem mere eller mindre uformelle netværk i organisationen. Eleverne har ikke samme placering i og tilgang til sådanne netværk som ledere og lærere, hvilket vanskeliggør en demokratisering.

Endelig skal det nævnes, at organisationens ledelsesgrupper og indercirkler med stor reel indflydelse ofte deler en subkultur med et særligt sprog, en særlig omgangsform mv. Eleverne kan have optaget andre subkulturelle værdier og omgangsformer og kan have svært ved at begå sig i de højere cirkler på grund af kulturforskelle.

De nævnte barrierer for en demokratisering i erhvervsuddannelserne og en demokratisk læring synes i væsentligst grad at være knyttet til formaliseringer af det repræsentative demokrati, men synes mindre i den foreslåede tænkning, hvor demo-

kratisk læring er en integreret del af uddannelsen og uddannelsen fungerer som et mønstersamfund.

Væsentlige elementer for en succesfuld implementering af det demokratiske element er, at lærerne grundlæggende accepterer de formulerede værdier - i reformen og i den teoretiske model, og at de finder en vej til ikke at kassere deres hidtidige faglighed og undervisning, men veje til at supplere denne faglighed med den demokratiske tænkning.

For elevernes vedkommende er det vigtigt at se deres egen faglige og personlige udvikling og deres egen uddannelse i en større sammenhæng og et større perspektiv: det demokratiske.

Litteratur:

Bauer, M. og Borg, K.: *Den skjulte læreplan*, Unge Pædagoger, København, 1976.

Binder, T. og Elkjær, B.: *Nye læreskabeloner - nye lærerum tættere på og længere væk fra praksis*, Tidsskrift for Arbejdsliv, 2. Årg. Nr. 3, 2000.

Bourdieu, P.: *The logic of Practice*, Cambridge, Polity Press, 1990.

Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse, Foreningen af Skoleledere ved de tekniske Skoler, Teknisk Skoleforening og Erhvervsskolernes Forlag og Servicecenter: *Erhvervsuddannelsesreform 2000*, Erhvervsskolernes Forlag 1999.

McLuhan, M.: *Understanding Media - The Extensions of Man*, Cambridge, The MIT Press, 1964.

Osler, A & Starkey, H.: *Rights, Identities and Inclusion: European action programmes as political education* (1). Oxford Review of Education, Vol. 25, nos. 1 & 2, 1999.



Værdier i erhvervsuddannelserne - set fra erhvervsskolen

Af Birger Hørning og Erik Findalen

Denne antologis tema "Uddannelse, læring og demokratisering" vil i denne artikel blive behandlet med udgangspunkt i vort daglige univers - erhvervsskolen anno 2000. Vi vil i artiklen rette fokus mod nogle af de udfordringer, problemstillinger og paradokser, som er indlejret i den aktuelle erhvervspædagogiske tænkning, *i forsøget på at fremdrage nogle af de forhold, som særegent optræder i vekseluddannelserne, eller med andre ord: hvilke former og konsekvenser for udvikling af værdier og demokrati i erhvervsuddannelserne opstår, når denne udvikling sker inden for rammerne af vekseluddannelsesprincippet?*

Erhvervsuddannelserne adskiller sig fra alle andre uddannelses-systemer i Danmark, ved at de udspilles efter et unikt princip i vekseluddannelsesprincippet, som fordrer et samspil mellem udbydere og aftagere om indhold og struktur i uddannelserne. Dette samspil mellem staten og arbejdsmarkedets parter har historisk været en vigtig del af den danske konsensusmodel og har som en sådan været enestående også i international sammenhæng. Men, som vi vil vise det, knager det i modellens fuger og bånd, udtrykt ved de hyppigt forekommende reparationer - *læs reformer*, som forsøger at lappe på modellen, og til-lige udtrykt ved det stigende frafald i uddannelserne og forøgelsen af skolepraktikpladser etc.

Vi er af den opfattelse, at det enkelte individ suverænt konstruerer forståelse og indsigt gennem kommunikation og iagttagelse af og med omverdenen. Dermed siger vi samtidig, at forandringer og nytænkning etableres gennem de forstyrrelser, som omverdenen kan skabe hos den enkelte. Vi håber, at artiklen kan være en forstyrrelse, som kan bidrage til nytænkning

og refleksion, for derigennem at kvalificere den erhvervspædagogiske debat.

Uddannelse og modernitet

Er det ikke rigtigt, at vi alle på et eller andet plan har følgende idealiserede tænkning om forholdet mellem samfund og uddannelse?

Samfundet og uddannelsessystemet skal opfattes som et parforhold, der bygger på en gensidig rationel overenskomst, hvor uddannelsessystemet er forpligtet på at udvikle og tilbyde relevante kvalifikationer og kompetencer til samfundets borgere, mens samfundet til gengæld stiller rum og rammer til rådighed for et meningsfuldt liv for den enkelte.

Billedet er en utopi, som krakelerer i samme øjeblik, den skal omsættes, fordi det da bliver evident, at der ikke er konsensus om indhold og form. Fraværet af et konsensus- og konfliktfrit system er blevet stadig tydeligere gennem de seneste 50 års uddannelsespolitiske diskussioner og strukturelle tiltag, hvilket har medført *idelige* reformer og politiske udspil. Det seneste i rækken kommer fra undervisningsminister Margrethe Vestager, der med debatoplægget "Værdier i virkeligheden" ønsker at sætte fokus på værdier i samfundet og uddannelsessektoren i særdeleshed for derigennem at etablere en gensidig forståelse, der på sigt kan etablere den eftertragtede konsensus. Ministeren begrundede udspillet med, at....

"Vi har mere end nogensinde brug for at sætte ord på, hvad det er for holdninger og værdier, der binder os sammen og skal binde os sammen. Vi har brug for åbenlyse værdier at bekende os til, og som vi kan sigte efter i en mindre og mindre forudsigelig verden. For hvis det ikke længere er givne traditioner og familiemønstre, der holder os sammen, hvad er det så" ¹.

1) Vestager, Margrethe (2000): *Værdier i virkeligheden* p 6. Undervisningsministeriet 2000

Den opfattelse, ovennævnte citat tager afsæt i, bygger på to antagelser, dels at der findes og kan etableres fælles værdier i dagens samfund, dels at fravær af fælles værdier er skyld i den manglende harmoni mellem samfunds- og uddannelsessystemet. Dermed bliver projektet i ministerens optik alene til et spørgsmål om at kunne definere og implementere fælles værdier og holdninger, så vi kan etablere det konfliktfrie system. Vi vil godt udtrykke vor stærke tvivl om projektets grundlæggende antagelser og dets validitet. Det er ikke det samme, som at vi mener at "anything goes", eller at værdidiskussioner ikke er væsentlige. Ministerens forestilling om fælles værdier for alle danskere tager afsæt i en for os førmoderne samfundsforståelse.

Søren Mørch² har med sine 56 fortællinger, som han kalder "Den sidste Danmarkshistorie" sat ord på det samfund, som Margrethe Vestager længes imod - et samfund, som var engang³. Søren Mørch's pointe er, at en fælles Danmarkshistorie er en del af det ideologiske gods, som er ved at blive overflødig, fordi historien ikke mere kan beskrives som et samlende hele for alle danskere. Intentionen om at kunne regulere samfundsudviklingen ved hjælp af værdier er en særdeles forførende og besnærende tankegang, så vi har megen forståelse for ministerens bevæggrunde. Vi medgiver samtidig, at Margrethe Vestager flere steder peger på, hvordan værdier udspilles i virkeligheden. Som nævnt er vores ærinde her kun at understrege, at ministeren sine steder lyder lidt for optimistisk i sin tro på, at vi kan etablere fælles værdier, som kan regulere vore handlinger. "*Værdier og virkelighed må være tæt forbundne*", siger MV. Det er vi enige i. Værdier har kun mening, når de opstår, udspilles og afprøves i mødet med virkeligheden. Vi ser og forstår kun værdier, når vi iagttager den måde, vi som mennesker handler på under forskellige omstændigheder. Så lad os slå fast, at værdier skal forstås ud fra den virkelighed, hvori de udspilles.

2) Mørch, Søren (96): *Den sidste Danmarkshistorie* p 13 Gyldendal 1996

3) Hvilket M. Vestager da heller ikke lægger skjul på, jf. fig.: "*For selv om samfundet er inde i rivende forandringer, mener jeg, at de grundlæggende værdier bør være de samme, som de har været i de seneste 100-150 år*". Op.cit. p. 17

Det betyder ikke, at vi på den anden side er tilhængere af en værdirelativisme. At alle værdier er lige gode og blot ligger på en hylde, hvorfra vi tager den værdi ned, som vi finder oppor-
tunt at anvende her og nu. I en vis forstand ligger de på en hylde; værdier er tilstede i samfundet som almene størrelser af næsten objektiv status, men det altafgørende for deres betydning er, "at de først for alvor realiseres i det levede liv, hvis individet kan forholde sig til og acceptere den eller de værdier, der i sidste ende gør en given aktivitet meningsfuld"⁴. Det betyder konkret, at f.eks. værdien medbestemmelse må være faktisk tilstede i aktiviteten, men skal samtidig kunne accepteres af individet som en positiv værdi. Dette gør naturligvis situationen kompleks. Dels skal værdien være tilstede i aktiviteten og i høj grad opleves sådan, dels skal den accepteres som meningsfuld. Det rejser spørgsmålet, hvad gør en værdi meningsfuld hhv. ikke meningsfuld?

Om værdien er meningsfuld afgøres ved at relatere den oplevede værdi til de værdier, som personen har tilegnet sig. Vores målgruppe er her primært unge, og ifølge den nyeste forskning⁵ på området henter de deres værdier fra de institutionelle rammer, som de færdes i. Dvs., de påvirkes af forældrenes uddannelse og sociale position, de påvirkes af de uddannelsesinstitutioner, de frekventerer, og selvfølgelig påvirkes de af kammeraterne og hele deres fritidsliv i øvrigt.

Det bekræftes af den omfattende forskning, som er sket på området⁶.

-
- 4) Henrik Kjeldgaard Jørgensen, Aarhus Universitet, i Ungdomsskolen nr. 5/99 her citeret fra Ny & Næxtra nr. 6, December 1999 p. 21
- 5) Zeuner, Lilli (2000): *Unge mellem egne mål og fællesskab* Socialforskningsinstituttet, Kbh. 2000. Det er en af denne undersøgelses vigtigste pointer, at uddannelsesvalget i høj grad sker ud fra den unges værdier. Derved sætter undersøgelsen spørgsmålet ved den traditionelle og dominerende antagelse inden for uddannelsesforskningen
- 6) Andersen, Dines: *Uddannelsesvalg efter 9. klasse* UTA - Socialforskningsinstituttet. 1997
- Andersen, Birch, Lars m.fl.: *Unge i uddannelse* UTA - Socialforskningsinstituttet. 1997
- Zeuner, Lilli: *Unge mellem egne mål og fællesskab* Socialforskningsinstituttet. 2000
- Elsborg, Steen: *Hvorfor afbryder elever den merkantile erhvervsuddannelse* DPI. 2000
- Sjøberg, Anne Holm: *På godt og ondt* Undervisningsministeriet. 1999
- Simonsen, Birgitte: *Unge forhold til arbejdsliv og forsørgelse* RUC. 1993

Birgitte Simonsen hæfter sig især ved det lystbetonede i den unges valg. Uddannelsen skal rumme oplevelser. De unge lægger andre værdier til grund i vurderingen af arbejdssituationen end tidligere tiders unge. Her tyder det på, at de er væsentligt mere selektive og kritiske, hvilket falder godt i tråd med, at de ikke tillægger stor løn den alt dominerende betydning ved valg af arbejde.

“De allerfleste af de unge ønsker spændende, udfordrende og interessant arbejde. Også de ret få unge, der ønsker noget ganske “almindeligt” manuelt lønarbejde, angiver som motivation, at de finder det spændende, at de har lyst til det”. “Stort set alle vil gerne arbejde, har forventninger til arbejdet, men det skal være sjovt og interessant. Et krav der stilles med lige stor kraft og overbevisning, hvad enten man objektivt har nogle kvalifikationer og en baggrund, der sandsynliggør, at man kan få et spændende og kreativt arbejde, eller man står uden forudsætninger, der kan berettigg sådanne forventninger”⁷.

Det, Simonsen rigtigt ser, er, at de unge vælger ud fra holdninger og følelser, som ikke lader sig forstyrre af egne stærke og svage sider, når der skal formuleres forventninger til arbejdets indhold og form. Derudover er det bemærkelsesværdigt, at livsformsbegrebet⁸ har vanskeligheder med at give adækvate forklaringer på de unges valg. Noget kunne tyde på, at den kulturelle arv, når det gælder værdier, ikke sætter sig igennem som tidligere⁹. Det ligger for os at se i naturlig forlængelse af den kompleksitet, det moderne samfund bygger på, og her kan et livsformsbegreb ikke alene give en sammenhængende og fyldestgørende forklaring på værdimæssige præferencer.

7) Simonsen, Birgitte: (93): *Unge forhold til arbejdsliv og forsørgelse* p 33 RUC. 1993

8) Højrup, Thomas: *Det glemte folk*. Statens Byggeforskningsinstitut. 1983. Han ser tre livsformer, der er væsensforskellige i deres værdiopfattelser mht. arbejde, fritid og familie. De tre livsformer består af:

- en arbejder livsform
- en selvstændig livsform
- en karrierebunden livsform

9) Andersen, Dines (97): *Uddannelsesvalg efter 9.klasse* p. 14, UTA, Socialforskningsinstituttet. 1997 “De unges holdninger til arbejde og karriere, fritid og familie, er i almindelighed så sammensatte (eller måske snarere: diffuse), at de ikke lader sig sammenfatte i nogen af de kendte livsformer”

Det er hele det sæt af værdier, som den unge nu relaterer til den givne uddannelse og især til de værdier, som den unge ser udfoldet i den givne uddannelse, og det er på det grundlag, uddannelsesvalget eller fravalget træffes.

Andre - Jens Rasmussen - anlægger helt andre syn og perspektiver på de unges reaktioner på de udfordringer, de møder. Han mener, at ungdommen i dag reagerer fornuftigt på samfundsudviklingen, og det er vores manglende indsigt i de forandrede socialiseringsmekanismer, der gør, at vi tolker ungdommens signaler uhensigtsmæssigt. Han ser følgende træk hos de unge:

- ikke rodløse, men selekterende
- ikke egocentriske, men selvrefererende
- ikke snakkende, men kommunikerende,¹⁰

hvilket giver helt andre perspektiver på de unges gøren og laden. De handler i dyb overensstemmelse med det samfund, som de er en del af. Et samfund, som er hyperkomplekst¹¹, og som kræver, at den enkelte skal træffe langt flere valg ud fra ofte modstridende informationer. Her bliver en væsentlig kompetence at kunne afstemme egne meninger i relation til omverdenen gennem valg og fravalg.

Vi vil i det følgende rette lyset mod de værdier, eleverne har med ind i uddannelserne, hvilke værdier, de møder på uddannelsesinstitutionen - det vil her sige erhvervsskolen - og hvilke værdier, de møder i virksomheden under praktikforløbet.

Hvilke værdier kommer eleverne med?

Det siger sig selv jævnfør det foregående, at eleverne kommer med meget forskellige værdier afhængigt af deres baggrund, og det præger naturligvis deres forventninger. Det billede, den

10) Rasmussen, Jens (96): *Socialisering og læring i det refleksierte moderne* p. 67, Unge Pædagoger. 1996

11) Begrebet er lanceret af Lars Qvortrup i hans bog *Det hyperkomplekse samfund*. Begrebet dækker et samfund med mange udsigtspunkter og systemer, der helt grundlæggende har svært ved at forstå hinanden - deraf kompleksiteten. Alle iagttager alle

opfattelse, de har af en uddannelse, bygger på tradition, mediernes fremstilling af uddannelsen, forældrenes egen uddannelse og ønsker, skoleerfaringer, vejledningen, kammeraterne. Listen kan fortsættes længe.

Vi vælger at tage tre områder ud, de faglige forventninger, skoleerfaringerne og kammeraterne. Valgt, fordi vi med baggrund i den omtalte forskning og i vores egen omgang med de unge finder, at det er relevante områder at tage udgangspunkt i.

De faglige forventninger

En romantisk opfattelse af håndværket i de tekniske uddannelser lever i bedste velgående blandt unge og desværre også blandt mange voksne veluddannede mennesker.

Vi ser den bekræftet i medierne gang på gang. Kokken, der kreerer den lækreste mad med udsøgte råvarer for et kræsent publikum, frisøren, der skaber de smukkeste frisurer for de unge og smarte i high tech miljøer med populær musik, automekanikeren, der tuner lækre og hurtige biler, kæler for finjusteringen, smeden, som banker hestesko ud ved sin esse og ambolt, tømreren, som lægger de flotteste gulve i "Godt begyndt", gartneren, der anlægger smukke japanske haver på rekordtid og til stor overraskelse for kunden, som vender hjem fra eksotiske rejser i udlandet, mediegrafikeren, som arbejder med superhurtige computere i et miljø af coladrikkende, sortklædte unge, kronravede eller med hestehale.

Karikeret, javist, men også en del af det mediebillede, som er hverdag på skærmen og i aviserne etc. Og det opleves som sandt af mange unge udtrykt ved den enorme søgning til flere af de nævnte erhvervsuddannelser.

Naturligvis bliver dette glansbillede afvejet af forældrene eller familien og venners erfaringer og synspunkter. Vejledningen i folkeskolen og på erhvervsskolerne påvirker også til et mere realistisk billede af de erhvervsfaglige uddannelser. Men der er næppe tvivl om, at det medieskabte image af flere erhvervsfag-

lige uddannelser står stærkt i bevidstheden hos mange, og at det kan være svært at modvægte dette billede, da der ikke er den direkte kontakt mellem hverdagen i virksomhederne og familielivet, som man kendte det for år tilbage. Det er meget svært for den unge selv at gøre sig nogle realistiske erfaringer om sin kommende uddannelse.

Læg hertil, at det er særdeles svært at skabe sig et forståeligt billede af uddannelserne. En lang række erhvervsuddannelser har ændret sig med den teknologiske udvikling. Uddannelser inden for de højinnovative brancher, typisk i IT- og mediebranchen, eller brancher, som har med automatisering og styring at gøre. Disse brancher er fuldstændig ændret ift. tidligere, men også maskin- og autoområdet, og smedeområdet er ændret til ukendelighed i forhold til f.eks. 1960'- og 1970'erne, hvor forældrene blev udlært og hentede deres første erfaringer.

Disse erhverv har ændret sig i en grad, så det er rimeligt at stille spørgsmålet, om de overhovedet kan betegnes som håndværk! - Og nok så væsentligt er det, at netop i disse brancher har den teknologiske udvikling medført, at virksomhederne har specialiseret produktionen mere og mere, så den enkelte virksomhed ikke længere er i stand til at give hele uddannelsen. Et problem, som træder helt tydeligt frem i uddannelsen af datamekanikere, og i uddannelsen af grafiske trykkere for blot at nævne et par stykker. Konsekvensen i denne sammenhæng bliver så, at det ikke er muligt at få et samlet overblik over uddannelsen, over branchen¹². Det bliver derfor også svært at få relateret ens værdier med de reelle værdier, som er i branchen. Relateringen kommer let til at ske til de medieskabte helheder. Den fremherskende brancheidentitet kan risikere

12) De faglige uddannelser har op gennem århundredet klaret kompleksitetsproblematikken gennem uddifferentiering. Med det menes, at der er oprettet nye uddannelser eller specialer, når vidensmængden blev for stor og mangfoldig til en uddannelse. Derved løses den øjeblikkelige vidensproblematik, men samtidig stiger uddannelsens kompleksitet gennem de nye specialer og fagområder, så der er ingen vej ud - det moderne samfund er hyperkomplekst. Lidt populært sagt kan man sige - kun kompleksitet kan opløse kompleksitet, og her er der stof til en hel ny artikel om håndtering af kompleksitet

at blive den medieskabte, ikke den realistiske. Forældrene og skolen er i hvert tilfælde oppe imod stærke kræfter.

Selvfølgelig vælger mange unge efter råd fra deres forældre. Især har mor stor indflydelse, viser undersøgelser, og selvfølgelig vælger mange også at tage den uddannelse, som far eller mor har taget, men den del er givet en hastigt svindende del af en årgang.

Skoleerfaringerne

De erfaringer, som nutidens unge kommer med fra folkeskolen, er - heldigvis - andre end dem, som vi som deres forældre kom med. De erfaringer og dermed også de værdier, de har med, er præget af en anden tid og skal nu stå deres prøve i en hel anden verden. Selvom skolen gerne skulle være for livet og give ballast til samfundslivet og arbejdslivet mv., så udvikler folkeskolen sig ikke - og kan ikke udvikle sig i samme tempo som det omgivende samfund. Der vil altid i folkeskolen og i samfundet være residualer fra andre tider. Der vil altid være enklaver, som udvikler sig hurtigere eller langsommere end andre.

De værdier, vi ser vores elever komme med fra folkeskolen, kommer typisk til udtryk ved flg. adfærd: Eleverne har gode evner til samarbejde eller forståelse for nødvendigheden af samarbejde. De møder i folkeskolen meget demokratiske holdninger, så de finder, at medbestemmelse er vigtigt, de er vænnet til at arbejde i grupper. De har forventninger om at blive taget med på råd, de føler, at deres mening skal høres. De er åbne og udadvendte, nysgerrige, selvstændige og kreative. Men de er også indadvendte, lukkede, stille, passive, autoritetstro, uselvstændige og udisciplinerede.

Jamen så ligner de et bredt udsnit af befolkningen, fristes man til at sige. Igennem folkeskoleforløbet er der sket en kvalificering, socialisering og ikke mindst en selektering af eleverne. Folkeskolen prioriterer i høj grad den boglige, den teoretiske side. Hovedparten af lærerne har en gymnasial baggrund efter-

fulgt af fire år på seminaret. Det betyder, at deres fokus altid vil være mod den verden, de selv kender. Det kan ikke være anderledes.

Den vejledning, som skolen sætter ind med over for eleverne, vil være præget af lærernes baggrund, holdninger og værdier. I 9. klasse sker der så en kraftig udskilning af eleverne. Næsten halvdelen udvælges til gymnasiet, og for mange af de, som bliver i 10. klasse, opleves det som at være valgt fra. - Formentlig den samme fornemmelse ganget med 10, som man føler, når man bliver valgt som den sidste til håndboldholdet eller lignende. De, som bliver, kan nu efter endt skolegang vælge handelsskolen eller teknisk skole.

Vi siger ikke, at alle kommer med den tilgang, men givet kommer mange med en følelse af at være frasorteret som en del af den bagage, de har med over i erhvervsuddannelsessystemet.

Forskningsprojektet "Uddannelse til alle" påviser, som allerede nævnt, at elever, der vælger erhvervsuddannelserne, gør det som fravalg, men projektet har ligeledes afdækket, at der blandt eleverne foretages en statusmæssig rubricering af de enkelte skoleformer med gymnasiet i toppen og erhvervsskolen i bunden. Det bygger utvivlsomt på, at de jobmuligheder, de enkelte skoleformer efterfølgende giver adgang til, ikke er så værdsatte af de unge. Det bygger måske på den gamle travert om, at det anses for finere at arbejde med "hovedet" end med "hænderne", hvilket er et selektionskriterium, som ikke rationelt kan begrundes, men det er måske netop derfor, det er så sejlivet. Det er en myte, som mange elever har taget til sig i en sådan grad, at vi kan frygte for, at det bliver en selvforstærkende profeti, hvilket efterfølgende elevudtalelse kunne indikere:

*"Jeg er rimelig god til at bruge hænderne, hvis jeg skal sige det selv. Hovedet, det er nok ikke det mest effektive ved mig, men hænderne....."*¹³.

13) Andersen, Dines: (97): *Uddannelsesvalg efter 9. klasse*, p. 115. UTA, Socialforskningsinstituttet. 1997

Det er korrekt, at mange af de elever, der kommer på teknisk skole, er dårligere rustet i de almene fag (læsning, skrivning, regning og matematik) både ud fra egen vurdering, men også faktuel. De vejledes ofte ud fra de bedste intentioner til at vælge en "praktisk" uddannelse, hvor de "boglige" forudsætninger ikke er så fremherskende. Det er en kortslutning, der ofte fremkommer, hvilket primært skyldes, at de, som anbefaler noget sådant, ikke har gjort sig tanker om, hvad en praktisk uddannelse består af i dag, men hvad værre er, det skaber nogle forventninger hos de unge om, at faglighed og boglighed er to adskilte størrelser. Dogmet om, at man ikke er boglig, kan gentages så ofte, at bare synet af et klasseværelse får en til mentalt at melde fra. Derfor bør megen vejledning tage udgangspunktet i elevens potentialer, hvilket vil åbne en anden horisont af muligheder, som eksemplet her illustrerer:

*"I folkeskolen, der tænkte jeg, jamen, jeg er vel bare middeldygtig, men jeg har fundet ud af, at jeg er rimelig dygtig i forhold til de andre i min klasse, altså ikke dygtigere end dem, men jeg er bare dygtig nok"*¹⁴.

Elevernes selvbillede vil ofte være determinerende for, hvilke projekter, de tør binde an med uddannelsesmæssigt, og selvbillede bliver som bekendt til på baggrund af de oplevelser og erfaringer, man løbende indhenter. Vi har udviklet et skolesystem, som behandler alle lige, men vi burde måske have udviklet et, hvor vi behandlede alle forskelligt, og som tog afsæt i de værdier, de unge mødte op med. Det er derfor glædeligt, at erhvervsskolesystemet med erhvervsuddannelsesreform 2000 har indledt et opgør med det undervisnings- og læringsparadigme, som ovennævnte er udtryk for.

Omverdenen/kammeraterne

De erfaringer, som de har hentet, før de kommer på ungdomsuddannelsesinstitutionerne, før de kommer på teknisk skole, er, udover at være præget af forældre og familien samt grund-

¹⁴) ibid s. 120

skolen, i høj grad præget af kammeraterne, som de møder dem i grundskolen og i fritidslivet. De ideer og værdier, som de udvikler i disse fællesskaber, har stor betydning for deres uddannelsesvalg og fremtidsstro. Det er ofte værdier, som udvikles, førend udskilningsløbet i 8., 9. og 10. klasse er sat ind. Det er dermed også værdier, som er at finde bredt i befolkningen. Men efter udskilningen, og når de unge er fordelt på hhv. gymnasier, handelsskoler og tekniske skoler, møder de værdier, som er gældende for et mindre udsnit af befolkningen. En begyndende erkendelse af egne fremtidsmuligheder indtræder, en begyndende forståelse for egen status i det sociale fællesskab indfinder sig langsomt.

Omgangskredsen ændres, etablerede værdier udskiftes, nye kommer til. Alt dette sker imidlertid ikke uden konflikt. En konflikt, som hovedparten løser, men mange ikke magter at løse umiddelbart med alvorlige konsekvenser for dem selv til følge. Herom senere.

Opsummering

Når eleverne står i indgangsdøren til erhvervsskolen, så har de følgende værdier og forventninger med i rygsækken:

- En stor del af dem har en romantisk og medieskabt forestilling om deres fremtidige erhverv/uddannelse.
- Men mange har også et billede af et erhverv, som var, men ikke længere er.
- En del har forventninger om, at de vil få medindflydelse, udvikle sig selvstændigt og arbejde med erhvervet/uddannelsen ud fra det billede, de har af det pågældende erhverv, og så forventer de en oplevelse.
- Men nogle kommer også med en følelse af at være valgt fra og har i bedste fald en forventning om, at opholdet på erhvervsskolen kan give dem de manglende erhvervsfaglige og måske også de manglende personlige kvalifikationer.

Hvad møder eleverne på teknisk skole?

En ting er sikker, det er ikke et entydigt møde, eleven udsættes for, når han eller hun træder ind på den tekniske skole. Den

typiske tekniske skole af normalstørrelse rummer en flerhed af uddannelser og kulturer. Der er traditionelle håndværksuddannelser inden for bygge og anlæg, men også meget utraditionelle uddannelser inden for medier, service m.fl.

Der er gymnasieafdelinger - højere teknisk eksamen - der er korte videregående uddannelse befolket med studerende typisk med gymnasial baggrund, og der er for at gøre bageret fuldt voksne efteruddannelseskursister med meget forskellig uddannelsesbaggrund. Værdier og holdninger er som følge heraf lige så mangeartede og flertydige.

Vi vælger derfor at se på dette møde ud fra to vinkler: Den faglige vinkel i lyset af erhvervsuddannelserne og skolemiljøet omfattende alle uddannelser.

Den faglige vinkel

I §22 i lov om erhvervsuddannelser fastsættes formålet med skoleundervisningen til, at undervisningen skal *“på en helhedsorienteret måde omfatte både praktisk og teoretisk undervisning med henblik på at give eleverne fornødne generelle og specielle kvalifikationer”*. Videre tales der om, at eleven skal gives forudsætninger til,

- at varetage de færdigheder, som uddannelsen kræver,
- at kunne udbygge deres kvalifikationer ved efter- og videreuddannelse,
- og endelig skal der bidrages til personlig udvikling og forståelse af samfundet mv.

Som det gerne skulle fremgå, er skolerne med lovens formuleringer tillagt langt den største del af ansvaret for uddannelsen af eleverne, idet skoleundervisningen skal give eleverne generelle og specielle kvalifikationer. Et sådant krav findes ikke til praktikopholdene i virksomhederne. Årsagerne hertil er primært historiske og betinget af udviklingen i samfundet, som har medført stigende krav til arbejdskraftens kvalifikationer samtidig med, at virksomhedernes produktion specialiseres mere og mere. Dette har kunnet aflæses igennem den stigende

betydning, skoledelen har fået gennem stort set alle de reformer, som er gennemført inden for erhvervsuddannelserne.

Med andre ord, det vil vi tolke som, at skolerne nu for alvor bliver bærere af erhvervsuddannelserne. Konsekvenserne af dette for vekseluddannelsesprincippet vender vi tilbage til. Her skal kun kort berøres problemstillingen ifm. det helhedsorienterede, idet de korte skoleophold, som veksler med praktikopholdene, er tænkt som supplement til praktikdelens oplæring og som element til at skabe helheden i uddannelsen. Imidlertid er indholdet på disse skoleophold fastsat af de faglige udvalg ud fra en idealforestilling om progression i uddannelsen, og om hvad der sker på virksomhedsdelen. Skoleundervisningen tenderer derfor ikke altid, men ofte til at være ude af takt med det, de forskellige elever p.t. lærer i virksomheden eller arbejder med på virksomheden. Skoleundervisningen kommer derfor til at fremstå som ude af sammenhæng, som et paklistret fragment til uddannelsen, og ikke et velovervejede planlagt forløb, som støtter op om praktikdelen. I de situationer er det et spørgsmål, om ikke vekseluddannelsen er mere til skade end til gavn. Lidt smart udtrykt: der er ingen veksling i vekseluddannelsen!

Skoleopholdene giver eleverne mulighed for at sammenligne egne kvalifikationer med andre elevers, og eleven får derved mulighed for at vurdere, om det er en god læreplads, han eller hun er på.

Værdiernes bærere

Lærergruppen er sammensat af lærere med en branchefaglig baggrund og lærere med en baggrund som folkeskolelærere eller cand. mag'er. Læreren, som underviser i de typiske branchefagdiscipliner, vil forsøge at overføre til sine elever de værdier, som han kendte/kender fra virksomhederne, og det kan være såvel tidssvarende som utidssvarende værdier. Kendeteggende for værdierne er, at de er hentet fra en streng branchefaglig tilgang og fra arbejdspladsmiljøet, dvs. branchefaglig stolthed, disciplin og ofte en udpræget lønmodtagerbevidsthed

om løn- og arbejdsforhold, holdninger til ledelse med videre. Hans - det er typisk en mand - bevidsthed og værdier er tilført ham gennem hans egen uddannelse og arbejdsliv, som har været rettet mod et job i produktionen og ikke rettet mod et job som underviser.

I lærergruppen er der tillige lærere, som underviser eleverne i fag som dansk, fremmedsprog, kommunikation mv. Værdierne blandt disse lærere ligner til forveksling de værdier, som eleverne lærte i folkeskolen eller på gymnasiet. Lærerne har en baggrund, som er rettet mod uddannelse, mod undervisning og ikke mod produktionen som sådan.

Med erhvervsuddannelsesreform 2000 lægges der større vægt på elevens selvstændighed og initiativ, evne til selv at vælge ud fra egne forudsætninger. Samarbejde og evne til at arbejde tværfagligt er andre vigtige felter, som reformen har sat på dagsordenen. For mange elever er det helt i overensstemmelse med deres forventninger, selv om de til tider føler, at undervisningen til forveksling ligner den skole, de forlod. Men som blandt lærerne er der også meget forskellige værdier blandt eleverne. En gruppe har således forventninger til og behov for at få styrket deres personlige og faglige kvalifikationer gennem en mere traditionel undervisning, da de af forskellige årsager ikke er istand til at arbejde selvstændigt og tage de nødvendige initiativer¹⁵.

Da reformen tillige fordrer etablering af lærerteam og "nærlæggelse" af klassen som organisationsform for undervisningen, vil især den gruppe elever føle sig utrygge ved mødet med hverdagen på en teknisk skole.

Skolekulturen

Som antydnet indledningsvis er skolekulturen meget flertydig

15) Håndværksrådet foretog i 1999 en undersøgelse af elevholdninger til mestre og erhvervsskoler offentliggjort i hæftet "På godt og ondt". Heri anvendes betegnelsen *de målrettede* og *de tøvende* elever for de to omtalte grupper. Flere af de ovenfor nævnte synspunkter om elevholdninger mv. er hentet fra det hæfte

på en teknisk skole. Her er der unge og "gamle", langtidsledige på jobtræningskurser, ingeniører på efteruddannelse, folkeskolelever på introduktionskurser, studerende i korte videregående uddannelser, erhvervsuddannelseselever og gymnasieelever, smarte frisør- og tjenerelever og store og stærke smedeelever og elever fra jordbrugsuddannelserne. Deres fællesskab er primært, at de følger en uddannelse på en erhvervsskole, men uddannelsens indhold og mål, deres egen baggrund mv. er meget forskellige.

Siden den sidste store frafaldskampagne har de tekniske skoler gjort meget for at skabe gode miljøer på skolerne. Der gennemføres allehånde elevarrangementer, der er et særdeles udbygget elevdemokrati med elevrepræsentation i lokale uddannelsesudvalg, skolebestyrelserne og egentlige elevråd.

I forhold til folkeskolen og det almene gymnasium adskiller de tekniske skoler sig på skolekulturområdet ved, at der ikke er den store involvering af elevens bagland. Nuvel, enkelte uddannelser har jævnligt formelle mestersamtaler, men det generelle billede er, at der ikke er en udbygget kontakt til mestre og til forældre. Dernæst adskiller den tekniske skole sig ved, at eleverne kun er på skolen i relativt korte forløb, som gør det vanskeligt for eleverne at få udbygget en god kontakt til skolen og få etableret kammeratskabsgrupper på skolen lig dem, de ser etableret på de almene gymnasier. Det fører ofte til, at eleven efter færdiggørelsen af 1. og 2. skoleperiode eller grundforløbet, som det nu hedder, ser skoledelen som en afbrydelse af sin uddannelse i virksomheden. Og da kammeraterne ofte skifter fra skoleforløb til skoleforløb, er eleven utryk over for den verden. Desværre fører de korte skoleophold til, at mange elever ikke ønsker at deltage aktivt i elevarbejdet på skolen, ligesom deres arbejde i bestyrelse og lokale uddannelsesudvalg vanskeliggøres af den manglende tilknytning til skolen.

Opsummering

Når eleverne forlader den tekniske skole, har de stiftet bekendtskab med værdisæt fra flere kulturer:

- de er blevet konfronteret med krav om større selvstændighed og initiativ, men de har også mødt det modsatte, en styret verden, hvor andre har sat dagsordenen,
- de har formuleret ønske om medbestemmelse og indflydelse, som de formelle rammer har givet dem mulighed for at få, men som eleverne af forskellige grunde ikke har kunnet indløse
- de har mødt tidssvarende og utidssvarende værdier, og
- de har for første gang været underlagt lønmodtagerværdier og strengt branchefagligt relaterede værdier,

men tendensen har været klar, en begyndende indsnævring mod branchen/erhvervet og mod arbejdslivet er sat ind.

Hvad møder eleverne i virksomhederne?

De værdier, som eleverne ser i fuldt flor i virksomhederne, er naturligvis en følge af den kendsgerning, at her foregår der en produktion, her er der et lønarbejde, som er aftalt på en fler-årig kontrakt! Det er måske et af de mest signifikante træk ved de danske erhvervsuddannelser, at parterne i forløbet er bundet af en kontrakt, som løber over flere år, og hvis ophævelse er forbundet med store økonomiske omkostninger, hvis ikke parterne er enige. Det er yderst relevant at rejse spørgsmålet: er den kontraktlige binding, *som hedder uddannelsesaftale, med en række indholdspunkter om forholdet og konsekvenser ved misligholdelse mv.*, overhovedet tidssvarende?

Den fastholder eleven i en bestemt periode til en bestemt virksomhed og en bestemt uddannelse, uanset at han måske lærer meget hurtigt eller meget langsomt. Passer et sådan system til et samfund, som vægter selvstændighed og personlig initiativ? Hvor er motivationen for den meget dygtige elev til at lære og udvikle sig, så han/hun kan få bedre job og bedre løn? Det meget store frafald under virksomhedsdelen i nogle uddannelser giver måske svaret!

Værdier som effektivitet og rentabilitet, struktur og disciplin, men forhåbentlig også kammeratskab og påskønnelse for indsatsen er givet det, som eleverne vil se i virksomhederne.

Men for mange vil det komme som et praksischock af de store, når hverdagens krav om effektivitet udmøntes i specialisering og gentagne rutinefunktioner. Medindflydelse og dialog erstattes af faste strukturer, hierarkier for beslutninger.

Den branchefaglige vinkel, de branchefaglige forventninger

Når eleverne kommer ud i virksomhederne, vil de ofte opleve, at det billede af deres egen uddannelse, som de fik præsenteret på erhvervsskolen, ikke passer til den virkelighed, de møder i virksomheden. Og omvendt vil de siden, når de vender tilbage til skolen med virksomhedens normer under huden, føle, at megen af skoleundervisningen ikke passer til den oplevelse af branchen, de nu har. Nu tager deres brancheforståelse afsæt i en virksomhedsspecifik brancheforståelse. Dvs. elevernes forståelse for branchen beror på den måde, som branchen fremtræder/ udøves på i den virksomhed, hvor de er ansat¹⁶.

En forståelse, som i mange tilfælde vil være væsentligt snævrere, men måske mere moderne end den brancheforståelse, skoleundervisningen forsøger at give. Der er ikke i Lov om erhvervsuddannelser præciseret nærmere om mål og indhold på praktikuddannelsen, sådan som det er for skoledelen. Der er kun påpeget, at uddannelsen foregår på en eller flere virksomheder efter regler, "*der fastsættes af undervisningsministeren efter de faglige udvalgs bestemmelse*".

Praktikregler skal omfatte mål og grundlag samt beskrive arbejdsfunktioner m.m. i praktikuddannelsen. De skal endvidere sikre, at skole- og praktikundervisning supplerer hinanden.

¹⁶ Som konsekvens af ovennævnte fremføres det med jævne mellemrum, at skoledelen skal afspejle praksis, altså ligne, men her bør de uddannelsesansvarlige på skole og virksomhed, der ønsker noget sådant, være meget varsomme, for hvad vil det betyde? Skolen vil blive lig praktikken, hvilket vel ikke kan være meningen. Skolen skal være et kontrafaktisk erfaringsrum, hvor det er læringens og undervisningens rationale, der sætter dagsordenen for det, som foregår. Modsat virksomheden, hvor det alt andet lige må være det økonomiske rationale, der er det styrende, hvilket der ikke er noget odiøst i. Skolen skal udvikle og tilbyde noget, der er forskelligt, ellers var der ingen grund til at holde skole. Vi skal tilbyde nye og anderledes tilgange for forståelser, således at eleverne får nye perspektiver med hjem på branchen og fagligheden. Vi skal ikke give eleverne rutine i arbejdsoperationer, men derimod indsigt, hvilket kræver mange forskellige lærings- og undervisningsformer

Det fremgår ikke klart, om ministeriets tilsyn og kvalitetskrav også gælder praktikdelen.

Dette illustrerer det andet meget signifikante træk ved vekseldannelsesprincippet i de danske erhvervsuddannelser, nemlig at styringen, indholdsbestemmelsen og kontrollen med langt den største del målt i tid af erhvervsuddannelsen er givet til de faglige udvalg, til organisationerne og virksomhederne.

Sammenholdes dette aspekt med det forhold, at det drivende motiv for virksomhederne til at uddanne elever er økonomisk, så er det vel rimeligt af konkludere, at de faglige forventninger må underordnes en økonomisk rationale, som siger, at forekomsten af elever under uddannelse i bestemte uddannelser og brancher afhænger af, om det er økonomisk forsvarligt, og at indfrielsen af elevens branchefaglige forventninger begrænses af, om de er inden for en fornuftig økonomisk ramme for virksomheden. I praksis ser vi det udtrykt ved, at f.eks. højteknologiske brancher som IT-branchen skriger på uddannet arbejdskraft, men ikke gør meget for selv at uddanne elever, da det er for dyrt for dem. Og virksomhederne er ofte så specialiserede, at de ikke kan give en fuldstændig uddannelse til en elev, jævnfør problematikken med de manglende praktikpladser til datamekanikere.

Når alt dette er sagt, kan det fremstå, som om eleverne er meget negative over for virksomhederne og uddannelsen. Det må meget kraftigt understreges, at det er ikke vores oplevelse. Tværimod tyder meget på, at eleverne er glade for at være i virksomhederne og føler, at der bliver taget vare på dem.

Opsummerende

De værdier, eleverne møder i virksomhederne, vil naturligvis være præget af den kultur, som er i den pågældende virksomhed, men sammenfattende kan vi slå fast,

- at værdier om branchefaglighed indsnævres til den faglighed, som er i virksomheden,

- at værdier under begreber som lønsomhed, effektivitet, disciplin er stærkt gældende,
- at medbestemmelse og indflydelse ofte følger formelle strukturer,
- at kammeratskab og hierarki eksisterer, og
- at eleverne generelt bliver mødt med venlighed, respekt og interesse for, at de får en god uddannelse.

At værdier om lønsomhed er drivende for mange virksomheder¹⁷ er ikke nævnt som en kritik. Det er nævnt, fordi det har stor betydning for det værdisæt, eleven præsenteres for i virksomheden, og er derfor vigtige til at forstå den trekant, inden for hvilken værdierne i erhvervsskolesystemet udfolder sig.

Værdierne i vekseluddannelserne

Vi indledte denne artikel med at fortælle, at vi ville se på, hvilke værdier, der særegent udvikles og udspiller sig inden for rammerne af erhvervsuddannelserne og det særegne princip, som gælder disse uddannelser, vekseluddannelsesprincippet.

Med særegent mener vi her værdier, som er karakteristiske for det pågældende system, og som bidrager til at adskille det system fra andre systemer inden for samme begrebsverden, det vil her sige andre uddannelsessystemer. Da hovedparten af erhvervsuddannelsessystemet normalt henføres til ungdomsuddannelserne, er det rimeligt at foretage sammenligninger til de almene gymnasieuddannelser.

De værdier, som adskiller erhvervsuddannelserne fra de gymnasiale uddannelser, er:

- Den radikale indsnævring af værdierne, eller målretning af værdierne mod en virksomhedskultur med styrende værdier som lønsomhed, effektivitet og hierarkier.

For mange betyder det en voldsom begrænsning i deres

¹⁷ Se således Niels Anker: *Eleverne, virksomhederne og de nyudlærte* i ph.d.-serie 7.98. Heri konkluderer han på baggrund af en meget stor kvantitativ analyse, at økonomien er et meget vigtigt incitament, til at virksomhederne antager elever jf. p. 31 ff

udfoldelsesmuligheder og for nogle *et sammenbrud* i de forestillinger, de har haft om egne uddannelsesmuligheder og den uddannelse, de har valgt med fravalg til følge.

- Den for nogle voldsomme overgang fra folkeskolens normer og værdier, hvor unge og jævnaldrende er i flertal, til et værdisæt, som i høj grad er bestemt af voksne i virksomheden og på erhvervsskolen. I modsætning hertil oplever eleverne på gymnasierne en glidende overgang, hvor værdierne udvikles i takt med, at eleverne bliver ældre og i et miljø med mange jævnaldrende.
- Forekomsten af mange forskellige og til tider konfliktfyldte værdier, som kommer til udtryk på skoledelen med lærere, der har meget forskellig baggrund, og i virksomhedsdelen, hvor mange mestre og svende har et direkte negativt forhold til skoledelen.

En af vore intentioner bag denne artikel var også at få svar på spørgsmålet, om en afklaring af værdierne i erhvervsuddannelsessystemet kunne medvirke til at forstå måske endda forklare de problemer, som er i systemet. Svaret er, at værdiproblematikken ikke kan give et dækkende svar, men kan være en vigtig brik i den samlede mosaik.

Afslutningsvis vil vi give vore bud på vekseldannelsernes fremtid i det 21. århundrede

Perspektivering

I indledningen til artiklen afviste vi Margrethe Vestagers forslag om, at en revitalisering af gamle værdier kan genskabe konsensus om vore uddannelser. Vi afviste med den begrundelse, at værdier ikke kan være normative og altomfattende, men forhold som mangfoldighed og kompleksitet må være nogle af de byggeklodser, som fremtidige værdier som noget naturligt inkorporerer og tager højde for.

Vi medgav M.V. det fornuftige i at tage spørgsmålet op og se på værdierne, som de realiseres gennem vore handlinger i hverdagen. Det har vi fokuseret på i artiklen, og tilbage står nogle

alvorlige værdikonflikter, som er indbygget i systemet, men som nu grundet overgangen fra en samfundsformation til en ny, fra industrisamfund til vidensamfund, bliver livstruende for et ellers godt system, vekselluddannelsessystemet.

Hvorfor overhovedet betvivle vekselluddannelsesprincippet? Vi har jo for ganske nyligt vundet en pris som verdens bedste erhvervsuddannelsessystem, er det ikke godt nok?

Svaret er et rungende nej. Vores konkurrenter kunne tænkes at have været for dårlige. Når vi udtrykker et rungende nej, så skyldes det følgende: Der må være noget galt, når så mange tusinde unge forlader et system, som er verdens bedste samtidig med, at 10.000 søger en praktikplads, samtidig med, at der efterspørges færdigt uddannet faglært arbejdskraft. Det afgørende er ikke, om andre lande gør det bedre eller dårligere end os. Det afgørende er, at indbygget i vores uddannelsessystem er der et muligt hul, som den uddannelsessøgende kan falde i. Ikke fordi evner eller fliden ikke rækker, men fordi en branche ikke ønsker at uddanne de unge, som de i visse tilfælde selv efterspørger, når de er uddannet.

Lad os slå fast, at vekselluddannelsesprincippet er et hamrende godt princip for mange erhvervsuddannelser, men ikke for dem alle. Vekselluddannelsesprincippet kan være med til at sikre:

- At eleven får de kvalifikationer, som efterspørges på arbejdsmarkedet.
- At uddannelse og arbejde smelter sammen til fælles bedste inden for kultur, identitetsdannelse og kvalifikationsudvikling.

Vekselluddannelsesprincippet stammer helt fra de tidlige håndværksuddannelsers fremkomst. Det passer derfor også fint der, hvor disse håndværk stadig findes, dvs. inden for bygge- og anlægsområdet, dele af serviceområdet, jordbrugsområdet og enkelte uddannelser i jern- og metalområdet. Vi siger ikke, at disse uddannelsesområder er i værdi- og holdningsmæssig over-

ensstemmelse med eleverne, og disse uddannelser ikke har frafald, men blot, at her er vekseluddannelsesprincippet på sin plads. Disse områder kan fortsætte med vekseluddannelsesprincippet, som vi kender det i dag, dog bør der være mulighed for, at praktikdelen gennemføres som nævnt nedenfor. Det sker i erkendelse af, at den typiske virksomhed i disse områder har så få ansatte og så lille en omsætning, at det er forbundet med store problemer at uddanne elever. Ikke desto mindre er det den type virksomheder, som hidtil har uddannet de fleste elever. Men der bør fremtidigt være et økonomisk incitament til at tage elever.

Vekseluddannelsesprincippet er ikke velegnet til innovative og teknologisk udstyrstunge områder som medier, IT, metalindustrien mv.

Løsningen her kan være, at eleven gør skoleopholdene helt færdige, inden eleverne kommer ud i virksomheden, og at man inden for de meget specialiserede brancher etablerer kombinationsaftaler mellem flere virksomheder for at dække hele uddannelsen. Erhvervsskolerne kunne tillige være principal for elever, der ønsker disse uddannelser. Skolerne kan i så fald stå for styringen af uddannelsesforløbet, så de sikrer, at eleverne kommer i forskellige virksomheder. I de tilfælde, hvor virksomhederne ikke er i stand til at give den fornødne uddannelse, kan skolen sikre, at eleven modtager den manglende oplæring på skolen.

Det vil logisk set medføre, at den anakronistiske kontrakt også bør bortfalde.

Praktikdelen kan fx. opdeles i tre faser, som foreslået af John Houmann Sørensen¹⁸, med en observationsfase, en undervisningsfase og en produktionsfase.

18) John Houmann Sørensen m.fl. i *Praksis-teori-læringsmodellen* s. 794-819, Bilag 13, Betænkning nr. 1112. Betænkning om grundlæggende erhvervsuddannelse. 1987

Disse faser kan med udbytte helt eller delvist finansieres af det offentlige efter en trinvis faldende tilskudsmodel. Således ydes der et stort tilskud i starten i observationsdelen. Mindre under undervisningsdelen og meget lidt eller intet i produktionsdelen, hvor virksomheden helt overtager lønomkostningen. Modellen kan kombineres med klart udformede regler og kvalitetskrav til den virksomhedsforlagte del af uddannelsen, under tilsyn af et neutralt assessorkorps, som vi kender det fra det australske og det new zealandske system.

Omkostninger ved et sådant system skal ses i relation til de meget store omkostninger, der er nu til skolepraktik, til dobbelt uddannelse, til bistandshjælp, til ophold på produktions-skoler, eller daghøjskoler mv. for unge, som ikke kan komme videre i systemet grundet manglende praktikplads. For slet ikke at nævne de omkostninger, virksomheder må have grundet manglende kvalificeret arbejdskraft.

Dernæst må der arbejdes videre med de intentioner, som er udtrykt i erhvervsuddannelsereform 2000. Det drejer sig om samlingen af flere uddannelser i familier og færre indgange, udsættelsen af specialiseringen, udvidet mulighed for sam-læsning af gymnasiale og erhvervsuddannelser, mere fokus på læringsstile og tilegnelseskompetencer, udbygning af individuelle forløb til konstruktion af selvkonstruerede uddannelsesforløb lig forløbene i den frie ungdomsuddannelse, udbygget merit mellem uddannelser horisontalt og vertikalt.

For underviserne indføres der vedvarende pædagogisk uddannelsesforløb og tvungen hospitanttjeneste i virksomheder el. lign.

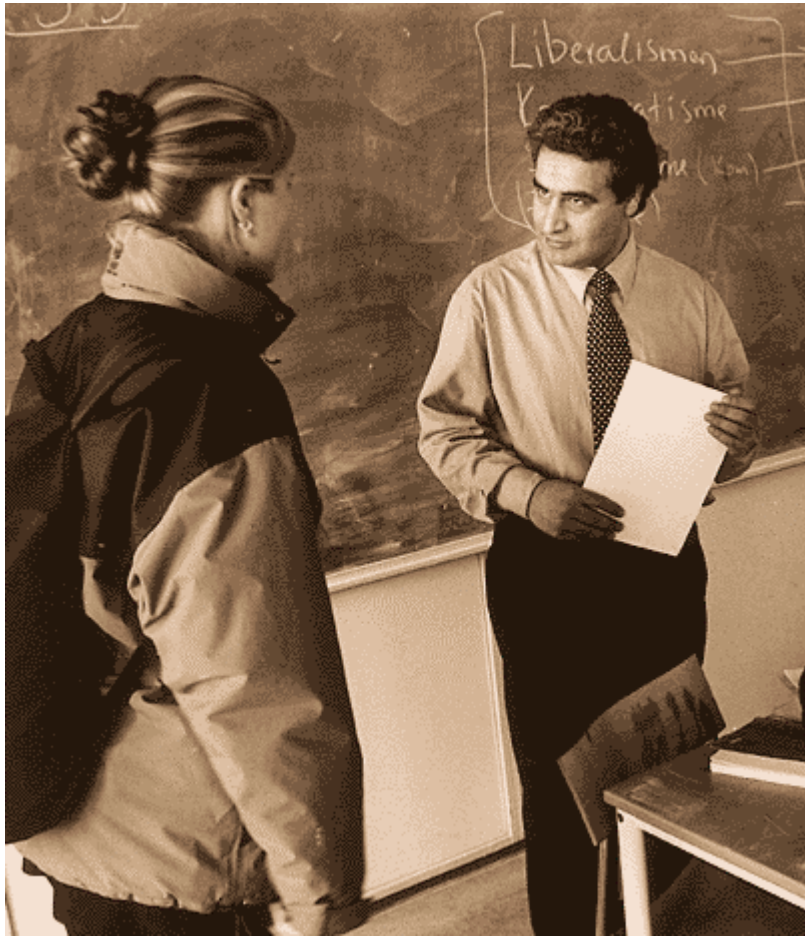
På Medialabs hjemmeside kan man p.t. læse flg. manchet for et forskningsprojekt, som professor Seymour Papert og dr. David Cavallo arbejder med:

Re-Thinking Vocational Education

A long time ago, a distinction was made between working

with one's hands and working with one's head. Somehow, much of the educational world treated this distinction as though children who could work with their hands could not work well with their heads, and a separate and quite unequal educational track was created. New technology absolutely demolishes the distinction, and creates new pathways for learning for those who think well with their hands. Typical vocational education trains people for jobs that no longer exist, using approaches to learning that should no longer exist. Our work is creating totally new possibilities for youth previously placed on a "vocational" educational track.

Lad de ord være slutningen på vores artikel, men forhåbentlig indledningen til et arbejde med at forbedre erhvervsuddannelserne.



Ledelserfaringer fra reformimplementering

Af Annette Lauritsen og Tim Rydstrøm Mortensen

Indledning

Erhvervsskolerne og erhvervsuddannelserne har været udsat for adskillige reformer i løbet af de seneste år. Dette har selvsagt givet erfaringer med ledelse af reformprocesser - på godt og ondt. Det er disse erfaringer nærværende artikel skal prøve at sætte ord på. Artiklen vil ligeledes prøve at perspektivere reformudviklingsprocessen ud fra forskellige ledelsesteorier og blandt andet komme ind på fordele og ulemper ved at arbejde med udvikling af en ny uddannelsesstruktur parallelt med gennemførelse af samme i konkret undervisning.

Artiklen er skrevet i efteråret 2000. Det er altså i slutningen af forsøgsprocessen i forhold til erhvervsuddannelsesreform 2000. De konkrete eksempler er taget fra arbejdet med erhvervsuddannelsesreform 2000 i TSØ - Tekniske Skoler Østjylland (Silkeborg Tekniske Skole, Randers Tekniske Skole, Grenaa Tekniske Skole, Den Jyske Håndværkerskole, Dansk Center for Jordbrugsuddannelse, Aarhus tekniske Skole samt i forsøgsperioden - AMU Center Århus).

Artiklen vil således indeholde noget om, hvad der gør denne reformproces anderledes end tidligere reformprocesser. Noget om organisation, styregruppens sammensætning, arbejdsformer, roller og ansvar. Reformkonsulenternes roller og ansvar, grundideerne bag nedsættelse af udviklingsgrupper og noget om tværfunktionel ledelse.

Desuden indeholder artiklen en konkret beskrivelse af reformprocessen i TSØ - herunder parallelopbygning af udviklingsprocessen, informationsformidling, hjemmeside og opbygning af netværk. Noget om ledelse på tværs af forskellige skolekulturer og noget om de positive afsmitninger, reformprocessen har givet til et skolesamarbejde. TSØ har fået krop.

Til forskel fra...

Hvis man skal forstå, hvad det vil sige at lede udviklingsprocessen i forhold til erhvervsuddannelsesreform 2000, er det vigtigt at have indblik i, hvordan det tidligere har været. Tidligere vil i denne sammenhæng sige eud-reformen i 1991, der bestod af såvel en ny skolelov som af en ny erhvervsuddannelseslov.

I 1991 var eud-reformen - på linie med i dag - indførelsen af en rammelov, som skulle give skolerne et større selvstyre og råderum. Dette kom til udtryk såvel i skoleloven med indførelse af et taxametersystem som i erhvervsuddannelsesloven, med indførelse af rammebekendtgørelser og udarbejdelse af lokale undervisningsplaner. Men i 1991 var det i sagens natur skoleloven, som tog hovedparten af skoleledelsernes tid. Det var mere en økonomireform end en pædagogisk reform. Råderummet var indførelsen af taxametersystemet, som betød, at skolerne langt hen ad vejen skulle til at agere som "virksomheder", og der skulle tænkes i overskud og rentable uddannelser. Umiddelbart var der en tendens til, at skolernes ledelser først og fremmest brugte energi på økonomi - den pædagogiske omlægning var der nok andre, som tog ansvaret for at præsentere og implementere.

Og det var der - der blev ikke lagt op til, at det var noget, man som ledelse skulle stille spørgsmål ved. Det blev "lært" på SEL-kurser og ved foredrag afholdt af fagkonsulenter og SEL-medarbejdere. Ministeriet indførte en rammelov - men planlagde samtidig, hvordan loven skulle indføres og implementeres. Skoleledelserne skulle bare sørge for at få nøglepersoner på de rigtige kurser.

Det er vanskeligt at komme hjem fra et kursus og efterfølgende skulle trække en reformproces igennem på egen skole. I 1991 var der endvidere ikke en forsøgsperiode - alle begyndte på samme tid, og det gav modstand - faktisk på alle fronter (såvel fra ledere som lærere).

Erhvervsuddannelsesreform 2000 er på mange måder anderledes. Det er primært en pædagogisk reform - og der er ikke mindst en forsøgsperiode på 1½ år, før loven træder endeligt i kraft. De skolesamarbejder, der har sagt ja til forsøget, har selv valgt det. Det er en villet proces, som ledelsen står bag, og som ledelsen argumenterer for.

I TSØ (Tekniske Skoler Østjylland) så vi også reformprocessen som en mulighed for at styrke skolesamarbejdet helt ud i lærerværelserne. TSØ samarbejdet har, i sin nuværende form, fungeret siden 1997 - med målbeskrivelser, handleplaner og visioner for fremtiden, men samarbejdet har fungeret under anden struktur i mere end 10 år. Samarbejdet fungerede hovedsageligt på ledelsesniveau samt i enkelte tværgående grupper om bl.a. marketing, eksamen og medarbejderudvikling. Erhvervsuddannelsesreform 2000 var en konkret opgave, som kunne involvere alle skoler og lærergrupper i skolesamarbejdet - det ville kunne give samarbejdet krop.

Top down

I TSØ er reformprocessen en bevidst topstyret proces. Det har skolesamarbejdet valgt fra starten, da der var en meget kort tidsfrist til at få udviklingsarbejdet sat på skinner - konkret fra januar 1999 til de første elever skulle starte efter en ny struktur i august 1999.

Ved at vælge en Top Down-model ønskede styregruppen at sikre sig commitment hos skoleledere/bestyrelser for den proces, skolerne gik ind i. Det var essentielt for alle, at alle bakkede udviklingsprocessen op og gik med 100%. Ved at lade skoleledelserne gå i spidsen for processen, blev engagementet tydeligt, og ikke mindst havde skoleledelserne en viden om, hvad der skete, og hvad det betød for skolens drift som sådan. En TSØ-skoleleder vil således ikke midt i processen kunne bakke ud og sige, at det har jeg aldrig sagt ja til!

Hvis en proces som denne skulle kunne styres og udvikles med sikkerhed for, at resultaterne skulle kunne bruges, var det, som

tidligere nævnt, vigtigt med ledelsens engagement. Det har aldrig været planen, at processen skulle "køre" som en rendyrket topstyret proces, og målet var en styringsmodel, hvor processen var styret fra "toppen", men udviklet fra "bunden". Derfor var styregruppen også sammensat af udelukkende ledelsespersoner fra TSØ's skoler.

Styregruppens sammensætning, rolle og ansvar

TSØ besluttede på skolelederniveau, at skolerne ville søge om at blive forsøgsregion. Og det blev TSØ. Skolerne valgte at bygge på organisationen i TSØ med en skoleledergruppe bestående af skoleledere, en koordinationsgruppe bestående af souschefer og herunder en styregruppe for erhvervsuddannelsesreform 2000 i TSØ.

Styregruppen opfattes ikke som en ekstern styregruppe, men som styregruppen i skolesamarbejdet. Der er for eksempel ikke oprettet parallelle styregrupper på de enkelte skoler.

Styregruppen består af en ledelsesperson fra hver af TSØ-skolerne, samt en fra AMU-Center, Århus. Medlemmerne skal kunne agere på hjemskolens vegne uden at "skulle spørge først", og de skal kunne iværksætte initiativer på egen skole. Styregruppen har en formand, som er udpeget af TSØ's skoleledere, og repræsenterer som sådan skoleleder/koordinationsgruppen og ikke egen skole. Desuden deltager en ekstern konsulent fra DEL i gruppens møder.

Styregruppen er en arbejdende styregruppe. Dette skal forstås således, at gruppens medlemmer aktivt deltager i forsøgsprocessen enten som projektledere eller som projektdeltagere. Fordelen er tydeligvis, at styregruppen ved, hvad der sker, viser engagement og tager ansvar. Ulempen kan ses på sigt og er en konsekvens af, at det typisk er nøglepersoner på en skole, som udpeges til styregruppen. I længden opstår der for disse personer en ophobning af arbejdsopgaver og et tidspres, som vanskeliggør den enkeltes mulighed for at holde fokus på udvik-

lingsprocessen. Det betyder, at styregruppens medlemmer bliver tvunget ud i prioriteringer mellem flere vigtige opgaver, og at reformprocessen i længden kan blive nedprioriteret.

Styregruppens rolle og ansvar kan i punktform beskrives således:

- koordinere reformprocessen på tværs af TSØ
- være bindeled til øvrige skolesamarbejder
- være bindeled til ministerier og faglige udvalg
- være indgangsansvarlig for TSØ på landsplan
- være informationsformidler fra ministerium og faglige udvalg til reformkonsulenter i egen indgang samt til øvrig styregruppe
- ansvarlig for udvikling og implementering af reformen på egen skole
- være informationsformidler på egen skole til øvrigt ledelsesniveau
- være igangsætter og projektansvarlig for forsøgs- og udviklingsprojekter på egen skole/TSØ
- på egen skole være initiativtager til tiltag, som fremmer reformprocessen
- være problemløser/sparringspartner i konkrete reformspørgsmål på egen skole/TSØ.

I forbindelse med etablering af en styregruppe som denne, er det vigtigt at gøre sig nogle overvejelser om, hvilke kvaliteter og kvalifikationer, der skal være til stede for at sikre de mål, styregruppen skal opnå. Dette kan illustreres gennem følgende model for de kræfter, en styregruppe skal være i besiddelse af:

- retning
- effektivitet
- viden
- koncentration
- innovation.

Retning - en styregruppe skal til stadighed kunne fastsætte den retning, udviklingsarbejdet skal bevæge sig i. Der skal være kvalifikationer tilstede, der underbygger dette, og styregruppen

skal tilsvarende kunne navigere i forhold til ændringer, der indikerer, at retningen skal justeres.

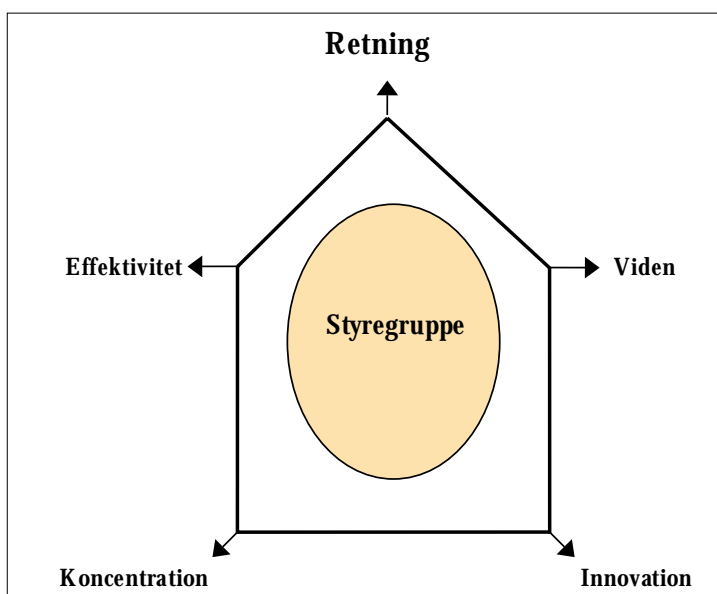
Effektivitet - styregruppen skal være effektiv, kunne drive processen og kunne sikre, at udviklingsprocessen til stadighed kører optimalt.

Viden - der skal i styregruppen være en fælles fond af viden om opgaven og om de muligheder, der er såvel i forbindelse med selve udviklingen som på den enkelte institution for opnåelse af et kvalificeret resultat.

Koncentration - tilsvarende skal koncentrationen kunne fastholdes. Koncentration på målet og evnen til at skille det uvæsentlige fra det væsentlige.

Innovation - styregruppen skal være innovativ og skal være nytænkende, udviklings- og iværksætterorienteret. Gruppen skal kunne gå foran og give udviklingen "krop".

Figur 1



Modellen kan umiddelbart virke modstridende. Det ligner en struktur, hvor kræfterne arbejder i flere retninger og næsten truer med at rive processen i stykker. Derfor er det ikke kræfter og kvalifikationer, alle i en styregruppe skal være i besiddelse af, men mere den fælles kvalifikationsmasse, gruppen som helhed skal have.

Styret fra toppen - udviklet fra bunden

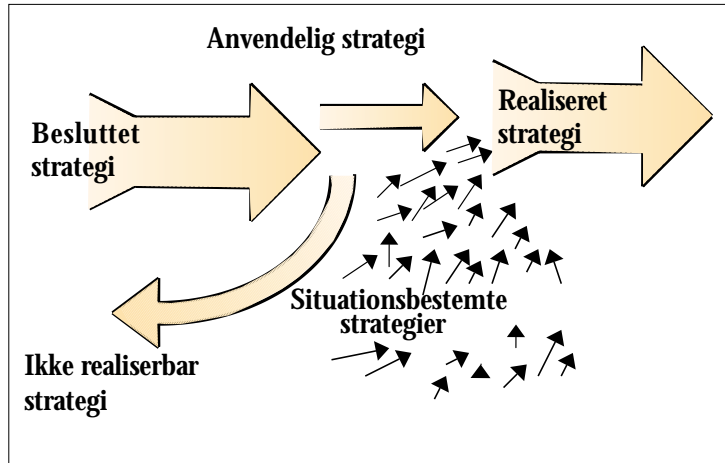
Der er således lagt klare rammer for, hvad TSØ-styregruppen ønsker skal ske i udviklingsprocessen, men der er mulighed for indflydelse og korrektion set i forhold til den konkrete udfoldelse af reformprojektet.

Dette kan illustreres med den næste model. Modellen er en tilrettet Minzberg-model, som skal illustrere, at styregruppen nok laver en strategi, men at der er plads til at komme med input og ændringsforslag fra de personer, som konkret arbejder med processen. Det gør således ikke noget, at det ikke er styregruppen, som alene vide, og som lægger alle strategier, der med vold og magt skal følges. Det er faktisk meningen, at processen skal kvalificeres undervejs. Det er meningen, at dele af strategien skal kasseres, og der skal komme nyt til. Den realiserede strategi er et fælles produkt, som alle kan føle ejerskab i forhold til.

Men i modellen ligger også, at der er en del af strategien, som styregruppen har ansvaret for fastholdes. Det handler om de grundlæggende intentioner, at skole-/TSØ strategier og politikker skal fastholdes, at det foreliggende lovgrundlag skal følges, at de økonomiske forhold skal være på plads mv.

Således bliver den realiserede strategi en fond af udviklingsstrategier, konkrete krav og grundlæggende politikker samt udviklingsgruppernes viden og indsigt, anskuet fra afdelings niveau.

Figur 2



Grundtanken i opbygning af udviklingsprocessen og udviklingsgrupperne er, at deltagerne skal:

- have ejerskab
- have indflydelse
- opleve en fordel ved at deltage
- have hurtige beslutningsgange
- have åbenhed og ærlighed i informationsprocessen
- have 100% opbakning fra skolens ledelse.

Og det gælder sådan set i alle led i udviklingsprocessen - lige fra styregruppe til de enkelte udviklingsgrupper.

I udvælgelse af projektansvarlige/reformkonsulenter for erhvervsuddannelsesreform 2000 valgte TSØ som hovedregel at bygge på den eksisterende ledelsesstruktur på skolerne fremfor at opbygge en parallel reformorganisation. Det vil sige, at det er inspektører og uddannelsesledere, der typisk har fået tillagt en reformopgave.

Den største fordel er sikkerhed for commitment - her fra den nærmeste ledelse. Det kan forhindre modsatrettede initiativer i et uddannelsesområde, fx at gode pædagogiske intentioner stoppes af en ren driftsøkonomisk vurdering. Ligeledes sikrer

det den lokale ledelses engagement og kendskab til reformprocessen. Man er selv med til at sætte dagsorden og tempo i et område.

Ulemperne er ofte tidspres og en frygt for manglende idérigdom. De "vilde ideer" udebliver, fordi de bremses, før de overhovedet bliver formuleret, dels pga. økonomi og dels på grund af et ønske om, at alt skal kunne organiseres og skemalægges, typisk ud fra, hvad man "plejer at gøre". Et andet forhold ligger i manglende sikkerhed for, at reformens intentioner bliver gennemført. Ved at flytte ansvar og indflydelse ud i organisationen, har man som styregruppe/skoleledelse kun mulighed for at appellere til, at ideerne bliver grebet og videreført i de enkelte områder. Man er der ikke nødvendigvis selv.

Men lidt polemisk sagt, så skal reformens intentioner også fungere ud over forsøgsperioden, og så er det problematisk, hvis en uddannelsesleder ikke kan lede et udviklingsprojekt i eget område.

I punktform kan reformkonsulenternes rolle og ansvar beskrives således:

- deltage i udviklingsprocessen på tværs af TSØ i en indgang
- være projektleder på egen skole i en indgang
- være sparringspartner og inspirator
- bidrage med metoder/værktøjer
- ansvarlig for informationsformidling og erfaringsformidling i forhold til egen indgang på egen skole/TSØ
- være kontaktperson på indgangen.

Tværfunktionel ledelse

Eller "Cross Functional Management" betyder, at medarbejdere på tværs af afdelinger og funktioner deler de mål, der skal nås, og deler ansvaret for at nå målene. (ref. "Vejen til Kvalitet").

En tværfunktionel ledelsesgruppe er bl.a. karakteriseret ved:

- reel beslutningskompetence

- medlemmerne rekrutteres fra skolens lederkreds
- at den ikke selvstændig tager aktion, men planlægger
- at planerne udføres af de ansvarlige funktioner/personer
- at medlemmerne ikke repræsenterer deres egne områder, men tværtimod er reelle ledere med et helhedssyn på opgaven
- at gruppen reelt samarbejder om fælles mål og har et fælles ansvar for at nå målene.

Man kan sige, at det på mange måder er denne form for reformledelse, der praktiseres på flere planer i TSØ. I styregruppen er selve implementeringen af reformprocessen en tværfunktionel ledelsesopgave, og hos reformkonsulenterne er det fælles mål: udvikling af en lokal undervisningsplan i en indgang udtryk for en tværfunktionel ledelsesopgave.

Samtidig må man stille sig selv spørgsmålet: Hvor langt kan en styregruppe/udviklingsgruppe forpligte forskellige skoler i et samarbejde? Skolerne er selvstændige juridiske enheder, som til enhver tid kan træffe individuelle/selvstændige beslutninger. Det er blandt andet derfor, den fælles commitment fra skolerne's ledelser/bestyrelser er så væsentlig i udviklingsprocessen.

Parallelobygning af udviklingsprocessen

Konkret stod TSØ i en situation, hvor der skulle igangsættes en udviklingsproces, som gik på tværs af skolerne i TSØ og ca.1300 lærere, og at denne proces skulle gennemføres over et halvt år. Det var målet, at alle elever, der ønskede at begynde på en erhvervsuddannelse i Århus Amt, skulle gennemføre denne efter erhvervsuddannelsesreform 2000 - fra august 1999.

Dette satte krav til organiseringen af udviklingsprocessen forud for selve forsøgets igangsætning. Skolerne valgte at opbygge en udviklingsorganisation, der som udgangspunkt byggede på TSØ's ledelsesstruktur.

Der blev igangsat tre forsøgs- og udviklingsprojekter:

1. Udvikling af forhold ifm. selve undervisningen, kontakt-lærerrollen, uddannelsesbog og uddannelsesplan, sammenhæng mellem eud og htx, samarbejdsflader mellem skolerne.
2. Uddannelse af reformkonsulenter, som så forestod den næste udviklingsproces: udvikling af en fælles maske for lokale undervisningsplaner for grundforløb i TSØ (det var så også reformkonsulenterne, der som gruppe var ansvarlige for udviklingsprojekt 3).
3. Udvikling af lokale undervisningsplaner for de seks indgange - på tværs af TSØ.

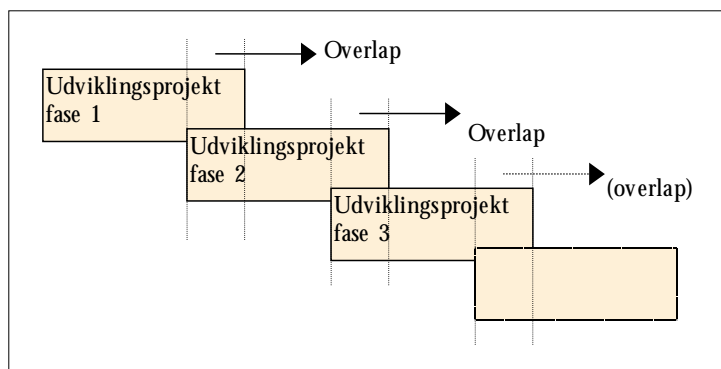
Til alle projekter blev der tilknyttet et styregruppemedlem som projektleder/sparringspartner.

En sådan faseopdelt udviklingsproces ville normalt tage lang tid med evaluering af første fase før igangsættelse af næste fase. Dette var ikke tilfældet her. Der blev lavet en paralleloppbygning af faserne, således at de enkelte projekter blev igangsat forskudt tidsmæssigt med ca. en måned. På den måde blev processen intensiveret.

Det betød, at alle deltagerne i udviklingsprojekterne var afhængige af hinanden. Man skulle bruge foreløbigt materiale, efterhånden som det blev udviklet, og arbejde videre på udkast, som kunne ændres undervejs. Det gav en intensitet og et engagement i processen, som var befordrende for alle. Man gik til hinanden i en åben og direkte diskussion på tværs af skoler om pædagogisk praksis og mulige måder at organisere undervisningen på.

Faseopdelt udviklingsmodel - med forskudt igangsættelse

Figur 3



Det er selvsagt en forceret udviklingsproces, som ofte har indeholdt internatophold for at kick-starte en proces. Det har blandt andet betydet opbygning af fælles platform på tværs af skoler og afstemning af fælles terminologi i processen. Det betød umiddelbart opbygning af netværk mellem skolerne og mellem uddannelserne. Netværk, som åbnede for et målrettet samarbejde, som ikke havde eksisteret før. Disse netværk har bidraget betydeligt til kvalificering af processen og til en kompetenceudvikling hos deltagerne, som vanskeligt vil kunne opnås på et kursus. Lærerne har på tværs af skoler udviklet projektførløb, som har bevirket, at de har diskuteret pædagogik og pædagogisk praksis, at de har skullet argumentere for deres synspunkter, og at der ikke var en tradition eller vaner, som stod hindrende i vejen for at prøve nyt. Det har betydet en lærerkvalificering, som nok på mange måder er større og mere betydningsfuld end først antaget.

Denne projektorganisation satte store krav til informationsformidling. Dels mellem grupperne, da man skulle bruge materiale og resultater undervejs fra de andre projekter. Dels mellem styregruppen /udviklingsgrupperne og de øvrige ledelsesniveauer på skolerne. Det skulle være synligt og tilgængeligt,

hvad der blev arbejdet med. Og det skulle diskuteres på de enkelte lærerværelser undervejs i processen. Der kunne meget let opstå flaskehalse og en træghed i udviklingsprocessen, som der slet ikke var tid til.

Der blev således for at modgå dette etableret gå-hjem-møder om centrale emner, dialogmøder mellem skoleledelse og lærerorganisationer, debatmøder mellem lærergruppen og skoleledelse, hjemmeside og nyhedsbreve.

Hjemmeside

For at kunne stille materiale til rådighed mellem udviklingsgrupperne blev der etableret en hjemmeside (www.tso.dk/reform2000), hvor alle grupper var forpligtet til at lægge materiale fra udviklingsprocessen løbende. Materialet, der lå på siden var sidste version - men siden blev revideret løbende.

Hjemmesiden blev således etableret for at understøtte udviklingsprocessen, men det viste sig, at der var mange gevinster ved denne ordning. Information om udviklingsprocessen blev tilgængelig for alle medarbejdere på skolerne, for faglige udvalg, for ministeriet, for skolevejledere osv. Det var muligt at kikke processen over skulderen.

Hjemmesiden flyttede fokus fra "vi får aldrig noget at vide", til at man selv kunne opsøge informationen. Informationssøgning blev placeret der, hvor behovet var. Men alligevel blev skolerne enige om at producere et nyhedsbrev, som kunne udsendes på papir til alle skolernes medarbejdere for at tage højde for, at ikke alle har en computer tilgængelig.

Hjemmesiden blev et vigtigt redskab for styregruppen i forbindelse med den vigtige dialog, der til stadighed skal være kørende. Det var her referater, nyhedsbreve, ændringer af planer osv. blev placeret - og gennem forløbet har hjemmesiden været brugt meget flittigt af stort set alle grupper på skolerne, til orientering om, hvor processen ... "var lige nu".

Hjemmesiden har en åben brugerflade - alle kan læse - men der er kun adgang til at skrive og indlægge filer fra én koordinerende person i TSØ. Efterfølgende er det blevet et krav fra ministeriets side til forsøgsregionerne at etablere en hjemmeside for deres forsøg.

Ledelse på tværs

Når så mange skoler skal arbejde sammen mod det samme mål, stiller det særlige krav til den tværgående procesledelse. Der skal, som tidligere nævnt, være konsensus i de enkelte skolars ledelsesgrupper, men det er kun den nødvendige ramme, der skal til for at kunne håndtere den tværgående styring.

Et område er evnen til at styre mange forskellige kulturer i samme retning. Det er svært og til tider umuligt, og det er derfor vigtigt, at styregruppen besidder evnen til at håndtere og acceptere, at nogle skoler "kører" lidt hurtigere eller anderledes end andre. Der er, og vil altid være, nuancer i såvel opfattelsen af reformen og reformprocessen som i den enkelte skoles muligheder for at leve intentionerne helt ud. Her ligger også det naturlige styrkeforhold i styregruppen, og der er en fare for, at netop den kompetence, det enkelte styregruppemedlem er udstyret med fra hjemskolen, kan have indflydelse på den accept, de øvrige medlemmer af gruppen giver til eventuelle afvigelser i forhold til intentioner og målsætninger. Heri ligger også spørgsmålet, om en skole kan "løbe fra en aftale". Underforstået, når der i styregruppen er taget beslutning om en specifik opgave, aktion el.lign., kan en skole så alene omgøre aftalen uafhængig af de øvrige. Som udgangspunkt er svaret nej, men for at få processen til at fungere ind i forskellige skoler, ja, så kan et pres fra f.eks. medarbejderne på en enkelt skole betyde, at det må accepteres, at netop denne skole kører lidt langsommere eller anderledes end de øvrige. Det vigtigste er, at styregruppen besidder evnen til at holde "maskinen" kørende, og til stadighed sikre, at den ikke går i stå.

Som nævnt tidligere skal en styregruppe besidde en række "kræfter" eller kvalifikationer, der i fællesskab sikrer, at grup-

pen kan håndtere udviklingsprocessen. Dette betyder så, at der nødvendigvis må være nogle i gruppen, der er mere synlige end andre. Netop den situation kan være svær at tackle. Når gruppen bevidst bruger det enkelte medlems særlige kvalifikationer, så vil nogle typisk tegne gruppen, og dermed processen, mens andre arbejder med opgaver umiddelbart mere skjult for resten af TSØ.

Således har nogle lettere ved at stille sig op og tale til en forsamling, andre er mestre i skriftlig formulering, nogle er stærke i forbindelse med den tætte implementering i forbindelse med start af udviklingsgrupper, og andre igen er de meget vigtige "djævlens advokater", der er så uundværlige i en gruppe som denne.

Og hvorfor er det så problematisk i forbindelse med den tværgående procesledelse? Jo - fordi hjemme på den enkelte skole, i de enkelte lærergrupper, administrationsgrupper, blandt mellemledere osv. har man et naturligt og forståeligt ønske om, at netop denne skoles styregruppemedlem sikrer profileringen af skolen i det store billede. Man forventer, at repræsentanten magter at være synlig i alle processer. Det er i sagens natur svært at praktisere, og bl.a. gennem de enkelte skolers ledelser skal det være synligt, hvem der tegner processen på alles vegne, og hvem der tegner den enkelte skole, og i hvilke fora.

En styregruppes opgave er at etablere grundlag for en given proces, sikre at processen kommer i aktion og holdes i gang, følge processerne og sikre, at nødvendige ændringer og justeringer bliver foretaget osv. Alt det er allerede beskrevet tidligere, men en anden meget vigtig opgave, som en styregruppe har, er at opløse sig selv, når processerne er i drift og trækker fremad. En styregruppe må aldrig blive en permanent størrelse og må kun have den nødvendige levetid, som udviklingsprojektet, reformprocessen eller opgaven behøver.

TSØ har fået krop

Hvis der skal afsluttes med det, der vel kan kaldes en succeshistorie, må det være, at udviklingsprocessen med denne reform har givet TSØ krop. Som tidligere nævnt har TSØ-samarbejdet fungeret i mange år, men netop en opgave som udvikling og forsøg med erhvervsuddannelsesreform 2000 har flyttet TSØ fra at være et ledelsessamarbejde, med enkelte medarbejdere i mere eller mindre permanente arbejdsgrupper, til en situation, hvor den overordnede "TSØ-ånd" er blevet afløst af en begyndende TSØ-kultur. Mange hundrede medarbejdere har i tværgående grupper arbejdet sammen om udviklingen af reformen. Der er etableret nye samarbejdsrelationer. Det er nu helt naturligt, at udvikling foregår i et fællesskab. Der har gennem udviklingsarbejdet været en uvurderlig gensidig kvalifikationsudvikling. Man kan i sandhed tale om praksislæring set i forhold til den lærerqualificering, der er sket.

Reformarbejdet har udviklet TSØ-samarbejdet i retning af en fælles forståelse af, at det er den vej, fællesskabet skal bevæge sig i de kommende år. Ikke mindst de etablerede arbejdsgrupper og udviklingsgrupper vil trække samarbejdet videre.

Litteraturliste:

Mintzberg, Henry (1991): *The Effective Organisation*, Sloan Management Review.

Mintzberg & Quinn, (1991): *The Strategy Process*, Prentice Hall International.

Kristensen, Kaj & Dahlgaard, Jens J.: *Vejen til kvalitet*, Borgens Forlag.



Forandringsagenter i en reformtid

Af Jørgen Frode Bakka

Forandringsimpulser

Forandringsimpulser kan være både eksterne og interne. Det kan være noget, der udvikler sig på grund af forhold eller påvirkninger, som ligger uden for organisationens indflydelse. Det kan f.eks. være modestrømninger, medieskabte temaer, ny teknologi, økonomiske eller politiske forhold. Det kan også være ny lovgivning, som erhvervsuddannelsesreformen er et eksempel på, eller tjenestetidsaftalen, som er indgået af parterne på arbejdsmarkedet.

Det centrale ved de *eksterne* forandringsimpulser er, at der ikke nødvendigvis er en "styrende hånd" bagved. Undertiden kan sådanne forandringer forudses, andre gange kommer de som en overraskelse. Især kan forudsigelsen af politiske forandringer være forbundet med stor usikkerhed, hvor det kan være nødvendigt at opbygge et vist handleberedskab. Andre gange udmønter politiske initiativer sig i love og forskrifter igennem en langvarig proces, som mange aktører har haft indflydelse på undervejs, og hvor man har haft god tid til at forberede sin organisation på det nye.

Erhvervsuddannelsesreformen er et godt eksempel herpå, idet der forud er gået en periode med forsøgsvirksomhed på en række skoler.

Håndtering af eksterne forandringsimpulser

De ude fra kommende forandringsimpulser slår igennem på tre niveauer. De berører det strategiske ledelsesniveau, de påvirker institutionelle forhold (det taktiske niveau), og de har indflydelse på den daglige drift (det operationelle niveau).

De oven for nævnte eksempler påvirker i høj grad organisationens strategiske ledelsesniveau. Her kommer topledelsen i spil

som forandringsagenter. Et vigtigt grundlag for håndtering af denne rolle er information og viden om de forandringer, der foregår i organisationens omgivelser. Det kan f.eks. ske gennem organisationens varslingsystem (Printz 1992), som på en systematisk måde opfanger og tolker forandringstegn. Den strategiske tolkningsopgave kan også hente støtte i nyere politologisk forskning (Pedersen, 1998), hvor der påvises forskellige iagttagelsespunkter for samfundsmæssige forandringer, som beskrives på forskellige niveauer, som stort set svarer til de tidligere nævnte tre niveauer. Der tales således om den *politiske diskurs*, hvor den politiske meningsdannelse foregår, og hvor forskellige temaer *italesættes*, dvs. bliver sat på den politiske dagsorden (Andersen, 1997). Modernisering af den offentlige sektor er et eksempel på et sådant overordnet tema, eller som et mere specifikt eksempel: individualisering af læring og uddannelse i erhvervsuddannelserne. På den måde skabes et nyt opmærksomhedsfelt, som over tid kan legitimere nye politiske og administrative initiativer.

Disse initiativer sætter sig institutionelle spor, som påvirker de *reguleringsmåder* og *organisationsformer*, som udvikler sig eller sætter sig igennem i den pågældende sektor. Tjenestetidsaftalen er et eksempel på en ny reguleringsmåde, og opbygningen af lærerteam er udtryk for en ny organisationsform. Endelig kan man på et tredje niveau tale om *praktiske konsekvenser* af sådanne institutionelle forandringer. Og det er ikke mindst her, at reformkonsulenten finder sit udfordrende arbejdsfelt.

Interne forandringsimpulser

Det er vanskeligt at lave en klar afgrænsning mellem eksterne og interne forandringsimpulser. Mange påvirkninger vil have deres udspring i strategiske beslutninger, som skaber usikkerhed om nye arbejdsopgaver eller nye administrative systemer eller nye måder at løse opgaverne på (f.eks. teamsamarbejde). Andre forhold kan have en mere intern karakter, som f.eks. højt sygefravær, høj personaleomsætning, udskiftning af ledere, nye medarbejderprofiler, ændret kommunikationsmønster etc. Man kan sige, at forandringer på det interne plan ofte vil have

karakter af processer, der kræver *styring, tid og ressourcer*. Der vil stadig være en vis usikkerhed, som kræver ledelsens opbakning, men usikkerheden vil være væsentlig mindre end ved mere radikale, strategisk funderede ændringer. (Bakka & Fivelsdal, 1998). Dette diskuteres mere udførligt i de efterfølgende afsnit.

Hvem er forandringsagenten?

Forandringsagenten er en flertydig størrelse. Denne kan forklares med støtte i begrebet *forandringsfeltet*¹, som består af de aktører, der berøres af en given forandring. Det betyder, at de tre niveauer, vi tidligere har omtalt, alle indgår som en del af forandringsfeltet. Denne udlægning har god støtte i forandringslitteraturen. Således taler Moss Kanter et al. (1992) om *forandringsstrategen, forandringsformidleren og forandringsmodtageren*.

Kanter forestiller sig, at det er den øverste ledelse, som holder forbindelsen til omgivelserne og skaber grundlaget for forandringen, som kan overskue valgmulighederne, og som etablerer grundlaget for organisationens mål og identitet, og dermed spiller rollen som strategisk forandringsagent.

Herefter er det mellemlederne, der må igangsætte de nødvendige aktiviteter for at virkeliggøre den overordnede vision og få de nødvendige processer igangsat.

De bliver ændringsagenter, der spiller en implementatorrolle. Endelig er der de aktører, som i sidste ende skal tilegne sig - evt. undlade at tilegne sig - de forandringstiltag, der er igangsat, altså forandringsmodtagerne. Deres svar på nye opgaver, arbejdsmetoder eller organisationsformer er afgørende for, om der bliver tale om støtte til eller modstand mod en forandring. De afgør faktisk, hvor vellykket forandringen bliver.

1) Forandringsfeltet er inspireret af Powell & DiMaggios udtryk: organizational field (1991)

Det er i det samlede felt, at forandringsagenten arbejder. Det betyder for det første, at agenten må have en fornemmelse af *hele* feltet, at kunne se helheder og sammenhænge. For det andet kan forandringsagenten optræde i alle de oven for nævnte roller, altså både som leder, formidler og modtager af forandringer. Dette gælder dog ikke i samme grad for den eksterne konsulent, som i højere grad må optræde i formidler- eller katalysatorrollen, men selvfølgelig med en forståelse af de øvrige roller. Der er en tendens i tiden til, at megen forandring foregår som en "oppefra og ned" tænkning med betydelige frustrationer i kølvandet. Kanter anbefaler faktisk den modsatte tænkemåde, nemlig at tage udgangspunkt i dem, der skal leve med forandringen.

Forandringsagentens arbejdsvilkår og handlerum

Forandringsagentens arbejdsvilkår er en slags linedans. Den kan foregå med sikkerhedsnet i form af stabile og forudseelige vilkår, og den kan være præget af usikkerhed eller kaoslignende tilstande, hvor agenten løber en betydelig risiko f.eks. for mistet troværdighed eller mindsket fremtidig indflydelse.

Flere forhold kan medvirke til at gøre forandringsagentens rolle vanskelig og sårbar.

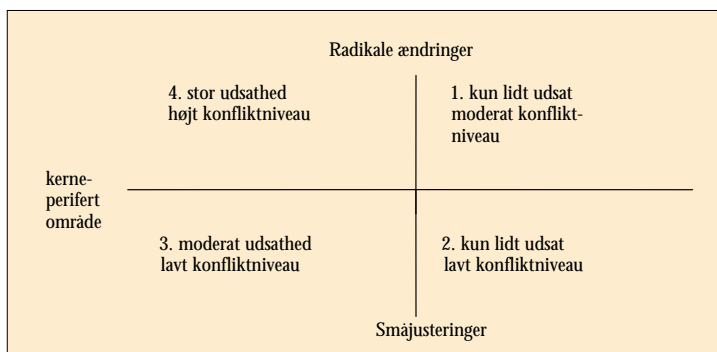
F.eks. kan mål og prioriteringer skifte, ansvaret for en konkret ændring kan være usikkert, fordi ingen rigtigt ønsker at påtage sig ansvaret eller ledelsen, kollegerne eller de faglige organisationer kan være imod en ændring. Det kan også vanskeliggøre arbejdsbetingelserne, hvis organisationen er meget kompleks, en udvikling som netop foregår i disse år med sammenlægninger inden for erhvervsskoleområdet.

Usikkerheden betyder, at forandringsagenten må være istand til at "spille på" forskellige dagsordener, ofte i et parallelt forløb. Det kan f.eks. være en dagsorden baseret på det *indholdsmæssige eller faglige*, hvor kendskab til forandringens substans er vigtig, eller det kan være en mere *planlægningsorienteret* dags-

orden, som der kan være tale om ved et projektføreløb med tidsplaner, mål og budgetter, eller en *procesorienteret* dagsorden, hvor kendskab til kommunikation, forhandling, gruppeudvikling og motivation er vigtig.

For at pejle sig ind på sit handlerum, kan forandringsagenten benytte sig af en slags orienteringskort, der kan give en vis vejledning om fremgangsmåder og risici forbundet med en given forandring som vist i nedenstående figur.

Figur 1. Forandringsagentens handlerum



Kilde: Buchanan & Boddy, 1992, side 41.

Tankegangen er, at nogle typer af dagsorden er mere oplagte end andre alt efter hvilken kvadrant, man befinder sig i. Tager man fusionsforhandlinger mellem forskellige erhvervsskoler som eksempel, må forandringsagenten i høj grad være procesorienteret, da forhandlingsaspektet er dominerende. Drejer det sig om udvikling af lærerteam kan man forestille sig, at både kvadrant 3 og 4 berøres, alt efter den pågældende skoles traditioner. Her vil både en proces- og en indholds-dagsorden være i spil. Ændret skemalægning vil sandsynligvis ligge i kvadrant 2 og vil kræve planlægning. Ændring af åbningstider for pc arbejdsrum til at være døgnåbne kan være et eksempel på en ændring i kvadrant 1, som primært ville kræve planlægning.

Forandringsagentens handlemuligheder

Det er allerede nævnt, at forandringsagenten kan anvende for-

skellige dagsordener i sit valg af forandringsstrategi². Desuden kan agenten tænke i forskellige fremgangsmåder og dermed forskellige former for logik, afhængig af sin opfattelse af forandringens centrale problemstilling. Buchanan & Boddy (1992) omtaler tre forskellige handlingslogikker:

1. Ændringer set som et *projektledelsesproblem (analytisk-rational tankegang)*, hvor der er tale om problemløsningslogik. Her er der tale om en planlagt forandring, som gennemføres i et faseforløb med forskellige trin: projektets mål, diagnose, identifikation af problemer og løsningsmuligheder samt implementering. Der er en tidsplan, et budget og en ansvarlig projektleder.
2. Ændringer set som et *deltagerproblem (ejerskabslogik)*, hvor det centrale er at skabe et ejerskabsforhold for de aktører, der er direkte berørt af forandringen. Her lægges der vægt på deltagelse, kommunikation og engagement.
3. Ændringer set som et *politisk problem (både en politisk og analytisk proces)* hvor der er tale om en legitimeringslogik. Politik anvendes her i betydningen: interessemodsætninger. Her er der fokus på processer som at "sælge" ideen el. budskabet, at overbevise el. overtale, at arbejde med teambuilding, at blokere for modstand mod forandringen, evt. at true med sanktioner (trusler om magtanvendelse). En ofte anvendt strategi er "de små skridts metode", hvor ændringer sker som en kumulativ proces, trin for trin og desuden kan bestå i en prøven sig frem, eksperimenteren og læring.

For at kunne spille på så mange strenge, må forandringsagenten kende eller beherske en række kritiske kompetencer. Nogle vil være analytisk orienteret, og andre vil være af mere psykologisk art. F.eks. vil det være nyttigt med kendskab til diagnostiske analysemodeller (omtalt nedenfor), oversættelse af mål til

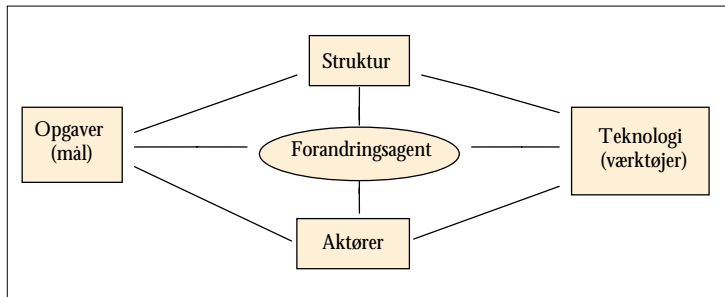
2) Ordet strategi betyder i denne sammenhæng fremgangsmåde og timing til forskel for den almindelige anvendelse af begrebet, hvor det står for ledelsens ansvar for organisationens samspil med omgivelserne

handleplaner, indsigt i roller og gruppeudvikling, kommunikation samt evner for forhandling og overtalelse. Se f.eks. Bakka & Fivelsdal (1998) kap. 11.3.

Leavitts forandringsmodel - et nyttigt værktøj

Der skal fremhæves to forhold af særlig betydning for forandringsagentens virke. Det ene er den diagnostiske kompetence, det andet er at forstå og kunne forudsige samspillet mellem forskellige organisatoriske komponenter. Hertil er Leavitts systemmodel (Leavitt, 1965) et anvendeligt værktøj. Modellen er vist i figur 2.

Figur 2. Leavitts systemmodel



Kilde: gengivet efter Bakka & Fivelsdal, 1998, s. 274.

Opgaverne er bestemt af organisationens målsætning og kan være hovedfunktioner eller arbejdsopgaver, som skal udføres.

Struktur er de stabile mønstre, som består af organisationens horisontale og vertikale arbejdsdeling (specialisering og koordination) samt kommunikationsmønstre.

Teknologi vil sige lokaler, edb-systemer, maskiner samt de dertil knyttede arbejdsprocesser og administrative procedurer. Altså både hardware og software.

Aktører er de personer, der er ansat i organisationen. De er karakteriseret ved deres værdier, holdninger, viden og færdigheder. Aktørerne indgår i organisationens kultur.

I forhold til et konkret forandringsinitiativ må der spørges: hvilke komponenter i Leavitts model berøres af forandringen? Ofte vil det være mål og opgaver. Det kommer ikke mindst til udtryk i *erhvervsuddannelsesreform 2000*. Det kunne også være et behov for ændringer, der er opstået indefra. I så fald måtte forandringsagenten overveje, hvor problemet har sit udspring. Er det strukturen, der ikke fungerer, som den skal, eller er det måske viden og holdninger hos aktørerne, der ikke længere svarer til nye opgavers krav, eller kunne det være et teknologi-problem, f.eks. nye edb-systemer, der skal indføres, eller ændrede lokaleforhold. Når ændringer skal gennemføres, kan agenten få støtte og vejledning i forbindelse med sine overvejelser om tidsmæssig rækkefølge og fremgangsmåder, idet Leavitts model er en systemmodel. Det betyder, at de fire komponenter gensidigt påvirker hinanden, jf. pilene i modellen. Sagt på en anden måde: Indfører man en ny opgave i organisationen, f.eks. udarbejdelse af individuelle uddannelsesplaner, må agenten spørge, i hvilket omfang, det berører arbejdsdelingen (strukturen), om det kræver andre typer af arbejdsprocesser og -procedurer, og endelig om aktørerne er "klædt på" til at løfte opgaven. Har de f.eks. de nødvendige færdigheder, og hvordan er deres holdning (værdier) over for den nye opgave?

Den offentlige og den skjulte fremtræden

Det er sjældent, at der i forandringslitteraturen omtales de mere skjulte sider af forandringsagentens arbejde. Buchanan og Boddy (1992) har her leveret et væsentligt bidrag med deres diskussion af, hvad der foregår "på scenen" og "bag scenen". Forandringsagenten har så at sige to ansigter. Den offentlige fremtræden, som helst skal have et rationelt og legitimt præg, som danner grundlag for agentens troværdighed. Det dækker dog kun delvis agentens faktiske adfærd, som må suppleres med en indsats bag kulisserne (backstage) for at søge støtte til projektet og for at opsøge og blokere evt. modstand. Det sker ved forskellige former for påvirkning, "salg", overtalelse og manipulation. Manipulation er noget, der foregår i det skjulte, en manøvre eller et kunstgreb, som er understøttende for at få gennemført en forandring, og som er en uomgængelig del af

forandringsagentens arbejdsmetoder. Ordet har imidlertid også en negativ klang i retning af uhæderlige metoder. Derfor er der naturligvis en etisk problematik, som forandringsagenten må være opmærksom på. Nogle typiske eksempler på manipulation i denne sammenhæng er:

- at forbinde en sag/et projekt/et initiativ med en magtfuld person i organisationen og dermed øge projektets opmærksomhed og gennemslagskraft
- at sørge for at opnå støtte fra indflydelsesrige “venner” i organisationen og dermed tilføre det en betydning, som ændringen måske ikke har i forvejen
- at få opbakning ved at involvere flere personer som deltagere
- at anvende sproget til at skabe meningssammenhænge
- at ændre på “dagsordenens” opbygning. Størrelse, rækkefølge og emner kan varieres. Dette kan bidrage til at opnå støtte eller overvinde modstand
- mødeledelse og referater. Mødeledelsen kan antage mange former, den kan f.eks. være målorienteret eller procesorienteret, og referatet kan indeholde deltagernes standpunkter eller kun beslutninger, ligesom information kan udelades. (Buchanan & Boddy, 1992, s.82 ff).

De her nævnte eksempler er netop virkningsfulde, fordi de foregår i det skjulte, men de må kunne retfærdiggøres af organisationens langsigtede interesser. Det skal fremhæves, at det primært er ændringer, der er snævert forbundet med en politisk kontekst, hvor forandringsagenten derfor også er mest sårbar, at ovennævnte metoder er en nødvendig del af “værktøjskassen”.

Modstand mod forandringer

Forskellige former for modstand er en del af “forandringsspillet”. Selv nok så velplanlagte, deltagerinddragende og åbne forandringsforløb vil møde modstand under en eller anden form. Det kan være symptomer som manglende engagement, dårlig stemning eller modvilje mod det nye og anderledes. Det kan have mange årsager, som det er vigtigt for forandringsagenten at være opmærksom på. Der kan være gode grunde til sådanne reaktioner, jf. nedenstående oversigt:

- man mister kontrol og indflydelse
- man bliver hele tiden overrasket (ingen forberedelse eller baggrundsorientering)
- for stor usikkerhed (manglende information)
- man bliver forvirret (for meget forandres på samme tid)
- man taber ansigt (man føler sig dum over for det nye)
- man bliver usikker på sin kompetence (kan man nu leve op til de nye krav?)
- mere arbejde (ændringer kræver energi, tid, møder, mere at lære etc.)
- bølgevirkninger (ændringer påvirker andre aktiviteter, som ikke altid har nogen direkte forbindelse med forandringen)
- opsparret vrede/uvilje (mistillid grundet tidligere uindfrieede løfter, som gør det svært at være positiv)
- reelle trusler (forandringer bringer smerte og tab med sig).

Kilde: Moss Kanter et al. 1991, s. 380.

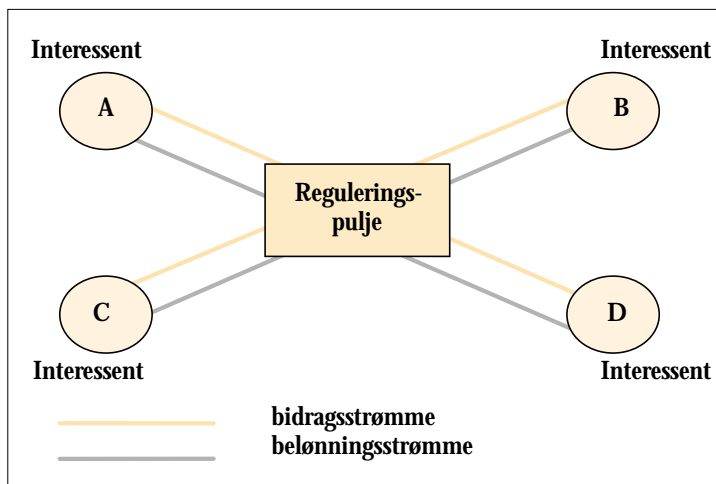
Oversigten kan give forandringsagenten et grundlag for at vurdere kritiske forhold, som kan have betydning for forandringsprocessens organisering, forløb og resultater.

Støtte og opbakning til forandringer

Hvad findes der så af værktøjer, som kan imødegå nogle af problemerne, udover dette at være bevidst om årsagerne til modstand. Her skal nævnes en enkelt model, som er både simpel og effektiv. Det er *bidrags-/belønningsmodellen*, som anvendes ved interessentanalyser, og som stammer fra March & Simons klassiker "Organizations" (1958). Modellen beskriver en vigtig side af holdningen til forandringer, nemlig balancen mellem, hvad den enkelte yder som bidrag til organisationens målopfyldelse, og hvad han/hun modtager som belønning for sin indsats.

Det acceptable niveau for den enkelte interessent er en subjektiv størrelse og afhænger bl.a. af aspirationsniveau og viden om alternative muligheder.

Følgende model kan illustrere problematikken:



Modellen er dynamisk. Der er hele tiden forandringer i bidrags-/belønningsbalancerne, som reguleres via "puljen", som opstår, ved at der er en lille forskel imellem ydelserne. Der kommer lidt flere bidrag til organisationen, end der "udbetales" belønninger.

Et par eksempler kan vise tankegangen. Vi tager udgangspunkt i erhvervsuddannelsesreformen, og modellens fire interessenter kan være skolelederen, reformkonsulenten, en lærer og en elev. De har hver sin bidrags-/belønningsformel.

Skolelederens *bidrag* kan være: at tage lokalt ansvar for reformen, at støtte dens gennemførelse, at sikre ressourcer og deltagelse, åbenhed m.v. *Belønningen* kan være: et godt renommé for skolen og lederen, stor elevsøgning, positiv reaktion fra erhvervslivet etc. Reformkonsulentens *bidrag* kan være: at sælge reformen, at hjælpe med at gennemføre den, inspirere og samarbejde i forhold til ledelsen og lærerne, at informere og evaluere. *Belønningen* kan være: at indsatsen lykkes, at få et godt omdømme, at have gode relationer til alle parter. Lærers *bidrag* kan være: at gå aktivt ind i reformarbejdet, at lære nyt, at bruge tid og energi på omstillingen. *Belønningen* kan være: at udvikle sin faglighed, at få spændende udfordringer, at

have tid og ro til fordybelse, et godt kollegialt samarbejde. Elevens *bidrag* kan være: at bruge de nye muligheder, at leve op til den individuelle ansvarlighed, at opnå en kompetence der efterspørges. Og *belønningen* kan være: at få større indflydelse på egen uddannelse, at udvikle sig personligt, at få bedre karrieremuligheder.

Hvis reformen gennemføres på en sådan måde, at der opstår for store skævheder i forhold til de berørte interessenters bidrags-/belønningsbalance, vil det resultere i modstand mod reformen. Derfor må det indgå i forandringsagentens planlægning at have et godt kendskab til kravene.

Andre initiativer og fremgangsmåder kan supplere og støtte de allerede nævnte.

Som eksempler kan nævnes: uddannelse og træning samt rådgivning af personer, der bliver berørt af ændringen. Endvidere deltagelse og involvering i planlægning og implementering, som tidligere er nævnt. Desuden kan de metoder og "fif", som blev diskuteret i forbindelse med *backstage activity* også komme på tale, f.eks. i form af forhandling og aftaler, som tager sigte på kompromisser, skjulte forsøg på at omgå potentiel modstand gennem kooptering (ansvarliggørelse), følelsesmæssige appeller eller sortering af information (fremhæve fordele, ignorere ulemper) samt lokkemidler og trusler. Også her gælder det, at indsatsen må foregå under hensyntagen til almindelig anstændighed og etik, så forandringsagentens troværdighed og legitimitet bevares.

Afsluttende bemærkninger

Forandringer af så omfattende karakter som erhvervsuddannelsesreformen tager sig meget forskelligt ud alt efter hvilket udsigtspunkt, man har. Ministeriet har et overordnet uddannelsespolitisk perspektiv, som forventes at skabe nye standarder for erhvervsuddannelse, mens de enkelte skoler kan opleve en tung, krævende og kompliceret omstillingsproces. Forandringer kan ses i et fugleperspektiv eller opleves i et frøperspektiv,

som Ry Nielsen (1994) kalder det. For at udjævne denne afstand og velsagtens også for at skabe den nødvendige realisme, har der i en længere periode været gennemført forsøg på en række skoler. Men det forhindrer ikke, at der i forbindelse med reformens gennemførelse kan opstå mange praktiske og lokale blokeringer, konflikter og frustrationer. Her kan reformkonsulenterne spille en rolle. Det er de udvalgt og trænet til i forhold til de skoler og ledelser, der skal bære reformen igennem, men den professionelle konsulentrolle vender to veje. Det er ligeså nødvendigt med tilbagemeldinger til det overordnede system (ministerium, styrelse, DEL m.fl.) om de behov, der er for rummelighed, forskellighed, fleksibilitet og ressourcer, som der er behov for lokal rådgivning. Sagt med et aktuelt udtryk, er erhvervsuddannelsessystemet et stort "learning lab".

Litteratur:

- Andersen, N.Å. (1997): *Udlicitering - strategi og historie*. Kbh. Nyt fra samfundsvidenskaberne.
- Bakka, J.F. & E. Fivelsdal (1998): *Organisationsteori - struktur, kultur, processer*. Kbh. Handelshøjskolens Forlag.
- Buchanan, D & D. Boddy (1992): *The Expertise of the Change Agent*. London, Prentice Hall.
- Fakta om erhvervsuddannelsesreform 2000*. (1999): Kbh. Undervisningsministeriet.
- Kanter, R.M., B.A. Stein & T.D. Jick (1992): *The Challenge of Organizational Change*. New York, The Free Press.
- Leavitt, H.J. (1965): *Applied Organizational Change in Industry. Artikel i Hand- book of Organizations* ed. by J.G. March, Chicago, Rand McNally.
- March, J.G. & H.A. Simon (1958): *Organizations*. New York, John Wiley & Sons.
- Pedersen, D. (1998): *Forhandlet Forvaltning - en ny institutionel orden for den statslige løn- og personalepolitik*. Kbh. COS-rapport nr. 2.
- Powell, W.W. & P.J. DiMaggio (1991): *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago, University of Chicago Press.

Printz, L. (1992): *Strategisk varsling*. Århus, Handelshøjskolen i Århus.

Ry Nielsen, J.C. (1994): *Organisationsændringer: Om hvide elefanter og grå katte i mørket*. Kbh. I.P. Information, dec. 94.



Forandring i samspil -mellem skole og eksterne konsulenter

Af Susanne Tellerup og Niels Henrik Helms

Gennemførelsen af erhvervsuddannelsesreformen er et stort, ambitiøst, men også nødvendigt projekt. Nødvendigt fordi både samfundet, arbejdsmarkedet og ikke mindst de unge, vi har og gerne skulle have i erhvervsuddannelserne, ændrer sig dramatisk i disse år.

Vi befinder os i en proces mod større individualisering. Den enkelte må hele tiden arbejde for aktiv tillid i alle sine sociale relationer. Der må forhandles og indgås kontrakter - alle steder, hvor vi færdes. Og dermed også på erhvervsskolen. Vi står derfor over for en række nye udfordringer i et dialogisk demokrati¹, hvor værdierne netop ikke er givne, men hele tiden skal forhandles.

De nødvendige forandringer i erhvervsuddannelserne er derfor meget mere end spørgsmål om nye strukturer, moduler mv. Det handler om at skabe en vision for forandringerne og om at udvikle nye værdier i og igennem forandringsprocessen. Vi må inddrage andre - og andres ressourcer i forandringsprocessen. Dette sker bedst i en proces, hvor et væsentligt element er, at den nuværende praksis gøres synlig, så den kan danne afsæt for visioner om en anden praksis.

Involvering og visualisering

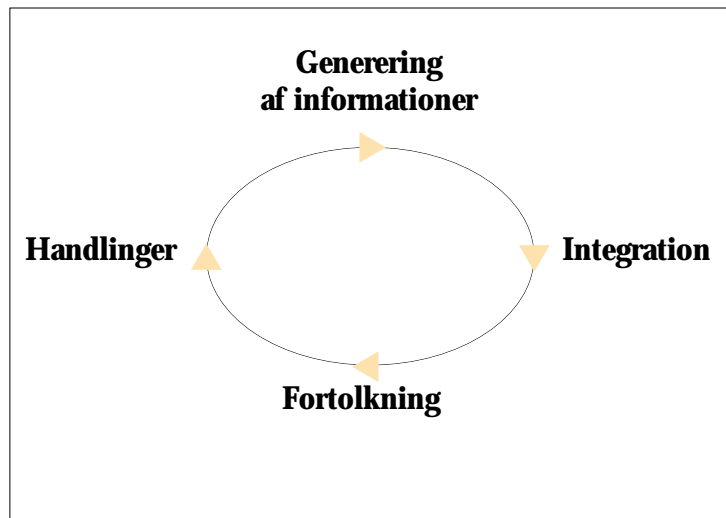
Vi har alle nogle mentale billeder af, hvordan verden ser ud. De kan være helt vores egne, men ofte er der tale om en fællessum af mentale billeder i en organisation. Mentale billeder eller meningsstrukturer, som nogle kalder dem, er den kultur, som binder f.eks. en skole sammen. Afdækning og udvikling af disse mentale billeder sker ikke bare ved, at lærere, ledere og

1) Jf. f.eks. Giddens

andet godtfolk sætter sig ned og taler sammen. Det sker heller ikke ved, at man (ledelse, Undervisningsministerium m.fl.) bestemmer, at nu skal verden se anderledes ud. Det må være en systematisk involverende proces.

Den amerikanske organisations- og læringsteoretiker Nancy Dixon² foreslår på baggrund af flere års studier og konsulentarbejde, at det kan og bør gøres på følgende måde:

- Indsamling/generering af informationer.
- Integration af disse informationer i organisationen.
- Kollektiv fortolkning i organisationen.
- Iværksættelse af handlinger på baggrund af fortolkningen.



Hvordan kan det så forstås i en reformsammenhæng? I DEL har vi arbejdet med, at der på skolerne er blevet indsamlet informationer om både den hidtidige praksis og indholdet i reformen. Det er blevet formidlet til organisationen f.eks. i form af cases, som har dannet afsæt for diskussioner i afdelinger og team. De har formuleret lokale visioner og handlingsplaner og iværksat udviklingsarbejde. I forhold hertil er der igen evalueret, det er blevet videreformidlet og fortolket.

2) Dixon, Nancy "The Organizational Learning Cycle", 1994

Hvorefter nye handlingsplaner har kunnet formuleres. På den måde bliver udviklingsarbejdet ikke en hovsa-løsning, men en bevidst og systematisk aktivitet, hvor alle er involveret, og hvor man lærer gennem processen.

Visualiseringer - f.eks. i form af cases - er gode måder at få øje på egen praksis. Det kan lyde underligt. Vi ved vel godt, hvad vi gør? Men ofte er vores praksis indlejret i nogle mentale billeder, der gør, at vi ikke selv kan se den, og hvis vi ikke kan det, er det vanskeligt at skabe kompetent udvikling.

Der er altså mange gode eksempler på, at visioner og handleplaner udvikles på alle niveauer i organisationen. Det betyder f.eks., at det enkelte team arbejder med sin egen lokale vision, der naturligvis står i forlængelse af organisationens vision, men som samtidig er langt mere gennemskuelig for lærerne. Og dermed kan den blive afsæt for en præcis og overskuelig handleplan for teamet.

Hvis skolens overordnede vision ikke omsættes til sådanne lokale visioner, risikerer man, at visionen bliver et hult skrivebordsdokument, der kun hentes frem ved festlige lejligheder. Men som ingen i realiteten tager alvorlig.

Visions- og værdiarbejdet tæt på det enkelte team og den enkelte lærer har altså stor betydning. Arbejdet kan naturligvis ikke ses uafhængigt af de store visioner. Men den lille vision, der retter sig mod den lokale enheds pædagogiske praksis, kan blive det afgørende omdrejningspunkt for ændringer i praksis.

Det kræver samtidig en dialektisk proces mellem erhvervsskolens aktører: elever, lærere og ledere, men ofte også med inddragelse af eksterne konsulenter. Ikke mindst i spændet mellem vision og handleplan kan den eksterne konsultants sparring være helt afgørende.

Mellem det aktuelle og det potentielle

Det kan måske virke overflødigt og banalt at påpege, at det

aktuelle ikke er det samme som det potentielle. Men i en udviklingsproces er det af afgørende betydning at holde sig denne forskel for øje. En af de helt store udfordringer består netop i både at videreføre den gode erhvervspædagogiske praksis, som i mange år har kendetegnet erhvervsskolerne, og at udvikle erhvervspædagogikken og skolerne i en ny og tidsvarende retning. Derfor skal vi ikke bare forholde os til det nye, men også bruge erfaringer og kompetencer i arbejdet.

Både det fælles udgangspunkt og den fælles vision er dynamiske størrelser. De udgør på den ene side forudsætningerne for en hensigtsmæssig udviklingsproces. På den anden side er de i konstant forandring. Hverken udgangspunkt eller vision kan eller skal være statiske. Og dette kan måske være grunden til, at nogle aktører ind i mellem stiller sig skeptiske i forhold til at beskrive udgangspunktet og formulere visionen: "Det er for stort arbejde, for det ændrer sig jo alligevel lige om lidt". De fleste aktører har naturligvis begrebet, at arbejdet dels er nødvendigt, hvis ændringerne ikke skal ske bag om ryggen eller hen over hovedet på dem, dels at forandringer er noget af det eneste, vi kan være helt sikre på.

Det er i udviklingsprocessen af afgørende betydning at kende sit udgangspunkt. Uden det aktuelle og altså et kendt og anerkendt udgangspunkt vil forandringerne foregå i blinde, og de vil blive både retnings- og meningsløse. I værste fald kan man forestille sig, at de ting og forhold, der tidligere ikke fungerede, og som det netop er intentionen at forbedre, fastholdes. Mens det gode og velfungerende forlades til fordel for noget, der på overfladen ligner forbedringer, men som i realiteten virker uhensigtsmæssigt. Det giver ikke udvikling, men risikerer at blive til afvikling.

En andet centralt element i forandringsprocessen bliver udviklingen af en fælles vision. Målet for forandringerne og dermed forestillingerne om det potentielle må være kendt og synligt. Det giver ikke en garanteret fremtidssikring af den erhvervspædagogiske praksis, men det betyder, at lærere og le-

derne i fællesskab kan forholde sig til, hvor man vil hen og ikke mindst, hvorfor man vil netop derhen. Gennemsigtighed og synlighed er helt afgørende i alle faser af diskussions- og beslutningsprocesserne.

Forandring - ud i det blå

Hvis forandringsprocesser bliver retnings-, værdi- og visionsløse, kan det resultere i, at skoler og lærere forandrer alene for forandringens egen skyld:

“Noget må der ske! Noget må der gøres! Hvad og hvorfor er ligegyldigt - bare vi gør noget - NU!”

Nogle gange kan vilkårlige forandringer føre forbedringer med sig. Det er, når tilfældighederne spiller sammen på en heldig måde. At satse på “en heldig hånd” fremfor en god forstand kan få fatale konsekvenser, når der opereres med forandringer i stor skala. Forandring må være en systematisk planlagt proces. Men med spillerum for kreativitet og læring af succeser og fejltagelser.

Hvis processen baseres på den enkelte lærer eller leder uden støtte, ressourcer og retning, bliver det også den enkelte, der må bære udviklingens gevinster og tab. En af konsekvenserne vil i så fald være, at en del lærere vil blive stressede og frustrerede, føle sig udbrændte og hjælpeløse. De heldige kan måske sole sig. De uheldige gemme sig. Men også de heldige vil komme til at leve med en uhensigtsmæssig belastning. Både fordi de hele tiden må frygte, at heldet vender sig mod dem, og fordi de mindre heldige sandsynligvis hurtigt vil komme frem fra deres skjul - og med god grund være i opposition. Det er jo alt andet lige svært at vise den heldige respekt, da han jo netop bare var heldig. Apati eller krigslignende tilstande kan blive det sørgelige resultat, hvis der ikke er en fælles og gennemskuelig vision for forandringerne.

Rummelighed

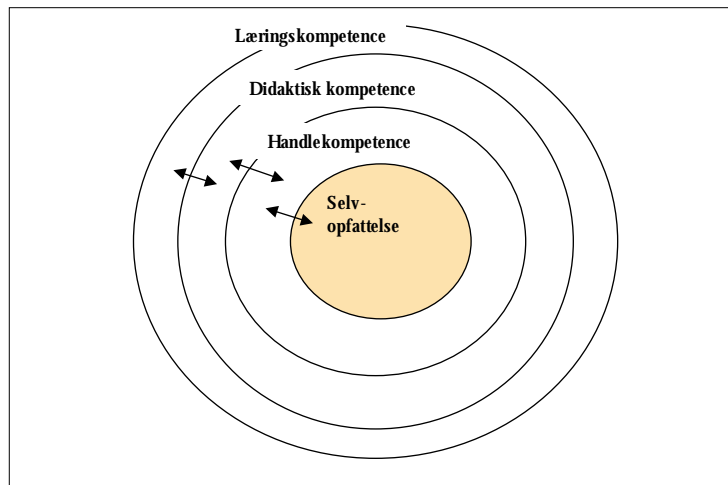
Skolens, afdelingens og teamets arbejde med visioner må aldrig

kun blive et spørgsmål om at finde vej gennem en tid af forandringer, men må have som sigte at formulere et værdigrundlag for det kulturelle møde mellem elev og skole.

Med erhvervsuddannelsesreformen lægges der op til, at den enkelte elev selv kan sammensætte et forløb og i et vist omfang en kompetence, der svarer til ønsker, behov og potentialer. Det er udtryk for øget fleksibilitet og rummelighed i erhvervsuddannelserne. Samtidig kræver det, at der faktisk er rum til, at alle eleverne kan udvikle en læringskompetence, der på mange måder svarer til den, man har identificeret i forbindelse med såkaldt selvdirigeret læring. Men alle elever har naturligvis ikke samme forudsætninger for at udvikle netop denne kompetence. Og disse forskelle mht. forudsætninger må indgå i lærernes didaktiske arbejde. Ikke fordi disse forskelle er et problem, men fordi de er en realitet, som lærerne må arbejde bevidst med. Der kan ikke være tvivl om, at det er intentionen, at eleven får mulighed for at udvikle sig i en retning, så han/hun kan tage ansvaret for selv at planlægge, gennemføre og også evaluere ikke alene læringsituationer, men også læringsforløb. En sådan kompetence vil skulle indlejres i elevens selvopfattelse og udvikles dialektisk i forhold til denne.

Det kan illustreres med følgende model. Den illustrerer, at kerne er elevernes selvopfattelse, som ikke bestemmer, men er i et dialektisk forhold til den enkeltes handlekompetence, som igen...etc.

Pointen er videre, at dette ikke skal ses isoleret i forhold til individet, men må ses i nær tilknytning til det læringsmiljø, som eleven agerer i - og den pædagogiske praksis som danner rammerne for elevens lære- og udviklingsproces.



Individualisering og didaktisk refleksion

I en tidsalder med individualisering kan det forekomme naturligt at "privatisere" udviklingsprocesser, men moderne organisationer skal netop skabe rammer for, at den enkelte kan udvikle sig i samspil med andre. Medarbejdernes udvikling er en væsentlig del af organisationens kompetence. Den enkeltes kompetence, defineret som "..det man kan og vil i praksis", er netop også betinget af fællesskabet. Hvis den enkelte agerer i en sammenhæng, hvor der er bevidsthed om professionalitet, egen værdi med kvalificeret med- og modspil i forhold til den enkelte, giver det rum og ressourcer til udvikling af den enkelte, hvilket igen gør organisationen bedre. "Gode" organisationer skaber gode aktører, som gør organisationerne endnu bedre!

I en pædagogisk organisation må et af de centrale omdrejningspunkter være den didaktiske refleksion. Vi har set en del eksempler på, at manglende didaktisk refleksion skaber modstand. Modstand, der kan virke unødvendig stor. Men den er jo netop udtryk for en central mangel. Hvis f.eks. nye pædagogiske værktøjer ikke begrundes didaktisk, giver det for lærerne fornemmelsen af at deltage i et Sisyfos-arbejde, som mest af alt handler om at tilhøre gruppen af de gode/ivrige eller de dårlige/forbeholdne. Og de pædagogiske værktøjer har derfor

ikke ret meget med elevens faglige og læringsmæssige udvikling at gøre. Og det, der umiddelbart ser ud som modstand, kan altså være en hensigtsmæssig reaktion på en uhensigtsmæssig pædagogisk praksis.

Denne uheldige tendens kan også vise sig, når det f.eks. handler om nye organiseringsformer. Man kan opleve, at der er en del retorik forbundet med f.eks. teamarbejde:

- *"På vores skole arbejder vi alle i team!"*
- *"Hvorfor?"*
- *"Øh!!!???"*

Og i forlængelse heraf kan teamarbejdet blive til et næsten religiøst eller i hvert fald moralsk anliggende:

- *"Her min ven - bør du samarbejde"*

Og den didaktiske refleksion er altså fraværende, hvilket kan få den konsekvens, at teamarbejdet fører til magelighed og/eller undertrykkelse af individet³.

Også det pædagogiske teamarbejde må kunne forankres didaktisk, hvis det skal have nogen reel betydning og altså kunne give mening både i lærerens arbejde og i elevernes læreproces. Det handler om at kunne begrunde teamarbejdet i forhold til elevens læreproces og fagets indhold og mål.

Organisatorisk forankring

Et nyt organisationsprincip som f.eks. teamorganisering stiller også krav til organisationen. Hvis man som organisation sætter teamtanken højt, må det være tydeligt i skolens rammer, strukturer og kultur.

Ligesom der må laves en kvalificeret afvejning af forholdet mellem det individuelle og det kollektive. Og hvis resultatet af

3) Jf. Hargreaves

en sådan dialogisk afvejning bliver, at det, der i særlig grad giver værdi til teamarbejdet, er enkeltpersonernes særlige kompetence, så stiller det krav til organisationen. F.eks. må man i forlængelse heraf forvente fleksible, rummelige og varierede efteruddannelses tilbud til lærerne.

Netop individualiseringstendenserne betyder, at det synes legitimt at gøre den enkelte ansvarlig for snart sagt hvad som helst. Og dermed også for de nødvendige pædagogiske forandringer. Der sættes fokus på modstandsformer hos den enkelte, som i øvrigt oftest hører til kategorien: “*de andre*”

Indflydelse og ansvarlighed er to sider af samme sag. Hvis der kun fordres ansvarlighed, men den enkelte reelt ingen indflydelse har, så må ansvarligheden blive ydre og hul. Og det kan hænde, at “ansvarligheden” kun italesættes ved særlige lejligheder, fordi det giver gode scorepoints. I det ægte demokrati er den enkelte ansvarlig over for både helheden og sig selv. Men hvis der reelt ikke er demokrati i organisationen og i de organer, hvor beslutningerne træffes, så kan det jo vise sig at være udtryk for en høj grad af ansvarlighed at optræde uansvarligt”.

Eksternt input

Der er brug for kvalificerede indspark fra sidelinien i lærerens arbejde med at udvikle praksis. Læreren er i situationen og derfor tændt på samme måde som en håndboldspiller i kamp. Når man således er en del af selve situationen, kan det være svært konstant at holde sig visioner, værdier, mål og delmål for øje. Derfor har læreren med jævne mellemrum brug for eksternt input. Situationen belyst via andres øjne og konstruktive kommentarer giver værdifulde informationer til læreren.

Det eksterne input kan handle om samspillet mellem:

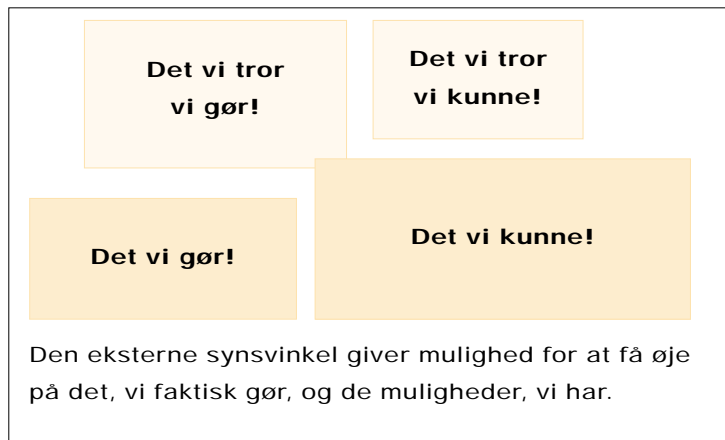
- Teamet og den enkelte lærer.
- Lederen og det enkelte team.
- Forskellige lærer- og ledergrupper.
- Refleksions- og inspirationsgrupper fra andre afdelinger eller skoler.

Og der kan arbejdes med forskellige former for timeout, dialog og systematisk refleksion. Det eksterne input kan også med fordel handle om at inddrage en ekstern konsulent. Under alle omstændigheder kræver det både et stærkt fællesskab og kvalificeret modspil ude fra at skabe store og omfattende forandringer. Hvad der er høne, og hvad der er æg, er vanskeligt at afgøre. Men at stærkt internt liv og eksternt input udgør to sider af samme sag, er vi ikke i tvivl om.

Fra tavs viden til handlestrategier

I et samspil med en ekstern konsulent øges mulighederne for at få synliggjort den praksis, som allerede er til stede. Ofte er denne praksis blevet skjult, en form for tavs viden, der betyder, at man godt kan gøre tingene, men ikke se dem eller begrebsliggøre dem.

Det er en læreproces, som foregår i et dialektisk samspil. I en dialog med andre kan det blive synligt, hvorefter den enkelte kan forholde sig til, hvad der er godt ved denne praksis, og hvad der måske skal forandres.



Den eksterne dimension er også nødvendig for at kunne se, hvor og hvordan forandringerne kan ske. Synliggørelsen af den eksisterende praksis åbner ikke nødvendigvis for nye handlingsstrategier, men en ekstern aktør kan med andre erfaringer,

synsvinkler og ikke mindst gode spørgsmål understøtte denne udvikling.

Den eksterne konsulent kan således bidrage væsentlig til at bygge bro mellem det aktuelle og det potentielle. Spørgsmål som:

- Hvad er det, vi allerede gør?
- Hvad er det, vi allerede kan?
- Hvad er det, vi allerede får til at ske?

kan synes ualmindeligt banale. Men det har i flere udviklingsprojekter vist sig at være vanskeligere end forventet at klarlægge status på egen praksis. Forklaringen på vanskelighederne kan som oven for nævnt hænge sammen med, at ens egen praksis - over tid - er blevet til tavs viden.

Dertil kommer, at der i uddannelsessammenhænge traditionelt har været en tendens til at fokusere på mangler fremfor ressourcer. Denne tendens kan vanskeliggøre statusarbejdet yderligere. Det er nemlig en uendelig vanskelig proces at gøre status på mangler. Uden støtte fra en ekstern konsulent kan beskrivelsen af den aktuelle praksis komme til at handle om alt det, der ikke sker. Og en sådan opgørelse af det, *vi ikke gør*, og det, *vi ikke kan*, vil i princippet kunne fortsætte i al evighed. Fokus på mangler og ikke-eksisterende forhold giver dårlige muligheder for at formulere sig relevant og realistisk om det potentielle; og det forhindrer altså aktørerne i at sætte sig over-skuelige udviklingsmål og hensigtsmæssige milepæle.

Den eksterne konsulent kan se og beskrive det eksisterende klart og præcist. Og derfor kan den eksterne konsulent via dialog og samarbejde hjælpe lærerne og lederne til at se, beskrive og forstå den aktuelle praksis. Først på den baggrund kan skolen overskride det eksisterende.

Rammer for og krav til den eksterne konsulent

For at den eksterne konsulent kan deltage i sådanne proces-

suelle analyser, stiller det nogle krav både til skolen og til konsulent:

- Den eksterne konsulent må have adgang til den aktuelle praksis og dens mange forskellige dimensioner.
- Der må herske generel åbenhed i alle diskussions- og beslutningsprocesser på skolen som helhed og specifikt i det projekt, den eksterne konsulent er knyttet til.
- Diskussioner af mål for arbejdet og måden at arbejde på må involvere alle implicerede.
- Skolen har ejerskabet og har altså ansvar for forandningsprocesserne. Den eksterne konsulent er ikke en alvidende ekspert, men kan understøtte processerne, når skolen har brug for det.
- Præcis definition af forholdet mellem skole og konsulent - og løbende justering af arbejdsdeling og kulturel kontrakt.

Og hvilke krav stiller det til den eksterne konsulent:

- Konsulentens optik må være både bred og fint sleben. Det handler om at kunne se en given situation fra så mange synsvinkler som muligt.
- Konsulenten må hjælpe skolen med at få et så fuldstændigt billede af situationen som muligt. Konsulenten må ikke blive løsningseksperter. Det er ikke konsulentens opgave at fortælle, hvad evt. problemer består i og af. Eller at levere skolens fremtidsscenario.
- Konsulenten må tilføre viden, erfaringer og nye synspunkter, men må samtidig undgå at overtage processen ved at optræde som olympisk autoritet.
- Konsulenten må kunne håndtere konflikter og bruge disse som potentialer og ressourcer i læreprocessen. Konsulenten finder netop i konflikterne anledning til at stille relevante og vigtige spørgsmål. Og alle kan derfor bruge konflikter og dilemmaer til at komme tættere på en forståelse af skolens virkelighed.

Konsulenten kan karakteriseres som en informationssamler, -bearbejder og -spreader, der ser det som sin hovedopgave at

hjælpe både den enkelte lærer og skolen som helhed, så de selv forstår og mestrer forandringsprocesserne.

Konsulenten må i samspil med de andre aktører - lærere, ledere, virksomheder, politikere, ministerier mv. - stille skarpt på den fælles sag, der i erhvervsuddannelserne entydigt hedder: Elevens læring og elevens lyst til fortsat læring både inden for og uden for erhvervsskolens rammer.

Litteratur:

- Beck, Giddens m.fl.: *Reflexive Modernization*, Stanford University Press, California, 1994.
- Dalin, Per og Rolff, Hans-Günter: *Organisasjonslæring i skolen*, Universitetsforlaget, 1991.
- Dalin, Per: *Skoleutvikling - strategier og praksis*, Universitetsforlaget, 1995.
- Dixon, Nancy: *The Organizational Learning Cycle*, McGraw-Hill International (UK) Ltd. 1994.
- Fuglestad, Otto Laurids: *Samspel og motspel*, Samlaget, 1993.
- Giddens Anthony: *In Defence of Sociology*, Polity Prss, 1996.
- Hargreaves, Andy: *Lærerarbeid og skolekultur*, ad Notam, 1996.
- Tellerup og Helms: *Læring i samspil - giver mening*, Undervisningsministeriet, 1999.
- Thyssen, Ole: *Nutiden - det overfyldte rum*, Gyldendal Kbh., 1993.
- Tiller, Tom: *Forskende Partnerskab*, Kroghs Forlag, 2000.



Årskursløshed - hvad kan vi lære af Finland?

Af Ole Dibbern Andersen

I forbindelse med den igangværende reform af erhvervsuddannelserne i Danmark har Finland og det finske uddannelsessystem spillet en ikke ubetydelig rolle. Finland har om ikke fungeret som ledestjerne for reformen, så dog på flere måder inspireret danske politikere og embedsmænd til at udforme en ny form for uddannelsestækning, der har sat begreber som individualisering, årskursløshed og tutoring på dagsordenen.

I denne artikel beskrives, hvordan det finske uddannelsessystem har udviklet sig i løbet af det forgangne årti med henblik på at belyse, hvad det egentlig er, Danmark og det danske uddannelsessystem kan lære af finnerne.

Finland i front

Fra flere sider og sidst fra OECD¹ er det påpeget, at Finland har et endog meget velfungerende uddannelsessystem. Især fremhæves det, at en meget stor procentdel af de unge, der gennemfører en ungdomsuddannelse, formår at bevæge sig videre i uddannelsessystemet og få fodfæste i en videregående uddannelse². Hertil kommer, at gennemførelsesprocenten i ungdomsuddannelserne er steget bemærkelsesværdigt³, og at finnerne i de nordiske læseundersøgelser placerer sig i toppen⁴ bidrager kun til billedet. At strømmen af uddannelsespolitikere, embedsmænd og skolefolk fra Danmark har været støt stigende er forståelig i dette lys.

De ovennævnte facts siger velsagtens indirekte noget om, at kvaliteten af de finske uddannelser er god; de unge forberedes på og motiveres til at tilegne sig nye kompetencer.

1) Se *Uddannelses Redegørelse 1999*

2) Se *Uddannelses Redegørelse 1999*

3) Gennemførelsesprocenten er steget fra 60% til 80%

4) Se *Nordlæs - en nordisk undersøgelse af læsefærdigheder i 1.-3. klasse* samt Steen Larsen i *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* nr. 3, 1997

Betragter man det finske ungdomsuddannelsessystem, gymnasiet og erhvervsuddannelserne, det såkaldte "andra stadiet", og de politiske beslutninger, der har ligget bag dets opbygning, kan man forholdsvis nemt identificere de træk, der kan forklare, at Finland indtager en sådan uddannelsesmæssig førerposition.

I løbet af 1990'erne har de finske uddannelsespolitikere sigtet mod at udvikle et ungdomsuddannelsessystem, hvor fleksibilitet, valgfrihed og samarbejde har været nøgleordene. Målsætningen har været at udvide mulighedsfeltet for den enkelte elev eller studerende, således at den unge stilles over for en vifte af valgmuligheder, når et uddannelsesforløb skal udformes.

Forudsætningen for at kunne arbejde i denne retning er, at uddannelsestænkningen, didaktikken, tager udgangspunkt i en *valgfilosofi*. Gang på gang understreges det, at finsk uddannelsestænkning hviler på den grundforudsætning, at valgmuligheder er af det gode. Jo flere valgmuligheder, desto højere kvalitet, synes finnerne at mene, fordi de individuelle valg i løbet af et uddannelsesforløb er med til at definere et frirum for den enkelte elev eller studerende. Disse frirum betyder, at den enkelte kan bestemme sit niveau, sit tempo og sin fremdrift i studierne, hvilket har en klart motiverende effekt.

Ydermere har man i Finland arbejdet intenst med læringsbegrebet. Lærerroller er blevet analyseret og nytænkt, og man har gennemført omfattende eksperimenter med nye didaktiske relationsmodeller⁵.

Årskursløshed

Det helt centrale begreb i den finske reformproces har imidlertid været "årskursløsheden". Begrebet betegner opgøret med den tradition, hvor undervisning og læreprocesser ordnes i lange lige rækker: samme elever på samme alder følger samme undervisning og forventes at lære det samme.

5) Feks. har den didaktiske relationsmodel, som inspireret af Him og Hippe nyligt har vundet indpas i Danmark, været indtænkt i finsk uddannelsestænkning i de sidste to årtier

Kendetegnende ved årskursløse studier er det således, at:

- Studietiden kan tilpasses efter elevens evner og muligheder.
- Der arbejdes med individuelle studieplaner.
- Man kan påbegynde studierne på næsten alle tidspunkter af et skoleår.
- Klassen som ordningsprincip afskaffes - i stedet formes undervisnings- eller studiegrupper.

I Finland er såvel gymnasiernes som erhvervsskolernes læreplaner derfor blevet indrettet, så de tilstræber en så høj grad af *modulisering* som muligt⁶. Modulisering betyder i denne sammenhæng, at fagenes mål nedbrydes til og organiseres i mindre enheder, som kan "udbydes" i enkeltstående *moduler*. Disse moduler danner så udgangspunkt for eleverne eller de studerende, der ansøres til selvstændigt, men med bistand fra en vejleder, at sammensætte sit *personlige studieprogram*. Modulbegrebet, forstået som enhederne i det personlige studieprogram, er meget bredt og kan f.eks. være:

- en funktion i et fag
- et fag
- et kursus
- et delemne i et fag af kortere varighed
- en opgave/case af kortere eller længere varighed
- et projekt.

Elevens studieprogram er således en yderst fleksibel størrelse. Moduler kan kombineres i bestemte rækkefølger, der måske afspejler elevens motivation, tempoet kan afpasses efter elevens formåen og de tilegnelsesformer, der lægges til grund for arbejdet, kan afstemmes med elevens foretrukne lærestil.

I det finske system er der ingen stamklasser, ingen fælles skemaer gældende for flere elever, men derimod har hver enkelt elev netop sit eget skema, som ændres med jævne mellemrum, f.eks. hver 5. eller 8. uge. På disse nøgletidspunkter sammen-

6) I praksis kan en studerende have et uddannelsesprogram, der omfatter op til 45 moduler på et år

sætter eleven sit skema for den kommende periode, vælger sine moduler under indtryk af, hvordan den forrige periode er forløbet og evalueret.

Den systematiske og fleksible evaluering er således også en meget vigtig forudsætning, for at årskursløsheden kan fungere i praksis. Først når eleven kan forholde sig til udbyttet af de(t) forudgående modul(er), kan de næste mål identificeres.

Fordelene ved et sådant årskursløst system er indlysende:

- Der er flere individuelle valg og dermed større fleksibilitet.
- Studietiden bliver individuel og fleksibel.
- Tidligere studier kan meritgodskrives.
- Mulighederne for at koncentrere studieindsatsen forbedres.
- Emner kan studeres samtidigt.
- Kurser, der ikke bestås, kan tages om.
- Det er muligt at gruppere studerende efter niveau.
- Omkostningsbesparelser.
- Mere effektiv anvendelse af timeressourcer.

Omkostningerne, eller de medfølgende ricisi, er omvendt, at der lægges et så stort ansvar på den enkelte elev, at det *kan* gå galt - enten i form af frafald, eller i form af forlængede studietider. Systemet fordrer en høj grad af valgkompetence og evne til at administrere et mere individuelt liv som elev eller studerende; krav, som ikke alle kan honorere. Med andre ord bliver *vejledning/tutoring* helt afgørende for, om sådanne individualiserede læreprocesser får succes. Lærere skal i større udstrækning påtage sig vejledningsopgaver, og vejledere skal fokusere deres indsats, så de fremmer den enkelte elev eller studerendes individuelle læreproces.

Som støtte for dette arbejde har man i Finland efterhånden udviklet en række IT-baserede hjælpeværktøjer, som er forudsætningen for driften af den individualiserede vejledningsindsats. Hver elev har sin egen webside, der bl.a. rummer det personlige uddannelsesprogram og elevens skema. Når en ny periode påbegyndes, kan eleven vælge moduler og kreere et nyt

skema på websiden. Samtidig er der mulighed for, at både lærere og elever kan give feedback på de afsluttede moduler, dvs. evaluere forløbet. Disse evalueringer kan elevens kommende lærere trække ud af programmet og bruge i forberedelsen af nye moduler⁷.

Men intensiveret, individuel vejledning og IT-baserede hjælpeværktøjer gør det ikke alene. Den samlede uddannelsesplanlægning må være gennemtænkt på alle niveauer, hvis årskursløsheden skal realiseres. De finske ungdomsuddannelser er således beskrevet i et sammenhængende system, der fra love og bekendtgørelser, via overordnede læseplaner, til fagspecifikke regelværk, beskriver, hvordan årskursløsheden fungerer mht.:

- individuelle valg
- eksamensformer
- bedømmelse af eleverne/de studerende
- principper om valgmuligheder
- fleksibilitet
- forholdet mellem almene og erhvervmæssige uddannelses-elementer
- påbygning.

Disse bestemmelser udgør rygraden i det årskursløse system og er helt nødvendige forudsætninger også for samarbejdet mellem de enkelte uddannelsesinstitutioner.

Samarbejdende ungdomsuddannelser

Parallelt med indførelsen af de årskursløse strukturer har finerne søgt et andet mål indløst, nemlig at kunne udvikle et ungdomsuddannelsessystem, hvor institutionerne samarbejder på tværs. Flexibiliteten og valgmulighederne udvides ved at lade de årskursløse institutioner arbejde på tværs. Et individuelt studieprogram kan således rumme elementer fra både en erhvervsskole, hvor man måske har sit hovedtilhørsforhold, og et gymnasium. Modulerne fra de to institutionstyper kan altså

⁷) Systemet minder i mangt og meget om det IT-baserede planlægningsværktøj, Elevplan, som er udviklet i Danmark i tilknytning til erhvervsuddannelsesreform 2000

kombineres sammen og kan i øvrigt suppleres med moduler fra eksempelvis kunsthåndværkerskoler, social- og sundhedsskoler m.fl.

Disse veje til at øge fleksibiliteten i uddannelsessystemet er hver især magtfulde instrumenter, og i den tværinstitutionelle kombination udgør de en voldsom satsning på at opbygge et system, hvor den enkelte uddannelsessøgende stilles over for et bredt spektrum af valgmuligheder. At sammensætte et studieprogram bliver i sandhed et spørgsmål om at kombinere mål og meritgivende elementer sammen i et forløb, der tager udgangspunkt i individuelle interesser og kompetencebehov.

Forudsætningen for at kunne realisere dette har været et meget omfattende koordineringsarbejde de involverede uddannelsesinstitutioner imellem.

I bogen "*Samarbete - en ny verksamhetsform för läroanstalterna*" skitseres det, hvordan dette samarbejde gradvist har udfoldet sig:

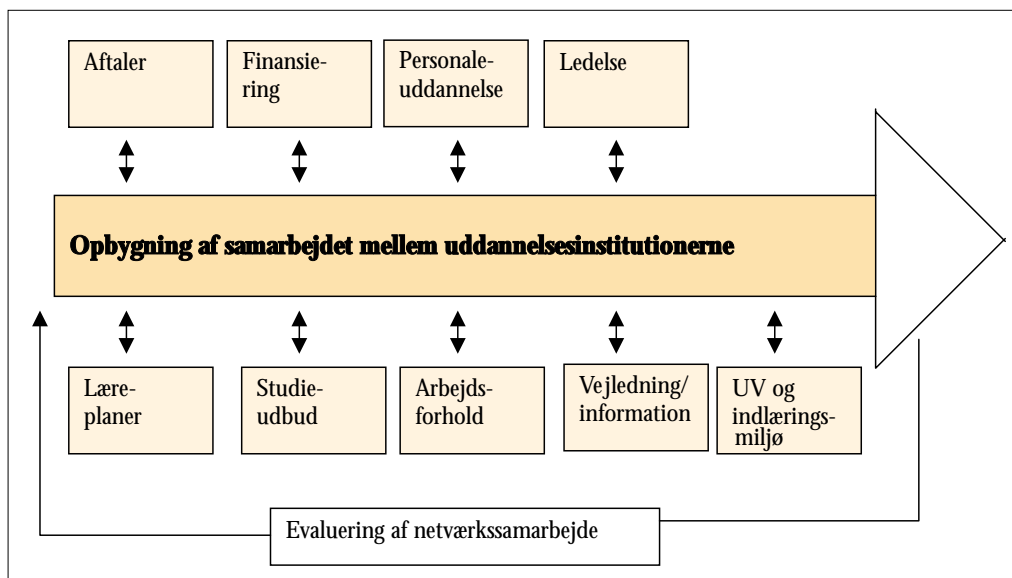
	1988	1992	1995	1999
Lovgivning		Forhindringer tages ud af gymnasie- og erhvervsuddannelseslovgivningen	Målene for samarbejdet skrives ind i udviklingsplanen	Pligten til at samarbejde indgår i den ny uddannelseslovgivning
Aktivitet		Samarbejdet indledes gradvis	Og bliver mere omfattende	Og bliver en pligt for uddannelsesplanlæggerne
Forsøg	Begrænsede forsøg med samarbejde	Forsøg med uddannelse på ungdomsstadiet og med "yrkeshøgskoler" 1992-99		
Valgfrihed	Kurser på skoleniveau eller fleksibilitet på lokalt/regionalt niveau	Valgfriheden begynder med forsøg med en fleksibel uddannelsesstruktur 1989-92 og øges som følge af lovgivningen og uddannelsesforsøgene på ungdomsstadiet	Valgfriheden øges inden for rammerne af de nye læreplaner for gymnasiet og erhvervsuddannelserne	

Over disse ca. ti år har samarbejdet mellem uddannelsesinstitutionerne således udviklet sig fra et forsøgsstadium til en tilstand, hvor det nu er reguleret via lovgivningen og er daglig

praksis. *Valgfriheden* i læreplanerne og for den enkelte elev/studerende er dermed løbende øget.

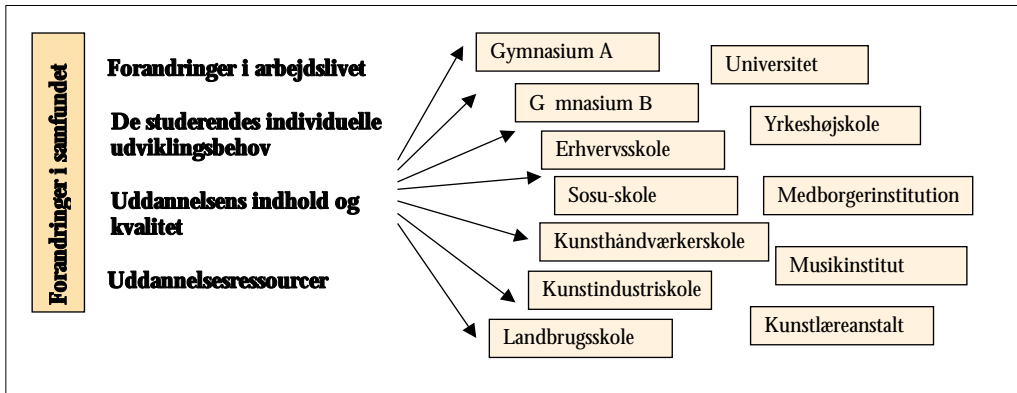
Elever i ungdomsuddannelserne har fået mulighed for at vælge uddannelseselementer fra en lang række koordinerede og samstemte institutionsområder og har derudover, i kraft af princippet om årskursløshed på den enkelte institution, en udstrakt mulighed for at skabe et personligt uddannelsesprogram.

Som det understreges i bogen, er disse muligheder ikke skabt "i en håndvending", men er resultatet af en langvarig proces, hvor uddannelsesinstitutionerne hver især og sammen har skullet udvikle følgende områder:



Et meget omfattende koordinerings- og netværkssamarbejde er selvsagt forudsætningen for, at de studerende *i praksis* kan gøre brug af de nye lovgivningsmæssige muligheder. Alt fra ringetider, ferieperioder, og bustransport til målbeskrivelser og meritgodskrivninger skal nødvendigvis afstemmes skolerne imellem, hvis systemet ikke skal generere kaos.

Men arbejdet med at fremme fleksibiliteten ses af finnerne som et meget centralt uddannelsespolitisk mål, fordi de samfundsmæssige og ungdomspsykologiske forandringsprocesser skal gives et uddannelsesmæssigt modspil. Den individualisering, der efterhånden er slået igennem kulturelt, skal modsvares af et uddannelsessystem, der er i takt med tiden:



Dobbeltkompetencer

Ungdomsuddannelserne i Finland er pr. tradition opdelt i to rum: gymnasiet og erhvervsuddannelserne. Men som en konsekvens af den udvikling og de bestræbelser, der er beskrevet ovenfor, er relationerne mellem disse to ungdomsuddannelser nu forandrede.

Helt afgørende er det, at det for unge i Finland nu er muligt at tage en studentereksamen og en erhvervskompetencegivende uddannelse - *samtidig*. Faktisk lykkes det for ca. 10% af de unge at aflægge en sådan dobbelteksamen, og for eleverne i de treårige erhvervsuddannelser gælder det, at 44% deltager i "anden undervisning", dvs. undervisning uden for erhvervsskolen. Omvendt tager 30% af gymnasieeleverne moduler andre steder end på de almene gymnasier, bl.a. på erhvervsskolerne.

I kraft af det forsøgsarbejde, der er foregået siden starten af 1990'erne, er der i dag klare regler for, hvordan denne dobbeltkompetence kan opbygges. Således må studerende på erhvervsskoler højst bruge 1 år på gymnasieniveauet, og alle studerende

i ungdomsuddannelserne må højst overskride den normerede treårige studietid med 1 år.

Udviklingen i ungdomsuddannelsessystemet i Finland har givet sig ret forskellige udtryk, når man sammenligner forskellige skoleformer. Helt tydeligt er det, at gymnasierne er den skoleform, som er toneangivende. Således er flere gymnasier langt på vej, når det handler om at realisere "årskursløse" strukturer (det gælder især større gymnasier), mens det faktisk er undtagelsen i erhvervsuddannelserne, hvor det indtil videre primært omfatter de "almentdannende fag".

Men tendensen er ikke desto mindre klar nok. Et stigende antal af unge "går på tværs" af skoleformer og kombinerer moduler sammen, så de får enten en fuld dobbeltkompetence eller forskellige grader af påbygning/toning af deres uddannelsesforløb efter eget ønske.

Ved at tilrettelægge undervisningen i "perioder" og sørge for, at disse perioder er koordineret i større eller mindre udstrækning, gøres det muligt for den unge at skabe sig et individuelt studieprogram, som forener det, den unge ønsker, fra de forskellige uddannelsesområder, der er til rådighed.

De foreløbige resultater af årskursløshed

1990'ernes bestræbelser på at skabe forbindelseslinjer mellem uddannelsesinstitutionerne og dermed øge valgfriheden og de individuelle muligheder har allerede givet sig synlige udtryk i uddannelsesbilledet i Finland. Således er 16% af de unge i 1999 i gang med et forløb, hvor sigtet er at opnå dobbeltkompetence, dvs. at disse unge på én gang får en studieforberedende uddannelse og en erhvervskompetencegivende uddannelse. Såvel i Helsingforsområdet som i Østregionen er dette uddannelsessamarbejde nu så udbygget og formaliseret, at skolerne har åbnet fælles websider, hvor de unge kan få overblik over de moduler, der udbydes af de forskellige uddannelsesinstitutioner⁸.

8) Se f.eks. <http://www.pooli.fi/flexiteam> og <http://www.top.edu.hel.fi>

Som nævnt, har finnerne allerede kunnet høste resultater af den årskursløse tilrettelæggelsesform. Flere unge gennemfører en ungdomsuddannelse, og antallet af unge, der passerer videre til overbyggede uddannelser er ekceptionelt højt.

Udover disse resultater har det vist sig, at eleverne i erhvervsuddannelserne generelt er mere målrettede end gymnasieeleverne, dvs. typisk fravælger de mere dannelsesorienterede moduler. For 10% af eleverne i erhvervsuddannelserne lykkes det at aflægge dobbelteksamen, f.eks. en erhvervsfaglig eksamen som tømmer suppleret med en studentereksamen.

Især det sidste faktum synes at dokumentere, at de årskursløse ungdomsuddannelser skaber en motivation for at udbygge de grundlæggende kompetencer. Set i relation til den politiske målsætning i Danmark, om at mindst 50% af en ungdomsårgang skal have en uddannelse på videregående niveau, forekommer disse resultater særdeles interessante. Meget tyder på, at netop den årskursløse organisering af ungdomsuddannelserne formår at frigøre potentialer hos eleverne/de studerende, der omsætter sig i lyst til videreuddannelse. Finske undersøgelser har dokumenteret, at de unge vurderer årskursløsheden meget positivt og langt hen formår at udnytte de muligheder, systemet giver dem.

Læren fra Finland?

I alle europæiske lande foregår der i øjeblikket en intens debat om, hvordan man kan indrette ungdomsuddannelserne, så de bliver attraktive og dermed medvirker til at mindske ungdomsarbejdsløsheden og den sociale udstødning. I Danmark har eksempelvis *Uddannelses Redegørelse 1998* med dens strukturmodeller for ungdomsuddannelserne lagt en række overvejelser frem, som formentlig i en årrække vil kunne inspirere denne diskussion.

Finland repræsenterer i denne sammenhæng en erfaring, som kan siges på én gang at være unik og radikal, fordi finnerne nu gennem en tiårig periode har gennemført eksperimenter og

udviklingsarbejder, der har haft to fælles, overordnede sigtelpunkter:

- 1) at realisere årskursløse uddannelsesstrukturer og dermed afprøve nye veje i tilrettelæggelsen af ungdomsuddannelserne,
- 2) at åbne de to ellers adskilte ungdomsuddannelsesområder mod hinanden og samtidig gennemføre interne didaktiske reformer, der gør begge områder mere fleksible og samarbejdssegnede.

I relation til den udvikling, der i øjeblikket foregår i Danmark, er der ingen tvivl om, at disse erfaringer er meget værdifulde. Reformen af de danske erhvervsuddannelser (erhvervsuddannelsesreform 2000) repræsenterer på mange måder et forsøg på at realisere en ny modulariseret og individualiseret uddannelses-tænkning, som måske først nu skal til at finde sine egne ben. Ved årsskiftet 2000/2001 ophørte den forsøgsperiode, der har forberedt reformen, og der skal for alvor findes modeller, der kan bringe udviklingen videre.

De finske erfaringer er her især interessante på flg. områder:

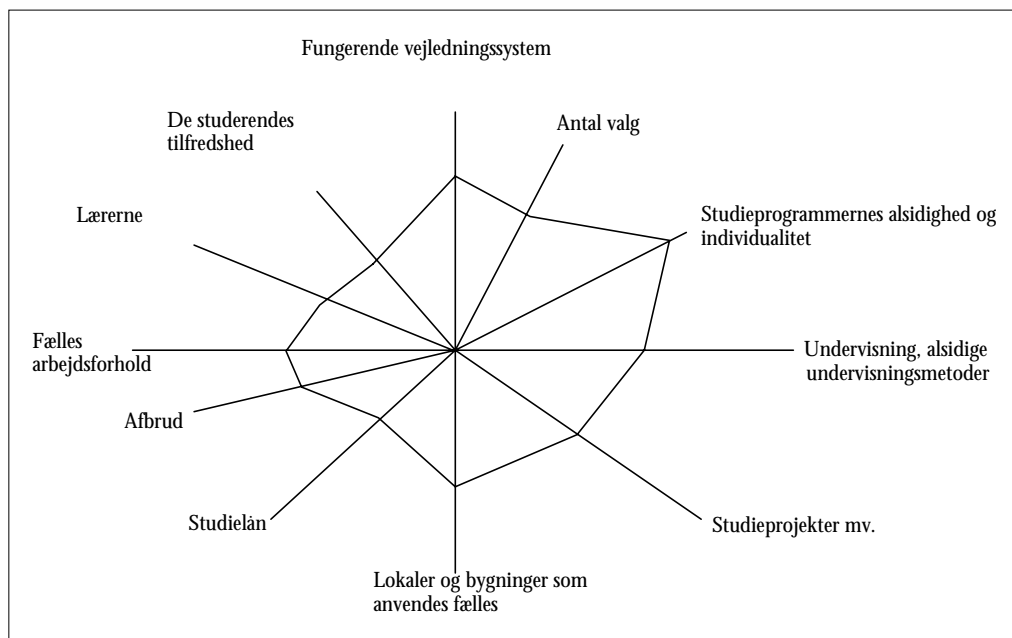
- Der eksisterer en omfattende erfaring med at tilrettelægge og praktisere "årskursløse" studier. Gennem en omfattende eksperimentel virksomhed har skolerne udviklet brede og nuancerede opfattelser af, hvordan undervisning kan modulariseres og gøres fleksibel - med skyldig hensyntagen til helhed og sammenhæng for den enkelte elev eller studerende⁹. Der er udviklet og afprøvet evalueringsmodeller, som måske kan inspirere den danske udvikling på dette felt.
- Der eksisterer et omfattende og dokumenteret erfaringsmateriale med et skabt netværk mellem uddannelsesinstitutioner. Sammenlagt har 142 uddannelsesinstitutioner og ca. 35.000 elever deltaget i forsøgsvirksomheden¹⁰.

9) Se f.eks. Apajalahti m.fl. (1995)

10) Tallet vedrører 1997 og findes i Numminen (1999)

Indtil videre er der ikke udarbejdet nogen samlet evaluering af erfaringerne med at fremme individuelle studiemuligheder, men dog opstillet en evalueringsmodel, som til sin tid kan fungere som grundlag¹¹.

Modellen illustrerer udmærket, på hvor mange områder, den nye tilrettelæggelsesform skal bedømmes, hvis man skal dokumentere egentlige fremskridt ift. tidligere former:



Alle disse faktorer er tilsammen en parameter for, om årskursløsheden er succesfuld. Der skal kunne dokumenteres mere alsidighed i undervisningen, en reelt større individualitet (antal valg), antallet af studieafbud skal reduceres, og såvel lærerne som de studerende skal udvise større tilfredshed. Hertil kommer, at de fælles ressourcer skal dokumenteres udnyttet på en måde, så der i sidste ende er også tale om en økonomisk rationel drift af systemet.

11) Se Numminen (1999) s. 125 f

Tilbage til Danmark

Det følgende klip fra regeringens program for udvikling af ungdomsuddannelserne¹², vedtaget i Folketinget i april 1999, signalerer med al ønskelig tydelighed, at bolden nu også i Danmark er givet op til en periode med forsøgsvirksomhed vedrørende skolesamarbejde, fleksibilitet og meritmuligheder.

a) Fleksibilitet, påbygning og merit

Såvel udviklingsprogrammet som ændringen af erhvervsuddannelsesloven indebærer et behov for større fleksibilitet i uddannelserne. I kombination med større sammenhæng inden for den enkelte uddannelse bør den enkelte elev have bedre muligheder for at gå på tværs i uddannelsessystemet og for at vælge om uden væsentligt tab af uddannelsestid. Under dette indsatsområde skal der arbejdes nærmere med

- merit, herunder
 - udbygning af meritmulighederne i kraft af uddannelsernes opbygning (systemmerit), samt
 - styrkelse af mulighederne for opnåelse af delmerit i fag, som ikke er afsluttet (kombineret med mere vægt på individuel faglig vejledning og den enkeltes uddannelsesplan)
- faglig påbygning, således at elever i erhvervsuddannelserne gennem påbygning af gymnasiale fag opnår hel eller delvis studiekompetence (en udfordring, som især vedrører samarbejdet mellem erhvervsuddannelser og erhvervs-gymnasiale uddannelser), akkreditering, dvs. afløsning af fag i en uddannelse på baggrund af gennemført beslægtet fag i anden uddannelse.

b) Samarbejde mellem skolerne

Skoler og institutioner opfordres til på tværs af uddannelsesområderne at intensivere og udbygge det indbyrdes samarbejde i overensstemmelse med udviklingsprogrammets intentioner, fx

- samarbejde på tværs af skoleformer om valgfag
- særlige samarbejdsformer mellem skoleformerne i tyndt befolkede områder.

12) *På vej mod en fornyelse af ungdomsuddannelserne*, Undervisningsministeriet, 1998

Når de danske skoler begynder at tage denne spændende udfordring op, er der således al mulig grund til at lade blikket søge nord over. Finnerne er godt i gang og kan på mange måder inspirere til nytænkning og forandring.

De ca. ti års erfaring med årskursløshed har vist, at systemet kan fungere i praksis, og endda med meget overbevisende resultater, men også, at det kræver en nøje planlægning at realisere disse fremskridt. Hvis, eller rettere når, de danske skoler skal i gang med denne proces, kan der altså med fordel hentes viden hjem fra Finland til at underbygge den proces, der skal finde sine egne ben i Danmark.

En direkte lære af de finske erfaringer er, at den trinvis udvikling hen imod den fuldt udfoldede årskursløshed er nødvendig. Man kan forestille sig en dansk udviklingsproces, struktureret efter følgende udviklingsplan:

Årskursløshed	Fase 1	Fase 2	Fase 3
Studieudbud	Enkelte kurser	Færdige studiepakker	Fast fagbegreb opløses
System, der muliggør samarbejde	Fælles arbejdstid	Periodiserede studier, én dag pr. uge	Regional fælles arbejdsdeling
Udvikling af læreplaner	Valgfri fag/kurser	Jævnførelse af læreplaner og merit	Fælles udvikling af læreplaner

Hvis en sådan udviklingsplan skal realiseres, vil det formentlig forudsætte, at der parallelt med det finske system formuleres et regelværk, der institutionaliserer de årskursløse principper, så de enkelte institutionstyper opererer på et fælles grundlag og i en fælles forståelsesramme.

Når erfaringerne med de danske erhvervsskolars mere fleksible

tilrettelæggelsesformer i regi af erhvervsuddannelsesreform 2000 er dokumenteret og kendte, foreligger der en meget betydningsfuld viden om, hvordan et årskursløst system kan virke på dansk grund. Dermed er grundlaget også lagt for, at dialogen om konturerne af en national dansk strategi kan tegnes.

Litteratur:

- Numminen, Ulla og Heidi Blom: *Samarbete - en ny verksamhetsform för läroanstalterna* Utbildningsstyrelsen, Helsingfors, 1999.
- Inspirationsmaterial för handledare*, Utbildningsstyrelsen, Helsingfors, 1995.
- Elevhandledningsfall inom utbildningsförsöken på ungdomstadiet*, Utbildningsstyrelsen, Helsingfors, 1995.
- Grunderna för grundskolans läroplan* 1994, Utbildningsstyrelsen, Helsingfors 1995.
- Grunderna för gymnasiets läroplan* 1994, Utbildningsstyrelsen, Helsingfors 1995.
- Gemensamma studier - grundläggande yrkesutbildning för unga utbildning på andra stadiet*, Utbildningsstyrelsen, Helsingfors 1995.
- Humanistisk och pedagogisk utbildning. Grunderna för läroplanen på institutnivå för fritidsverksamhet*, Utbildningsstyrelsen, Helsingfors 1996.
- Sommer, M., J. Lau og J. Mejding: *Nordlæs - en nordisk undersøgelse af læsefærdigheder i 1.-3.klasse*, København: Danmarks Pædagogiske Institut, 1996.
- Uddannelses Redegørelse 1998*, Undervisningsministeriet, 1998.
- Uddannelses Redegørelse 1999*, Undervisningsministeriet, 1999.
- På vej mod en fornyelse af ungdomsuddannelserne*, Undervisningsministeriet, 1998.
- Utbildningen i Finland*, Utbildningsstyrelsen, Helsingfors, 1999.
- Utbildningen i Finland*, Yrkesutbildningen, Utbildningsstyrelsen, Helsingfors, 1999.

Utbildningen i Finland. Gymnasieutbildning,

Utbildningsstyrelsen, Helsingfors, 1999.

Education at a Glance. OECD Indicators 1997, OECD, Paris, 1997.

Numminen, Ulla og Maarit Virolainen: *Open School for the*

Youth. Three European Views on

Developing Youth Education in Finland, Helsingfors,

Undervisningsministeriet, 1995.



Erhvervsskoler - forandring, fornyelse og opbrud

Af Ole Dibbern Andersen og Albert A. Christensen

Med den netop igangsatte erhvervsuddannelsesreform 2000 tilføres erhvervsskolerne nye redskaber, så de kan tackle fremtidens og de unges krav. De nye redskaber er individualisering af forløbsplaner, fleksibilitet i organiseringen, opmærksomhed på den enkelte elev, meritgivning, mulighed for påbygning af almen studiekompetence, mulighed for delkompetence mv. Opgaven for skolerne er nu at anvende disse redskaber og skabe mulighederne for, at eleverne benytter uddannelsessystemet på en hensigtsmæssig måde.

Erhvervsskolerne har til stadighed skullet udvikles og ændres. Det er der ikke noget nyt i. Siden etableringen af et egentligt erhvervsskolesystem, har erhvervsskolerne ustandseligt måttet forandre og udvikle sig.

Den overordnede problemstilling er denne gang ikke blot, hvordan skolernes struktur og organisering ændres, så skolerne kan skabe mulighederne for, at eleverne kan vælge forskellige stier i uddannelsessystemet. Det handler også om at tiltrække nye elever til erhvervsskolerne og at fastholde eleverne i erhvervsuddannelserne. Det handler også om at opfylde to kvantitative målsætninger: At 95% af en ungdomsårgang fuldfører en ungdomsuddannelse, og at 50% af årgangen efterfølgende gennemfører en videregående uddannelse, kortere- eller længerevarende uddannelse.

Temaet for denne antologi er "uddannelse, læring og demokratisering i erhvervsuddannelserne". Hvor de pædagogiske nøgleord for ikke ret lang tid siden var målbevidsthed, formidling, relevans, ensartethed og kontrol, hedder det nu læring, kompetencer, personlig udvikling, individualisering, medbestemmel-

se, praksislæring og differentiering. Det tidligere fokus på læreren som subjekt og eleven som objekt er ved at blive erstattet af eleven som subjekt og læreren i rollen som den, der støtter og guider eleven igennem sit uddannelsesforløb, og den, der fastlægger rammerne herfor.

I dette sidste kapitel opsummeres og diskuteres nogle af antologiens problemstillinger i forhold til de mål, hensigter og værdier, der knytter sig til erhvervsuddannelserne og disses tætte bånd til samfundsudviklingen - set i perspektivet af de redskaber, der nu er blevet tilført gennem erhvervsuddannelsereform 2000 med henblik på at skabe udviklingsmuligheder for alle elever.

Ny didaktik: Individualisering og kompetencer i fokus

Et gennemgående træk ved artiklerne i bogen er forfatterernes optagethed af mere grundlæggende refleksioner over ændringen af den pædagogiske og didaktiske praksis i erhvervsuddannelserne og ændringer af strukturen og organiseringen: læringsbegrebet og læringsmiljøet, elevens rolle som subjekt og didaktiker, differentiering og individualisering.

Dette træk går igen i den pædagogiske og didaktiske debat, der i dag føres i såvel nationale som internationale miljøer, og som bl.a. knytter sig til individualisering og differentiering. Tilbud og aktiviteter til forskellige elever og fokus på eleven og de strukturer og organisatoriske forhold, som dennes læring og udvikling skal fremmes i.

Interessen for denne fornyede didaktiske debat henter bl.a. sin begrundelse i en forståelse af det videnssamfund, som stille og roligt er blevet en del af vores hverdag. Et videnssamfund, som vi dårligt nok lægger mærke til. For eksempel, når DC 10 maskinen letter fra Billund, lægger vi tillidsfuldt vores liv i hænderne på piloter, flyveledere, mekanikere osv. Vi tænker dårligt nok over det. Vi stoler på, at den teknologi, der anvendes i flyet, er i kyndige hænder, og at de faglærte ved, hvad de

gør. Vi lægger vores tilværelse i hænderne på en teknologi, som vi ikke forstår. I videnssamfundet er vores eksistens afhængig af viden, der på samme tid bliver vanskeligere og vanskeligere tilgængelig, idet den brydes op og findes i forskellige praksisfællesskaber, skriver Klaus Nielsen i sin artikel.

Skal eleverne derfor lære de kompetencer, som er nødvendige for at betjene teknologien i et fly, må de lære det i "virkelige situationer", hvor alle disse personlige og faglige kompetencer og kvalifikationer er indlejret. Det kan eleverne ikke lære på den gammeldags måde. Det kan der ikke undervises i. Det må ske i et praksisfællesskab.

Klaus Nielsen pointerer, at det moderne samfund er kendetegnet ved differentiering. Det er ikke en organisk helhed, men består af forskellige områder eller praksisfællesskaber, som hver især udvikler sig forskelligt, og som kan fungere meget forskelligartet. Et kompetencesamfund, som til stadighed uddifferentieres i en lang række små og store praksisfællesskaber, som eleven skal lære at fungere i udover at kunne fungere individuelt og selvstændigt.

En anden afgørende tendens i den tid, vi lever i, er, at det individuelle har fået en øget betydning igennem de sidste årtier. En proces, som startede i 1960'erne, og som er fortsat med uformindsket kraft op igennem 80'erne og 90'erne. En individualisering, som især er slået igennem som tendens i de yngre befolkningsgrupper, og som bl.a. drejer sig om at befri sig fra de meget forpligtende bånd, som kirke, familie, fællesskaber og det kollektive har lagt på individernes udfoldelse. Der er ikke længere ét rigtigt svar, én værdi, én fælles norm mv. Svaret kan afhænge af den kontekst og synsvinkel, der lægges for dagen.

Uddannelserne må derfor indrettes, så de gavner individet. Aktiviteterne skal individualiseres. Eleverne har forskellige behov, og de skal lære at udvikle deres kompetencer i forskellige kontekster og praksisfællesskaber. De har derfor ikke brug for at blive kørt igennem al mulig på forhånd tilrettelagt

undervisning, som skolen vil have alle igennem. Erhvervsuddannelsessystemet har hidtil været opbygget, som om vi alle var ens, og den kontekst, eleverne skal anvende deres viden i, er ens.

I erhvervsuddannelsesreform 2000 fokuseres netop på den skræddersyede læring overvejet og besluttet af eleven med støtte fra kontaktlæreren. Dette er grundlaget for individuelle læringsforløb, hvor hver enkelt elev så langt som muligt kan følge sin egen dagsorden for kompetenceudviklingen.

Det bliver derfor vigtigt, at lærere, elever og skole kan samarbejde om at etablere de forudsætninger, som er nødvendige, så eleven tilegner sig kompetence og gives mulighed for selvstændig læring og udvikling. Skolen må åbne større rum for elevernes individualitet, deres oplevelser af at være anderledes end andre elever. Individualisering og fleksibilitet bliver derfor også nødvendig, hvis erhvervsskolerne skal fastholde og tiltrække elever.

I dette lys vil vi i det følgende kort debattere nogle af forfatterens overvejelser i relation til følgende temaer:

- Ændring af skolernes struktur og organisering - fokus på individet.
- Udvikling og udfordringer for alle.
- De åbne læringscentre og den nye lærerrolle.
- Erhvervsskolernes værdier.
- Forandringsagenten som reformator.

Ændring af skolernes struktur og organisering - fokus på individet

Erhvervsuddannelsesreform 2000 er ensbetydende med en lang række nye krav til erhvervsskolerne. Finn Christensen illustrerer i artiklen "Valg, frafald og det nye mulighedsrum", hvordan erhvervsuddannelsessystemet befinder sig i en latent krise. Med mindre erhvervsuddannelserne går foran og formår at anvise nye veje og muligheder for de unge, må man se i øjnene, at tilgangen af unge til sektoren vil være vigende i de kommende år,

hvorved en række samfundsmæssige problemer af alvorlig karakter øjnes i horisonten.

Erhvervsuddannelserne må indstille sig på en langt mere fleksibel indretning, således at de unges usikkerhed, tøven og tilløb over for det endelige uddannelsesvalg ikke ensidigt er en belastning eller omkostning, men aktivt betragtes som et vilkår, systemet må indrette sig på. Individuelle uddannelsesplaner og et fintmærkende meriteringssystem er samfundsmæssigt betragtet en altafgørende forudsætning som modtræk mod fejlvalg, frafald og ressourcespild. Men det kræver store omstillinger på de erhvervsskoler, der skal bære omstillingen.

I artiklen "Erhvervsskolen som fleksible kompetenceenheder" drøfter Hans Jørgen Knudsen, hvordan disse nye forventninger til erhvervsskolerne må udtrykke sig i en ny forståelse af erhvervspædagogisk professionalisme. Med baggrund i dette undersøges det, hvordan erhvervsskolen organisatorisk og pædagogisk kan møde disse nye udfordringer.

Spørgsmålet er, hvordan skolerne i deres praktiske indretning og i deres organisering af læreres og lederes arbejde kan skabe rammer for tidens vægtning af de individualiserede læringsmønstre. Artiklen drøfter disse udfordringer og giver en række konkrete forslag til, hvordan skolerne kan løfte denne opgave.

Baggrunden for den tilsyneladende gennemgribende individualisering beskrives i Birgittes Simonsens artikel "Unge forhold og forventninger til uddannelse og arbejde".

Artiklen drøfter, hvordan den stigende individualisering hos de unge sætter sig igennem i form af nye forventninger og krav til uddannelse og arbejde, og hvordan uddannelsessektoren og arbejdslivet skal kunne bidrage til de unges identitetsarbejde og demokratiske opdragelse. Kravene fra disse "nye unge" er ikke bare omfattende, men af en helt ny karakter, fordi de tilsyneladende har udspring i de unges grundlæggende værdier og forståelser af, hvad en god uddannelse og et godt arbejdsliv er.

Finland og det finske ungdomsuddannelsessystem er et godt eksempel på, at det er muligt at gennemføre meget omfattende omstillinger med sigte på at gøre et system mere fleksibelt og indrettet på individualiserede forløb. I artiklen "Årskursløshed - hvad kan vi lære af Finland?" beskriver Ole Dibbern Andersen, hvordan finnerne igennem det seneste årti har sat begrebet "årskursløshed" på dagsordenen, hvorved et nyt ungdomsuddannelsessystem har set dagens lys. Elever følges ikke længere ad i klasser, efter alder og i ensartede sekvenser, men præsenteres for et uhyre differentieret uddannelsessystem, der netop sætter den enkelte unge og dennes valg på dagsordenen på en meget radikal måde. Samtidig har finnerne opløst skellene mellem almen-gymnasiale ungdomsuddannelser og erhvervsuddannelser. Konturerne af en helt ny måde at praktisere ungdomsuddannelse på tegner sig, og dermed også mulighederne for at hente god inspiration til udvikling af de danske ungdomsuddannelser.

Udvikling og udfordringer for alle

Reformen af erhvervsuddannelserne har imidlertid også et andet perspektiv. Siden vedtagelsen af programmet "Uddannelse til alle" har det været en bestræbelse at få 95% af en ungdomsårgang til at gennemføre en ungdomsuddannelse. Ser man på tallene, som de har udviklet sig igennem 1990'erne, kan man konstatere, at dette mål er kommet nærmere, men ikke er realiseret fuldt ud.

En af årsagerne hertil peger Mogens Hansen på i sin artikel "Håndværkets skole og de mange intelligenser".

På trods af mange gode viljer og megen omstilling, er det endnu ikke lykkedes erhvervsskolerne fuldt ud at indstille sig på, at mange af de unge, der netop frekventerer erhvervsskolen, har andre læringspræferencer, andre intelligensformer end de unge, som eksempelvis befolker gymnasierne. For den pædagogisk-didaktiske virksomhed, skolerne arbejder med, er erkendelsen af "de mange intelligensers pædagogik" helt afgørende, hvis det centrale uddannelsespolitiske mål skal nås i fuld ud-

strækning. Elever tilegner sig læring forskelligt, og den moderne skole må i sin virksomhed aktivt arbejde med dette, hvis der skal skabes udfordringer for alle unge.

Parallelt hermed belyser Sten Clod Poulsen i sin artikel, hvordan individers tilegnelsesformer er vidt forskellige og forudsætningen for god læring. En elev, der skal have succes med sit uddannelsesforløb, må i virkeligheden beherske en vifte af tilegnelsesformer for at kunne begå sig i og suge til sig fra et moderne læringsmiljø. Hvordan kan et lærerteam arbejde med dette?

Hvordan kan skolernes nye, fleksible muligheder udnyttes i denne henseende? Dette søger artiklen at give et svar på.

De åbne læringscentre og den nye lærerrolle
Fleksibilitet og åbenhed over for elevernes individuelle læringsstile og tilegnelsesformer opstår ikke af sig selv, men kræver grundige overvejelser og gennemtænkte omstillinger.

En del erhvervsskoler har efterhånden fået ganske mange erfaringer med en spændende ny måde at organisere læreprocesser på: Det åbne læringscenter.

Ideen er, at læringsmiljøet indrettes, så elevernes individuelle udgangspunkter kan blive bestemmende for, hvad der foregår af læringsaktiviteter. Men kravet er omvendt, at mangt og meget på erhvervsskolen ændres, så der kan skabes ordentlige forudsætninger for den didaktik, der skal bære sådanne læringsaktiviteter.

I artiklen "Fra klasseværelse til åbne læringscentre" diskuterer A. Neil Jacobsen, hvordan denne omstilling kan finde sted. Hvad skal der til for at etablere et åbent læringscenter? På det praktiske plan - indretning og ressourcer? På det plan, der vedrører lærernes kompetencer? I mangt og meget en ny udfordring til skolerne, men med et perspektiv, der peger tydeligt fremad.

Lærerkompetencerne og læringsperspektiverne er også til diskussion i Steen Høyrups artikel "Pædagogisk ledelse og demokratiske lærerprocesser". Høyrup anskuer erhvervsuddannelsesreform 2000 som en reform, der på et helt grundlæggende niveau åbner mulighed for nye perspektiver på læring og demokratisering. Med reformens grundtanker om individualisering og rummelighed er grundstenene lagt til en pædagogik og en didaktik, der kan bane nye veje. Skabe en demokratisk medleven og uddannelsesmæssig differentiering, der burde kunne få mange (flere) unge med. Men forudsætningen er, at lærernes professionalisme også udvikles, så mulighederne ikke forbliver teoretiske, men omsættes til praktisk virkelighed.

Erhvervsskolernes værdier

De mange muligheder for udvikling og forandring, som er indeholdt i erhvervsuddannelsesreform 2000, hviler imidlertid på én afgørende forudsætning, nemlig at erhvervsuddannelserne kan identificere og aktualisere de værdier, som de unge kan gøre til et adækvat udgangspunkt for deres møde med uddannelsesverdenen. Værdispørgsmålet er set på denne måde måske det mest fundamentale spørgsmål for erhvervsskolerne at give svar på, for med mindre dette sker, er sandsynligheden for, at de unge falder til, ikke stor.

I publikationen "Værdier i virkeligheden" har undervisningsministeren i 2000 givet sit bud på, hvordan denne værdiskussion i uddannelsessystemet kan foregå, og har lanceret en vifte af grundlæggende værdisæt, som alle uddannelsesinstitutioner må reflektere over.

Erhvervsskolerne er særlige i den forbindelse, fordi skolerne organiseres anderledes og indgår i andre samspil end de øvrige ungdomsuddannelser. Og fordi de elever, der søger erhvervsskolerne, måske selv medbringer andre værdier og har andre værdimæssige forventninger end elever i de øvrige ungdomsuddannelser.

I artiklen "Værdier i erhvervsuddannelserne - iagttaget fra erhvervsskolen" drøfter Birger Hørning og Erik Findalen den-

ne problemstilling og illustrerer konkret, hvordan eleverne i erhvervsuddannelserne møder et (værdi)univers, som er unikt, men omvendt også må indstille sig på, at de unges værdier skal tages alvorligt og bruges i den fortsatte udvikling af systemet.

Forandringsagenten som reformator

Som det vil fremgå, er et gennemgående træk i antologiens artikler *forandringen*. Erhvervsskolerne befinder sig i dynamiske forandringsprocesser, fordi samfundet, eleverne og forventningerne til skolerne forandrer sig. Erhvervsskolerne må lære at leve med dette konstante forandringspres, hvis de skal følge tidens strøm.

Spidsformuleret kan det siges, at skolerne skal arbejde professionelt med forandringer. Være indstillet på, at de kommer. Have en organisation, der kan møde dem, og en pædagogisk-didaktisk tænkning, der er spændstig nok til at kunne modstå dette pres.

I sin artikel "Forandringsagenter i en reformtid" drøfter Jørgen Bakka, hvordan organisationer kan indstille sig på disse (nye?) vilkår. Arbejde professionelt med udvikling af organisationskulturer, der er beredte på at møde forandringens muligheder, tage dem op og bruge dem som drivkraft for udvikling. Sådanne organisationskulturer kræver omhyggelig strategisk overvejelse, hvis de skal fungere. Det centrale i disse overvejelser fremlægges i Bakkas artikel.

I visse tilfælde må forandringer foregå i et samspil, der rækker ud over organisationen selv. Eksempelvis må erhvervsskoler søge ny inspiration og ny udviklingskraft i samspil med eksterne konsulenter, der ser på skolen med friske og uhildede øjne. Kun derved kan de rutiner og selvindlysende sandheder, der måske forhindrer udvikling, nedbrydes.

Susanne Tellerup og Niels Henrik Helm beskriver i deres artikel "Forandring i samspil - mellem skole og eksterne konsulenter", hvordan arbejdet som ekstern konsulent ift. en erhvervs-

skole kan fungere. Hvordan ser konsulenten sin opgave? Hvilke udfordringer står man overfor, og hvordan kan opgaverne gribes an? Begge har omfattende konsulent erfaringer fra konkrete samspil med erhvervsskoler, både før og i tilknytning til den igangværende reform, og kan på den baggrund skitsere, hvordan dette - i bedste fald - vitale møde mellem erhvervsskolen og konsulenten kan fungere.

I andre tilfælde er skolerne selv eller skole*samarbejder* dog det dynamiske udgangspunkt for forandringen. Dette har været tilfældet i skolesamarbejdet TSØ, hvor ledelsen og implementeringen af erhvervsuddannelsesreform 2000 på det seneste har været den helt centrale opgave.

Annette Lauridsen og Tim Rydstrøm Mortensen giver i artiklen "Ledelseserfaringer fra reformimplementering" deres bud på, hvordan en sådan storstilet forandrings- og udviklingsproces kan gribes an. Hvordan geares en skoleorganisation til så stor en omkalfatring? Hvad kræves der af ledelse, og hvordan arbejdes der med implementering af reformintentionerne ud i de "yderste led".

Artiklen er en slags beretning fra det helt aktuelle reformarbejde på erhvervsskolerne og illustrerer fint, hvor mange dimensioner og lag, der skal medtænkes, hvis og når erhvervsskolesystemet skal omstille sig og i praksis indløse de mål, der er formuleret fra uddannelsespolitisk side.

Sammenfatning: Eleven som didaktiker

Alle de temaer og emner, som er blevet drøftet på kryds og tværs i denne antologi, nemlig individualisering, videnssamfundet, netværksskultur, værdidebat mv. er udtryk for den udviklingsmæssige trend, som alle er enige om at tillægge betydning, og som derfor også ønskes inddraget i forbindelse med udformningen af tidens uddannelse. (Jf. Finn Christensen i sin artikel "Didaktikkens tre aktuelle kriser".)

Problemet er imidlertid det, at standardløsninger, når man

ønsker at supplere indholdet i uddannelserne, nemlig at indføre et nyt emne eller tema i curriculum, åbenbart ikke slår til længere. Vi må derfor se os om efter andre virkemidler. Ser vi rundt i didaktikken, kommer man ikke så meget videre. Det bliver svært at tilgodese de nye trends inden for rammerne af traditionel klasseundervisning - også selv om den peppes op med projektarbejde i ny og næ.

Didaktikken er i krise, skriver Finn Christensen og finder det meste af den aktuelle didaktik for primitiv, fordi den knytter an til et forældet undervisningsbegreb og en indskrænket opfattelse af, hvordan læringsaktiviteter burde tilrettelægges for eleverne. Det er ikke tidssvarende.

Didaktikken har i alt for høj grad været fokuseret på at hjælpe den enkelte lærer med at planlægge sine lektioner. Organiseringen og indretningen af elevens læringsituation har været overladt til konventionen: "vi gør, som vi plejer": Opdel eleverne i klasser, opdel i timer, rummet er klassen. Det er på tide, at didaktikken bliver en metadidaktik, som bemægtiger sig principperne for organiseringen af ressourcerne - ikke alene i praksis, men i det hele taget genindsætter teori som foreskrivende for substansen i læringsaktiviteterne

Når meningen med erhvervsuddannelsesreform 2000 er at individualisere uddannelsesforløbene med eleven selv som aktiv designer af sit forløb og af læringen, så må en ny metadidaktik placere eleven i rolle som didaktiker, dvs. en person, der har myndighed og kompetence til at agere "didaktisk" i lighed med læreren, men ikke på samme måde som læreren. Eleven skal lære at være didaktiker. Der må derfor udvikles former, hvor udviklingen af elevens kompetencer som didaktiker i forhold til sin egen uddannelse, bliver en integreret del af det, der læres.

Skolerne og lærerne vil i de kommende år målrettet skulle fokusere på skabelse af de nye strukturer, rum og praksisfællesskaber, der skal til, hvis det skal lykkes at forandre erhvervssko-

lerne til kompetenceenheder med eleven i rollen som didaktiker og designer af eget uddannelses- og læringsforløb. Lærerne vil skulle lære at arbejde med en ny metadidaktik og herunder lære eleverne at tilegne sig kompetence som didaktikere. I sandhed en kæmpe udfordring for hele erhvervskolesystemet!

Of the anthology: “Uddannelse, læring og demokratisering” (Education, learning and democratisation). Articles edited by associate professor Albert. A. Christensen, Danish Institute for the Educational Training of Vocational Teachers.

The amended Act on Vocational Education and Training came into force on 1 January 2000. With the reform – also called “Vocational education and training reform 2000” – the vocational colleges will get new tools so that they can tackle young people’s future demands. The new tools are: individualisation of course plans, flexibility in the organisation, attention paid to the individual student, credit award, possibility of adding on study competency, possibility of achieving partial competency etc. The task for the colleges will now be to use these tools and create possibilities so that the students make use of the education system in an appropriate way.

The vocational colleges have since the establishment of an actual vocational college system often had to change and develop.

The overall issue this time is not just how the structure and organisation of the colleges change so that the students become able to choose different paths in the education system. It is also about attracting new students to the vocational colleges and retaining them in the vocational education and training system. And it is about meeting quantitative targets such as the one that 95% of a youth year group complete upper secondary education, and that 50% of the year group subsequently complete higher education.

The theme of the anthology is “education, learning and democratisation” – using vocational education and training as an example. Where not long ago the pedagogical watchwords

were: determination, conveyance, relevance, uniformity and control, they are now: learning, competencies, personal development, individualisation, participation, practice learning and differentiation. The former focus on the teacher as a subject and the student as an object is changing, and the student is now becoming the subject, and the teacher has the role as the one who supports and guides the student through his or her course of learning, and the one who sets the framework of the course.

In this summary, we present and discuss some of the issues set out in the anthology in relation to the targets, aims and values, which are connected with vocational education and training, and their close links to the development of society – seen in the perspective of vocational education and training reform 2000 and the intention to create development possibilities for all students.

New didactic methods: Focus on individualisation and competencies

A general feature in the articles of the anthology is the attention paid by the authors to more fundamental reflections on the change of the pedagogic and didactic practice in vocational education and training and changes in the structure and organisation: the learning concept and the learning environment, the student's role as the subject and didactic methods, differentiation and individualisation.

This feature is recurring in the pedagogic and didactic debate which is taking place to day both in national and international environments and which is among other things linked to individualisation and differentiation. There must be offers and activities for different students. Whereas for many years it was the teacher who played the lead role in the colleges' and the teachers' own planning of activities, there is now a clear tendency to focus on the students and the structures and organisational conditions in which this learning and development is to evolve.

The interest in this renewed didactic debate is among other things caused by a new understanding of the knowledge society, which has become part of our everyday life. When for example the passenger airplane takes off from the airport, we confidently place our trust in pilots, air traffic controllers, mechanics etc. We hardly think about it. We trust that the technology used in the plane is in competent hands and that the skilled people know what they are doing. The rapid technological development means that we place our trust in a technology, which we do not entirely understand the use of. In the knowledge society, our existence depends on knowledge, which at the same time is becoming more and more difficult to access, as it is broken up and found in different practice environments, so writes Klaus Nielsen in his article “Learning in a practice environment and the knowledge society”.

Therefore, if the students are to learn those competencies, which are necessary in order to operate the technology in an aircraft, they must learn them in a practice environment, where all these personal and vocational competencies and qualifications are embedded. The students cannot learn this in the old-fashioned way. It cannot be taught. It must be possible for the students to develop their knowledge and competencies themselves as a necessary prerequisite for working with complex aircraft technology. And it must take place in a practice environment.

Klaus Nielsen underlines that modern society is characterised by differentiation. It is not an organic entity, but must be understood to consist of different areas or practice environments which each develops in its own way, and which can function in a very diversified manner. A society of competencies, which is continuously differentiated into a wide variety of small and large practice environments, in which the student must learn to function in addition to also being able to function individually and independently.

Another important tendency in the period we live in is that

the individual aspect has been given a greater importance during the last decades. A process, which started in the 1960s and which has continued at unreduced speed up through the 1980s and 1990s. An individualisation, which has made itself felt in particular as a tendency in the young population groups, and which is among other things about cutting loose from the very committing ties, which Church, family, communities and the society have placed on the individual's opportunities for self-expression. There is no longer only one right answer, one value, one common standard etc. The answer depends on the context and point of view displayed.

The programmes must therefore be organised so that they benefit the individual. The activities are to be individualised. The students have different needs, and they must learn to develop their competencies in different contexts and practice environments. They therefore do not need to participate in a wide variety of teaching, which has been planned in advance, and which the school wants all to go through. The vocational education and training programmes have so far been structured as if we were all alike and as if the context, in which the students are to use their knowledge, is the same.

The vocational education and training reform 2000 is as a matter of fact focusing on the custom-made learning formulated and decided by the student with support from the contact teacher. This is the basis for individualised courses of learning, where each individual student can as far as possible follow his or her own agenda for the development of competencies.

It is therefore important that teachers, students and college can cooperate when it comes to creating the prerequisites that are necessary for the student so that he or she can acquire competence and be given the opportunity for independent learning and development. The college must give more room for the students' individuality, their experience of being different from the other students. Individualisation and

flexibility therefore also become necessary, if the vocational colleges are to attract and keep students.

In this perspective, we will in the following briefly discuss some of the authors' reflections in relation to the following themes:

- Change of the structure and organisation of the colleges – focus on the individual.
- Development and challenges for all.
- Open learning centres and the new teacher role.
- The values of the vocational colleges.
- The agent of change as a reformer.

Change of structure and organisation of the colleges – focus on the individual

Vocational Education and Training Reform 2000 is synonymous with a great number of new demands placed on the vocational colleges. In his article “Choice, dropout and the new area of opportunities”, Finn Christensen illustrates how the vocational education and training system is in a latent crisis. Unless the vocational education and training programmes lead the way and are able to point at new ways and possibilities for young people, they must realise that the intake of young people to the sector will decline in the coming years, and this may give rise to a number of societal problems of a serious nature in the future.

The vocational education and training programmes must be prepared for a much more flexible organisation so that the uncertainty, reluctance and approaches to the final choice of education are not unilaterally a liability or cost, but that these elements are actively considered as conditions which the system must adapt itself to. Individual education plans and a sensitive credit award system is when considered from the point of view of society a prerequisite of decisive importance as a reaction to wrong choices, dropout and waste of resources. But it requires great readjustments at those vocational colleges, which are to be subject to the restructuring.

In his article “The vocational college as flexible competency units”, Hans Jørgen Knudsen discusses how these new expectations to the vocational colleges must be translated into a new understanding of vocational pedagogic professionalism. In the light of this, it is being studied how the vocational college can – organisationally and pedagogically - take up these new challenges.

The question is how the colleges can in their practical organisation and in their organisation of the work of the teachers and management create the framework for the current weighting of the individualised learning patterns. The article discusses these challenges and present concrete proposals as to how the colleges can take on this task.

The background for this apparently extensive individualisation is described in Birgitte Simonsen’s article “Young people’s conditions and expectations with regard to education and work”.

The article discusses how the increasing individualisation lead to new expectations and requirements with regard to education and work in young people, and how the education sector and working life are to contribute to the young people’s work with their identity and to their democratic education. The demands from these “new young people” are not just huge, but of a totally new nature, because they apparently take their point of departure in the young people’s basic values and understanding what a good working life is all about.

Finland and the Finnish upper secondary education system constitute a good example of the fact that it is possible to carry through very extensive readjustments with a view to making a system more flexible and adapted to individualised learning. In his article “No classes – what can we learn from Finland?”, Ole Dibbern Andersen describes how the Finns have throughout the latest decade placed the concept of “no classes” on the agenda and thus created a new upper secondary education

system. Students do no longer attend classes according to age and in uniform sequences but are presented to an extremely differentiated education system, which in fact places the individual young person and his or her choice on the agenda in a very radical way. At the same time, the Finns have eliminated the distinctions between general and vocational upper secondary education. The contours of a totally new way of practicing upper secondary education are now appearing and thus also the possibilities of finding good inspiration for the development of the Danish upper secondary education system.

Development and challenges for all

The vocational education and training reform does however also have another perspective. Since the adoption of the programme “Education and training for all”, it has been an objective to get 95% of a youth year group to complete a programme at upper secondary level. If one looks at the figures, as they have developed through the 1990s, one can see that this objective has drawn closer, but it has not been fully realised.

Mogens Hansen points at one of the reasons for this in his article “The school of trade and the many forms of intelligence”.

In spite of a lot of good will and a lot of adjustment, the vocational colleges have not yet succeeded in adapting themselves fully to the fact that many of the young people, who do frequent the vocational college, have other learning preferences, other forms of intelligence than for instance those young people who attend general upper secondary education. For the pedagogic-didactic activity, which the colleges work with, the recognition of “the pedagogics of the many forms of intelligence” is rather decisive, if the central educational policy target is to be fully attained. Students acquire learning in different ways, and the modern school must in its activity work with this, if it is to create challenges for all young people.

Parallel to this, Sten Clod Poulsen illustrates how the learning methods of individuals differ a lot and thus also the prerequisite for good learning in his article “Learning competency and the development of teacher teams”.

A student, who is to be successful with his or her course of education, must in reality command a variety of learning methods in order to be able to cope and absorb from a modern learning environment. How can a teacher team work with this? How can the colleges’ new flexible possibilities be used in this respect?

Open learning centres and the new teacher role

Flexibility and openness when it comes to the students’ individual learning styles and learning methods do not emerge from nothing but require thorough considerations and carefully prepared readjustments.

Some vocational colleges have gradually gained a lot of experience with an interesting new way of organising learning processes: the open learning centre.

It is the idea that the learning environment is to be organised so that the students’ individual qualifications can determine the learning activities which are to be organised. But on the other hand it is also required that a lot of things are changed at the vocational college so that proper prerequisites can be organised for the didactic methods which are to be the point of departure for such learning activities.

In his article “From the class room to open learning centres”, A. Neil Jacobsen discusses how this readjustment can take place. What does it take to establish an open learning centre? At the practical level – organisation and resources? At the level concerning teacher competencies? To all intents and purposes a new challenge for the colleges, but with a perspective which points clearly ahead.

The teacher competencies and the learning perspectives are also discussed in Steen Høyrup's article "Pedagogical management and democratic learning processes". Høyrup perceives vocational education and training reform 2000 as a reform which quite basically opens up for new perspectives of learning and democratisation. With the basic ideas of the reform about individualisation and inclusiveness, the foundation stones have been laid for a pedagogic and didactic approach which can open up new ways and create a democratic understanding and educational differentiation which should be able to include many (more) young people. But the prerequisite is that the professionalism of the teachers is also developed so that the possibilities do not remain theoretical but are translated into practical reality.

The values of the vocational colleges

The many possibilities for development and change contained in vocational education and training reform 2000 however are dependent on one decisive prerequisite, viz. that vocational education and training can identify and update the values which the young people can turn into an adequate point of departure for their meeting with the world of education. The value issue is – when looked at in this way - perhaps the most fundamental issue for the vocational colleges to give an answer to, for unless it happens, the likelihood that the young people will settle down is not big.

In the Ministry's publication "Values in Practice", Minister of Education Margrethe Vestager gave her view on how this discussion on values in the education system can take place, and the minister has launched a set of fundamental values which all educational institutions must reflect on.

The vocational colleges are special in this context, as the colleges are organised differently and form part of other interactions than the other upper secondary programmes – also as the students attending the vocational colleges bring other values and have other value-based expectations than

students in the other upper secondary programmes.

In their article “Values in vocational education and training – observed from the vocational college”, Erik Findalen and Birger Hørning discuss this problem complex and illustrate how the students in vocational education and training meet a (value) universe which is unique, but on the other hand they must also be prepared to take the young people’s values seriously and use them in the continued development of the system.

The agent of change as a reformer

A general feature in the articles of the anthology is *change*. The vocational colleges are subject to dynamic transformation processes, because society, students and the expectations to the colleges change. The vocational colleges must learn to live with this constant pressure of change, if they are to follow the current.

Pushed to its logical conclusion, it may be said that the colleges are to work professionally with changes, be prepared for their coming, have an organisation, which is ready to meet them and a pedagogic-didactic way of thinking which is flexible enough to be able to take this pressure.

In his article “Agents of change in an age of reform”, Jørgen Bakka discusses how organisations can adapt themselves to these new conditions – by working professionally with the development of organisational cultures which are prepared to meet the possibilities of change, take them up and use them as a driving force for development. Such organisational cultures require thorough strategical considerations, if they are to function. The central elements in these considerations are presented in Bakka’s article.

In certain cases, changes must take place in an interaction, which extends beyond the organisation itself.

To give an example, vocational colleges must seek new inspiration and new drive for development in an interaction with external consultants, who look at the college with fresh and unbiased eyes. Only by doing so, is it possible to break down those routines and self-evident truths which may constitute a barrier to the development.

In their article “Changes in an interaction – between the college and external consultants”, Susanne Tellerup and Niels Henrik Helms describe how the work as an external consultant in relation to a vocational college may function. How do the consultants see their task? Which challenges are they facing, and how can they tackle the tasks? Both authors have extensive consultancy experience from concrete interactions with vocational colleges – both before and in connection with the reform and are therefore able on this background to set out how this – at best – vital meeting between the vocational college and the consultant can function.

In other cases, the colleges themselves or college *cooperation consortia* are however the dynamic point of departure for change. This has been the case with the college cooperation consortium Tekniske Skoler Østjylland (technical colleges of Eastern Jutland), where management and the implementation of the vocational education and training reform 2000 have lately been the central task.

In the article “Management experience from the implementation of the reform”, Annette Lauridsen and Tim Rydstrøm give their view of how such a large-scale transformation and development process can be tackled. How is a school organisation geared for such great changes? What is required from management, and how do they work with the implementation of the reform intentions in the “furthest away parts of the system”.

The article is some sort of account from the current reform work at the vocational colleges, and it excellently illustrates

how many dimensions and layers must be included, if and when the vocational college system is to readjust and attain the targets formulated by the political decision-makers.

The student as a didactic

All the themes and topics which are discussed throughout the anthology, i.e. individualisation, the knowledge society, network culture, value debate etc., reflect the development trend which all agree to attach importance to and which is therefore also wanted included in connection with the formulation of the education and training of the time. So writes Finn Christensen in his article “The current three crises as far as our didactic methods are concerned”.

The problem is however that standard solutions, when you wish to supplement the contents of the programmes, i.e. to introduce a new topic or theme in the curriculum, obviously are not enough anymore. We therefore have to look for other means. If we take a look around at the didactic methods, we do not get much further. It becomes difficult to make allowances for the new trends within the framework of traditional classroom instruction – also if it is now and then pepped up with project work.

The didactic methods are in a crisis, Finn Christensen writes, and he finds most of the current didactic methods too primitive, because they are connected with an outdated teaching concept and a confined perception of how learning activities should be organised for the students.

The didactic methods have to a far too great extent been focused on helping the individual teacher to plan his or her teaching. The organisation and design of the student’s learning situation have been left to the convention of “we do what we usually do”: Divide the students into classes, divide into lessons, the room is the class. It is about time that the didactic methods are turned into metadidactic methods which deal with the principles for organising the resources – not only in

practice, but which in general reintroduce theory as prescribing for the substance in the learning activities.

As the intention behind vocational education and training reform 2000 is to individualise the courses of education with the students themselves as active designers of their respective courses and learning, new metadidactic methods must place the student in the role of a didactic – with authority and competence to act didactically. Forms must be developed whereby the development of the student’s competencies as a didactic in relation to his or her own learning becomes an integrated part of what is being learned.

This summary is a slightly edited version of the final chapter 18 of the anthology: “Vocational colleges – change, innovation and departure for a new start” by Ole Dibbern Andersen and Albert A. Christensen.

Eud-reformrelevante publikationer fra Uddannelsesstyrelsen

1999:

Scenarier for erhvervsuddannelsesreform 2000 - inspiration til pædagogisk diskussion (UVM 7-285)

Tag hånd om skolekulturen - en vej til skoleudvikling på erhvervsskoler (UVM 7-287)

Fakta om erhvervsuddannelsesreform 2000 (UVM 0065)

Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser (UVM 6-261)

New Structure of the Danish Vocational Education and Training System (UVM 0068)

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:

Uddannelsesbibliotek - informations- og læringscenter (UVM 7-303)

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)

Die neue Struktur: Berufliche Bildung in Dänemark (UVM 0084)

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)

Den vejledende erhvervsskole (UVM 7-325)

2001:

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)

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie

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

2000

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

Oversigten fortsætter på næste side

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie

Fortsat fra forrige side

- Nr. 19: Behovet for lærerkvalificering - blandt lærere ved folkehøjskoler, daghøjskoler, aftenskoler og voksenuddannelsescentre. 2. delrapport i forskningsprojektet "Focus på voksenlæreren" (UVM 9-052) (Folkeoplysning og Voksenuddannelser)
- Nr. 20: Uddannelsesværksteder på VUC (rekv. hos KAD, tlf. 3283 8383) (Folkeoplysning og Voksenuddannelser)
- Nr. 21: Mellem to skoleformer - et samarbejde mellem produktionsskoler og erhvervsskoler. Pro-Tek-forsøget (UVM 7-311) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 22: Udvikling af lærerkompetencer i praksis - et fælles ansvar (UVM 7-312) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 23: Mål og handlekompetence i erhvervsuddannelserne (UVM 7-316) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 24: Feltarbejde i religion (UVM 6-271) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 25: Ord og tekst. Sproglig opmærksomhed i engelskundervisning i gymnasiet og hf (UVM 6-260) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 26: Internationaliseringsstrategi for erhvervsskoler - en håndbog (UVM 7-318) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 27: Tilløb til omstilling. Ledelse, IT og omstilling (UVM 7-319) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 28: Skolebiblioteket som pædagogisk servicecenter - mellem vision og realitet (UVM 5-357) (Grundskolen)
- Nr. 29: Logbog og forløbsplan - pædagogiske redskaber på produktionsskolerne (UVM 7-321) (Øvrige ungdomsuddannelser)
- Nr. 30: Elevens personlige uddannelsesplan (UVM 7-320) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 31: Pædagogik og didaktik i de nye erhvervsuddannelser (UVM 7-322) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 32: Tosprogede elever på htx - muligheder og barrierer (UVM 6-272) (Erhvervs-gymnasiale uddannelser)
- Nr. 33: Vejledning til at være en kompetencegivende daghøjskole (UVM - VOF) (Folkeoplysning og voksenuddannelse)
- Nr. 34: Pædagogiske og didaktiske overvejelser bag erhvervsuddannelsesreform 2000 (UVM 7-323) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 35: Åbne læringscentre - hvorfor og hvordan (UVM 7-324) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 36: Den vejledende erhvervsskole (UVM 7-325) (Erhvervsfaglige uddannelser)

2001

- Nr. 1: Intern evaluering i andetsprogsundervisningen - en antologi (UVM 9-053) (Voksenuddannelser)
- Nr. 2: Praktik i udlandet - for social- og sundheds elever. Erfaringer og inspiration (UVM 7-328) (Erhvervsfaglige uddannelser)

Oversigten fortsætter på næste side

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie

Fortsat fra forrige side

- 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) (Gymnasiale 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 i fysik: - Et studium i gymnasieelevers læreprocesser i fysik (UVM 6-278) (Almengymnasiale uddannelser)

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

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