

I hæftet belyses de pædagogiske og didaktiske grundpiller i erhvervsuddannelserne efter reformen, individualisering, valgmuligheder, modulisering, elevens nye rolle og personlige uddannelsesplan, lærernes nye roller, kontaktlærerfunktionen m.m.

I en række billeder fremstilles de væsentligste ændringer, som erhvervsuddannelsesreform 2000 medfører, og som grundlæggende ændrer hverdagen i erhvervsuddannelserne - ikke blot for eleven, men i høj grad også for skolen og lærerne.



Pædagogik og didaktik i de nye erhvervsuddannelser



Pædagogik og didaktik

i de nye erhvervsuddannelser



Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 31 - 2000

Pædagogik og didaktik i de nye erhvervsuddannelser



Pædagogik og didaktik i de nye erhvervsuddannelser

Finn Christensen

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 31 - 2000

Undervisningsministeriet 2000

Pædagogik og didaktik i de nye erhvervsuddannelser

Publikationen indgår i Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie som nr. 31 - 2000 og under temaet *indhold og struktur af uddannelser eller fag, herunder nye uddannelser*

Publikationen er - sammen med den mere omfattende *Pædagogik, didaktik og regelstyring - overvejelser bag erhvervsuddannelsesreform 2000* - blevet til på baggrund af FoU-projekt nr. 2000-2534-237

Forfatter: Finn Christensen

Redaktion og produktion: Werner Hedegaard, DEL

Tegninger: Kristian Eskild Jensen

Omslag: Grafisk Himmel

Omslagsillustration: Paul Klee: The ways to the Citadel - efter tilladelse

1. udgave, 1. oplag, oktober 2000: 3000 stk.

ISBN 87-603-1801-5

ISBN (WWW) 87-603-1803-1

ISSN 1399-2279

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie (Online) ISSN 1399-7386

Udgivet af Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen,
Område for de erhvervsfaglige uddannelser

Bestilles (UVM 7-322) hos:

Undervisningsministeriets forlag

Strandgade 100 D

1401 København K

Tlf. nr. 3392 5220

Fax nr. 3392 5219

E-mail: forlag@uvm.dk

eller hos boghandlere

Grafisk tilrettelæggelse og repro: Malchow A/S, Ringsted



Trykt på Svanemærket papir med vegetabiliske farver.

Trykt af Malchow A/S, Ringsted, som har licens til brug af Svanemærket

Printed in Denmark 2000

Forord

Erhvervsuddannelsesreform 2000 betyder omfattende forandringer for skoler, lærere og elever - og i nogen udstrækning også for praktikvirksomhederne. Ud over ændringerne i uddannelsernes struktur indføres der en række nye elementer i uddannelserne, der vil få afgørende indflydelse på planlægningen, tilrettelæggelsen og gennemførelsen af det pædagogiske arbejde.

En så gennemgribende reform, som erhvervsuddannelserne bliver omfattet af fra januar 2001, er resultatet af mange analyser, overvejelser og beslutninger. Derfor er den også udtryk for mange instansers og menneskers fælles anstrengelser. I hæftet gennemgås nogle hovedtræk i de intentioner, der fra første færd har ligget bag de ændringer, som reformen lægger op til i uddannelsernes pædagogik og didaktik. Det er således, hvad man kunne kalde reformens idégrundlag, der her fremlægges - ikke historien om reformen og heller ikke en systematisk gennemgang af dennes forskellige elementer.

Det har været bestræbelsen at gøre dette hæfte så let og indbydende at læse som muligt. Derfor er der kun meget få konkrete henvisninger. De læsere, som er interesseret i en uddybning, henvises til indeks og øvrige registre i: "Pædagogik, didaktik og regelstyring - overvejelser bag erhvervsuddannelsesreform 2000", som Undervisningsministeriet også udsender i efteråret 2000' og som indeholder fyldigere forklaringer om den pågældende terminologi og en mere detaljeret dokumentation, bl.a. i form af noter og litteraturoversigt.

Ønsker man en mere systematisk indføring i erhvervsuddannelsesreform 2000, kan der henvises til Undervisningsministeriets og Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelses mange publikationer herom. (Se fx ministeriets websider om

reformen på: www.uvm.dk/erhverv/reform og DEL's websider på: www.delud.dk).

Temahæftet henvender sig til ledere og undervisere på alle erhvervsskoler, til uddannelsesplanlæggere, vejledere, de faglige udvalg, de lokale uddannelsesudvalg m.fl. Det er vores opfattelse og håb, at hæftet kan anvendes bl.a. i erhvervslæreruddannelser, herunder pædagogikum.

Undervisningsministeriet har finansieret udarbejdelsen og udgivelsen af dette temahæfte.

Afslutningsvis skal bemærkes, at meninger og synspunkter i hæftet naturligvis står for forfatterens egen regning.

Henrik Friediger
Undervisningsministeriet
Uddannelsesstyrelsen
Område for de erhvervsfaglige uddannelser
September 2000

Indhold

5 Forord

11 1. Indledning - udviklingen i samfundet og på arbejdsmarkedet

- 11 Hvorfor endnu en reform?
- 12 Kvalitet i erhvervsuddannelserne
- 12 Ændringer i arbejdsindhold og organisation
- 12 Mesterlæren i behold

16 2. Uddannelse set som et landskab

- 16 Endnu en reform
- 17 Flere muligheder for at lære
- 18 Er læring det samme som undervisning?
- 19 Differentiering
- 21 Farer eleverne vild i terrænet?
- 22 Personlige kompetencer
- 23 For lidt og for meget
- 24 Et læringslandskab med individuelle muligheder

28 3. Den læringsøgende

- 28 Er uddannelse og undervisning det samme?
- 29 En ny ramme om læring
- 31 Kontaktlærerrollen
- 31 Social kompetence
- 32 Aktiviteter som læringsforudsætning - mesterlære
- 33 Didaktiske problemstillinger
- 35 Kompetencer og kvalifikationer

40 4. Eleven som didaktiker

- 40 En didaktisk reform
- 41 Et kompliceret system
- 42 Reformbehovet

42	Eleven i en helt ny rolle
43	Organisering som didaktik
44	Reformens didaktik
46	Vekseluddannelser i didaktisk lys
48	Et nyt læringsbegreb - nye muligheder
52	5. Læreren i nye roller
52	Udvikling af de pædagogiske roller
52	Lærerrollen bliver mindre ensom
54	Ændring af læringsrummene
55	Rollen som kontaktlærer
57	Omfang og kontinuitet
58	Samspil mellem de pædagogiske roller
62	6. Moduler og IT
62	Hvorfor moduler?
62	Hvad er moduler?
64	Hvordan holde styr på modulerne?
65	Udvikling af pædagogiske databasesystemer
67	7. Betydningen af reformen
67	Reformens overordnede mål
71	8. Bilag
72	Bilag 1: Eleven som didaktiker
73	Bilag 2: Eud's to didaktiske søjler



Indledning - udviklingen i samfundet og på arbejdsmarkedet

Hvorfor endnu en reform?

Begrundelsen ligger i den udvikling, der har været i samfundet, og i de ændrede forhold på arbejdsmarkedet.

Det er selvsagt vigtigt at skaffe de unge en relevant og fremtidssikret uddannelse, som de har lyst til at gennemføre.

Det er naturligvis også vigtigt for bevarelse af velstanden i samfundet at sikre arbejdsmarkedet en tilstrækkelig tilgang af dygtige unge. Og det er vigtigt for samfundet at have et effektivt uddannelsessystem af høj kvalitet. Effektiviteten skal vurderes efter, om målsætningerne nås. Målsætninger som fx uddannelse til *alle* (unge), og en øget tilgang til de videregående uddannelser (korte, mellem og lange). Effektivitet er også et spørgsmål om kvalitet og omkostninger.

Set fra arbejdsmarkedets side er problemstillingen først og fremmest den, at uddannelserne skal være tidsvarende og fremtidsorienterede. Der skal være tilstrækkelig tilgang af ny arbejdskraft. Og der skal være mobilitet på arbejdsmarkedet.

På den baggrund blev det i løbet af 1997 klart, at tiden var inde til at starte planlægningen af endnu en erhvervsuddannelsesreform.

Der var gennemført flere store udrednings- og forskningsprojekter. Fx viste det store 'Uddannelse Til Alle' (UTA)-forskningsprojekt¹, at den samlede funktion af ungdomsuddannelserne ikke var af særlig høj kvalitet. Erhvervsuddannelserne fungerede fx ikke imponerende godt, når de blev vurderet ud fra evnen til at rekruttere de unge og bidrage til, at de *alle* får en *fuldført* uddannelse med et *rimeligt forbrug* af ressourcer.

1) Der henvises til en oversigt over dette forskningsprojekt i: 'Veje til forbedring og fornyelse af ungdomsuddannelserne.' AKE, 1998.

Kvalitet i erhvervsuddannelserne

Gennem drøftelserne undervejs med arbejdsmarkedets parter og på det politiske niveau viste det sig relativt hurtigt, at der kunne skabes enighed med parterne og med skoleorganisationerne om en række principper for en reform af erhvervsuddannelserne. Dette skyldes formentlig en stor overensstemmelse i vurderingen af de behov, der tegner sig i udviklingen på arbejdsmarkedet. Og ret stor enighed i tolkningen af de kvalitetsanalyser, der forelå.

Kvalitetsanalyserne viste:

- at rekrutteringsevnen i erhvervsuddannelserne - set i forhold til antallet af unge i en årgang - ikke er tilstrækkelig til at sikre erhvervenes fremtidige behov for arbejdskraft,
- at effektiviteten er for lav især på grund af et stort spild af omgængere og drop-outs,
- at målsætningerne (Uddannelse Til Alle (95%) og videregående uddannelse til 50%) ikke nås hurtigt nok,
- og at de faglige uddannelsers internationale konkurrenceevne nok er høj; men ikke høj nok og ikke tilstrækkelig fremtidsorienteret.

Ændringer i arbejdsindhold og organisation

Der er en række fællestræk ved den teknisk økonomiske udvikling af stor betydning for arbejdskraften. Utallige trendanalyser og fremtidsorienterede vurderinger af arbejdsmarkedet peger på det. Forandringsbehovet på grund af udviklingstempo, globalisering og vidensøkonomi kan her sammenfattes i tre hovedområder:

- Mobilitetsevnen, forandringsberedskabet og selvstændigheden må øges.
- Evnen til at indgå i organisationstyper præget af internationalisering, vidensøkonomi og flad, dynamisk organisation må være til stede.
- Brede personlige kompetencer vil være lige så væsentlige som et højt specifikt fagligt niveau.

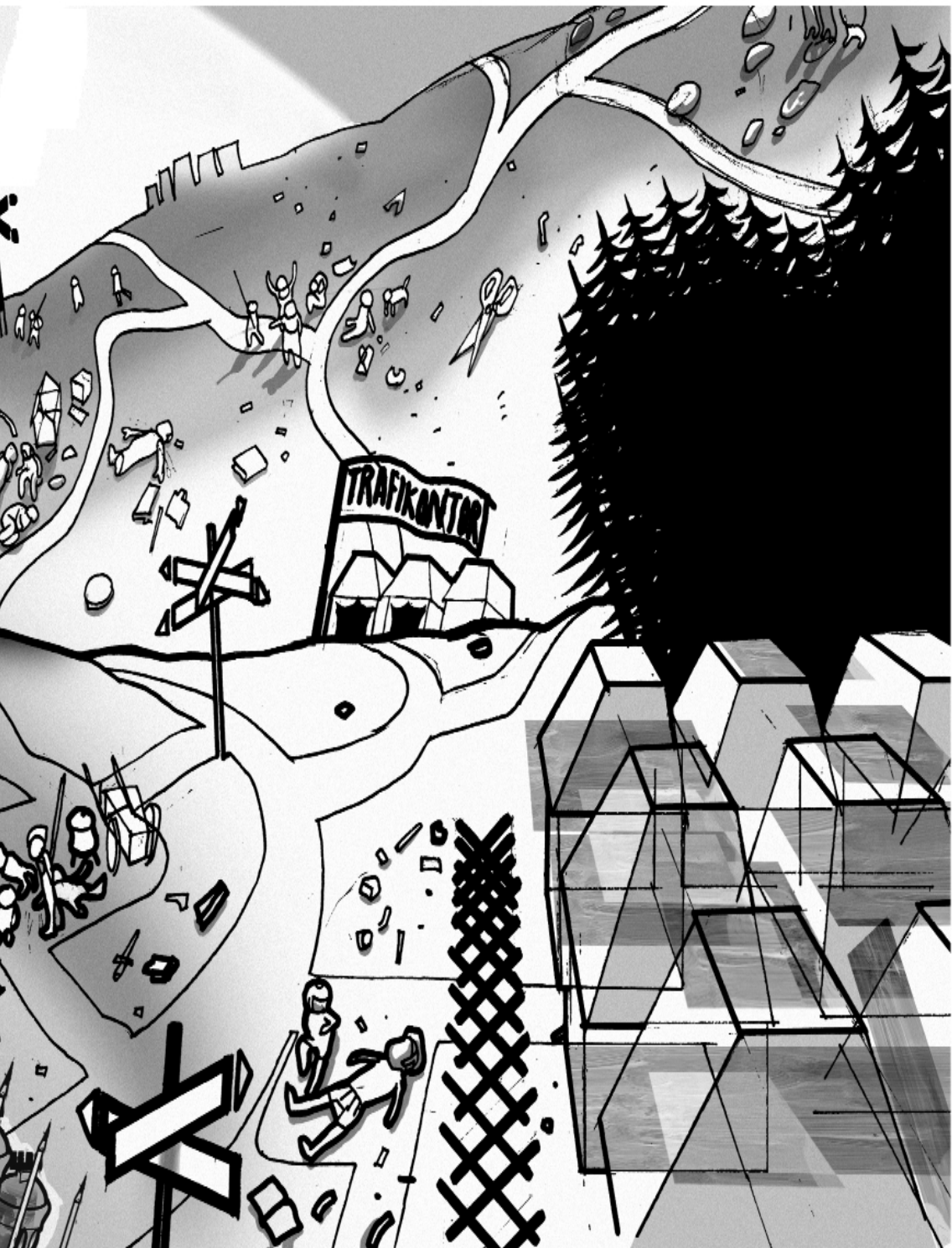
Mesterlæren i behold

Helt centralt blandt principperne for reformen står enigheden om fortsat at basere systemet på vekseluddannelsesprincippet. Det vil sige, at man er enige om at bevare den traditionsrige mesterlære, som den form erhvervsuddannelse her i landet skal have. Det er almindelig anerkendt - også i udlandet, at vekseluddannelse er godt for de unge. Vekseluddannelse giver lavere barrierer for de unge ved overgang fra skole til arbejdsmarkedet. Hvilket anses for at være en væsentlig grund til den meget lave danske ungdomsarbejdsløshed. Vekseluddannelse er også positiv for virksomhederne, som ad denne vej ikke alene får en kvalificeret arbejdskraft, men også får tilført ny viden og nye impulser.

Da der imidlertid er åbenbare problemer med at få vekseluddannelserne til at fungere efter intentionen, blev man også enige om, at det ville være nødvendigt at drøfte vekseluddannelsesprincippet's funktionalitet sideløbende med iværksættelsen af reformen. Resultatet af disse drøftelser er en rapport, udkommet i 2000 under titlen: 'Rapport om praktikpladsproblematikken'². Her peges på behovet for at tilvejebringe flere praktikpladser i virksomhederne. Og på behovet for at mindske frafaldet under praktikdelene af uddannelsen samt for at forbedre betingelserne for et godt samspil mellem skole- og praktikdelen af uddannelsen.

2) 'Rapport om praktikpladsproblematikken', UVM, 2000. Se Undervisningsministeriets hjemmeside: www.uvm.dk





Uddannelse set som et landskab

Endnu en reform

Erhvervsuddannelserne er igen blevet ændret. Vi er i gang med endnu en ændring af formen for den gamle mesterlære. Erhvervsuddannelsesreform 2000 kan bedst forstås som et dynamisk svar på de ændringer, der sker i samfundet og teknologien. Vidensamfundet, markedsøkonomien og globaliseringen synes alle at fremme, at vi også på uddannelsesområdet bevæger os *væk fra* masseproduktion af få standardvarer, som var den industrielle periodes form. Nu bevæger produktionen sig *mod* mere individualiserede valgmuligheder.

I indledningen har vi kort beskrevet denne udvikling og de store konsekvenser for uddannelserne. Konsekvenserne vedrører ikke alene uddannelsesstrukturen, fx: Hvilke uddannelser vi skal have? - Med hvilke mål? Konsekvenserne vedrører også *måden*, uddannelserne gennemføres på - dét, som er emnet for denne publikation.

Den traditionelle uddannelsesinstitution/skole har mange ligheder med samlebåndsproduktion, hvor man på én produktionslinje samler *ens produkter*. Og hvor alle produkterne køres igennem ad den *samme vej* i det *samme tempo*. Det skyldes selvfølgelig den form for rationalitet³, som dette produktionskoncept bygger på. I industrisamfundets epoke fik vi på den måde en effektiv metode til massefremstilling af standardvarer. Ligheden mellem dette og skoleuddannelse skyldes, at samfundet i den tidlige industrielle periode (typisk i den vestlige Verden omkring 1800) stillede sig den gigantiske opgave at lære alle samfundsborgere de elementære skolefærdigheder, først og fremmest at læse. Løsningen af denne opgave krævede organisering og metode. Dette førte til etablering af almueskoler i stor stil. Og disse blev indrettet med klasser og pensum. Alle fik

3) Sat i teori med den såkaldte 'Taylorisme'.

samme lektiebog og rykkede op gennem 'klasse-trinene' i samme takt. Dét blev for lange tider modellen for at holde skole.

Men det er jo ikke nogen naturlov, at læring skal arrangeres på denne måde!

Alle véd jo, at selvom målet og standarden var/er ens for alle, så fik/får alle ikke det samme ud af det. Resultatet *var* individuelt, selvom behandlingen normalt ikke skulle være det.

Med erhvervsuddannelsesreform 2000 vil man gerne ændre dette; man vil individualisere erhvervsuddannelserne. Det vil sige tage skridt i retning af, at den enkelte elev i større grad kan have egne mål, kan forfølge egne veje til disse mål og kan blive imødekommet på sine egne præmisser i den måde, uddannelsen gennemføres på.

Flere muligheder for at lære

Når vi skal tænke på, hvordan dette kan gøres, kan vi have dét billede foran os: At uddannelse er et landskab af uddannelses- og læremuligheder. Disse muligheder *kan* bestå i undervisning i former, som vi traditionelt kender det; men vi kan også i højere grad indtænke muligheder for selvlæring, situeret læring og læring under andre former, herunder i samspil med andre, gennem læringsarrangementer planlagt og aftalt mellem elever og lærere.

Der er naturligvis ikke i sig selv noget nyt i, at læring kan foregå på andre måder og i andre rytmer end bare gennem traditionel klasseundervisning. Det vil imidlertid være noget nyt, hvis *et helt uddannelsessystem på en systematisk måde udvikler sine evne til at organisere og udbyde uddannelser, der tager deres udgangspunkt i den enkelte elevs motivation og behov for at lære noget*. Det vil nemlig kræve, at man 'arrangerer' 'læringssituationer' med udgangspunkt i elevernes behov. Og at man ikke tager udgangspunkt i 'vi plejer!' eller i det industrialismens produktionskoncept, som samfundet og erhvervslivet i øvrigt har forladt - eller vil forlade, hvis firmaet ikke skal gå konkurs.

Det nye i 'læringslandskabet' som et billede er dette, at man ikke interesserer sig så meget for 'ruten', som for de arrangementer, begivenheder, læringsmuligheder, som former landskabet. Ruten - som sådan - overlades til eleverne.

Er læring det samme som undervisning?

Grunden til at anvende udtrykket: 'Læringsmuligheder' er den, at den pædagogiske tænkning bør vendes om. Man må starte med overvejelser over, hvordan *eleverne* kan lære det, der skal læres. Ét tilbud til eleverne kan være 'undervisning' i én af de mange traditionelle former. Men det kan også være gennem aktiviteter af anden form, herunder i 'praksis'-situationer - alene eller i større eller mindre grupper. Traditionel skoleorganisering tager jo udgangspunkt i, hvordan *lærerne* kan organisere uddannelsesressourcerne ud fra de krav og behov, som knytter sig til ressourcerne. Siden bliver det et spørgsmål, om eleverne eventuelt kan lære noget gennem det udbud af undervisningsmuligheder, som de på den måde tilbydes.

Målene med uddannelsen spiller naturligvis en stor rolle i begge tilfælde. Men en forskellig rolle:

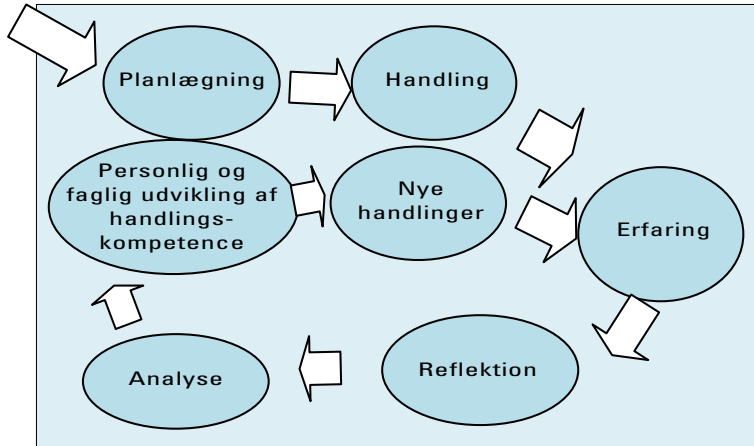
I den traditionelle form bestemmer fælles mål både en øvre og en nedre grænse for, hvad der skal læres. Og gennem sekvenseringen (fordelingen over tid af 'pensum') bestemmes også grundtrækkene i det tempo og den rækkefølge, læringen skal foregå i. For at blive i landskabsbilledet: Den vej, der skal marcheres ad, og med hvilke dagsmarcher.

I det åbne læringslandskab deles målene op i mindre enheder end traditionelt, og ruten mellem dem bliver (mere eller mindre) fri; tempoet bliver mere eller mindre frit. Og der bliver flere muligheder for at gå 'svinkekærinder' med forskellige formål. Der opstår flere muligheder for nye kombinationer af mål. *Både* på den måde, at der kan vælges flere mål, og mere på tværs - og også således, at der kan vælges færre mål. Også rækkefølgen kan der byttes om på (inden for visse grænser). Det vil sige, at eleven kan selv (inden for visse spilleregler) væl-

ge ruten gennem et landskab, der rummer mange flere muligheder; men også stadig de kendte målpakker: Uddannelsesbeviser i de anerkendte professioner.

FIG. 2.1.

LÆRING I ET PRAKSISFÆLLESSKAB:



Eleven må på sin vej gennem læringslandskabet have mulighed for at indgå i forskellige former for praksisfællesskaber. Heri indgår lærere, mestre, svende, andre elever - erfarne og mindre erfarne. Refleksion over erfaringerne er en vigtig forudsætning for den *metal*læring, som gerne skulle finde sted. Både faglæreren, den praktikanvarlige i virksomheden og kontaktlæreren har en opgave her. Men refleksionen, den skal gøres af eleven!

Differentiering

Gennem en mere åben måde at organisere uddannelserne på vil erhvervsuddannelserne kunne realisere reformens målsætning om mere individualiserede uddannelser i et mere fleksibelt udbud. Man kan også beskrive denne situation ved anvendelsen af de to udtryk:

- *Undervisningsdifferentiering*, og
- *Uddannelsesdifferentiering*.

Undervisningsdifferentiering er et nu gennem mange år kendt begreb, som gør det til lærerens opgave at imødekomme elevens individualitet gennem tilbud af undervisningsmæssig art inden for de faste rammer (evt. under anvendelse af ekstra ressourcer).

Uddannelsesdifferentiering er et nyere begreb, der udtrykker, at uddannelsessystemet (ungdomsuddannelserne) skal rumme muligheder for, at eleverne når *forskellige* mål ad *forskellige* veje. Her er det ikke først og fremmest lærerens opgave at differentiere; det er systemet, der skal være fleksibelt.

Det ene udelukker naturligvis ikke det andet!

Er det nyt, at elever skal 'gå deres egne veje'? Nej, det ved jo ethvert erfarent skolemenneske, at det har de allerede gjort længe, mange af dem.

Et dokumenteret eksempel på dette fik man i 1994, da brobygningsforløbene fra grundskolen til ungdomsuddannelserne blev planlagt. Her lykkedes det at kortlægge, at af ca. 70.000 elever, der var på vej mellem grundskolen og en ungdomsuddannelse, var det ca. 43.000, der fulgte de forudsatte få (fem) 'hovedveje' mellem grundskolen og én af ungdomsuddannelserne. Ca. 27.000 elever havde banet sig vej ad en uforudset 'sti', således at man kunne påvise ca. 2.500 uforudsete stier eller ruter fra det ene til det andet!

Vi kender alle sådanne eksempler på 'egne veje'. Problemet med dem er ikke så meget, at de eksisterer, men mere det, at de eksisterer *på trods af* systematikken. Disse ruter er således ikke hensigtsmæssige, de er ofte for lange og indebærer en masse tids- og ressourcspild - både for eleven og for samfundet - samt mange skuffelser, nederlag og ærgrelser. Derfor blev formålet med brobygningsloven at kunne tilbyde de unge et mere hensigtsmæssigt, individuelt formet alternativ til uhenigtsmæssige 'omveje' og 'vildveje'. Man 'legitimerede' nogle af 'omvejene' og nogle af de individuelle stier. Også den daværende 1. skoleperiode i eud blev udformet med dette i tankerne.

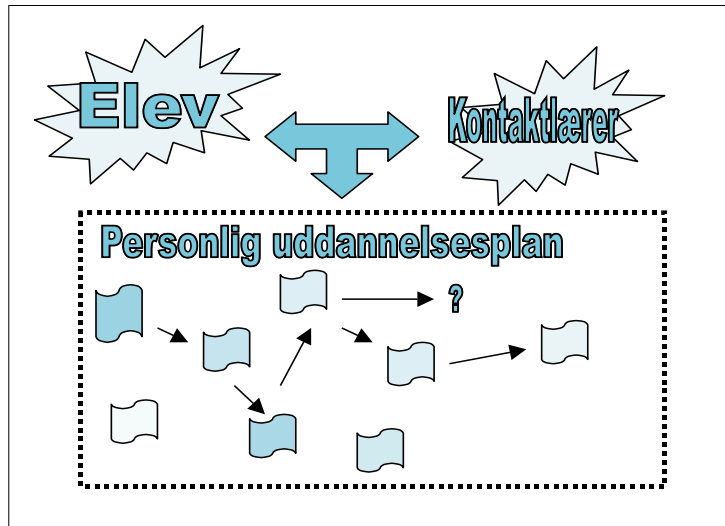


Farer eleverne vild i terrænet?

Kan eleverne selv 'finde vej', kan man spørge? Nej, ikke hvis man mener helt selv. Og hvorfor skulle de også det? De skal hjælpes - ikke alene med information, men også med støtte til at lave en plan, til at følge den op og til at evaluere den. Eleverne skal have hjælp til at udvikle, ajourføre og eventuelt revidere denne plan. Når eleverne får valgmuligheder, skal de have støtte til at vælge. Det har de altid fået. Får de mange valgmuligheder, skal de måske have megen støtte - selvfølgelig efter behov. Derfor er det blevet en meget væsentlig del af erhvervsuddannelsesreform 2000, at en *kontaktlærerordning* er indført. Den skal bidrage til, at der ikke bliver tale om at slentre rundt i terrænet efter tilfældigheder og øjeblikkelige indskydelser. Men at der bliver tale om, at ruten planlægges på forhånd, således at den sti, der skal følges, er tegnet op på kortet i form af elevens *personlige uddannelsesplan*. Her kan terrænvanskeligheder og krav tages i betragtning i forhold til de ambitioner og den lyst, som eleven har. Hermed kan kompaskursen lægges ud efter den indsats, som eleven kan yde, se fig. 2.2.

FIG. 2.2.

ELEVENS PERSONLIGE UDDANNELSESPLAN



Figuren viser, at uddannelsesplanen er et fælles redskab for elev og kontaktlærer. Den er også et produkt af deres samarbejde. Uddannelsesplanen er noget, som faglæreren, virksomheden, uddannelses- og erhvervsvejledningen og skolen som sådan må forholde sig til. Uddannelsesplanen indeholder og beskriver den rute, som eleven har planlagt at følge i uddannelseslandskabet. Dette landskab indeholder forskellige moduler af læringsmuligheder, som eleven må vælge imellem, både hvilke muligheder, eleven vil benytte, og i hvilken rækkefølge. Planen må hele tiden være genstand for evaluering. Går det, som det skal? Er der noget, der skal ændres? Hvorfor? Planen *skal* kunne ændres. Måske var en rute for let - eller for svær! Måske blev noget andet aktuelt. Alt dette må der argumenteres for under arbejdet med planen.

Personlige kompetencer

Udviklingen af de personlige kompetencer får nye og bedre muligheder, når eleverne kan udforme deres egen personlige uddannelsesplan. De personlige kompetencer, som fx udvikling af evnen til at tage et ansvar, udvikles jo ikke i den blå luft

- og næppe heller i særlig grad gennem undervisning i traditionel forstand. Traditionelt må et undervisningsindhold 'sættes på skemaet'; men det vil ikke give megen mening at sætte de 'bløde kvalifikationer'/personlige kompetencer 'på skemaet'. Derfor sætter man så ofte sin lid til, at undervisningsformer som projektor organiseret undervisning omfatter både traditionelle faglige mål og udviklingsmål vedrørende personlige kompetencer. Spørgsmålet er imidlertid, om dette er nok, og om omfanget ikke er lidt for tilfældigt. Yderligere er der didaktiske vanskeligheder, fordi det ikke er nogen enkel sag at kombinere det ene med det andet. Men naturligvis skal man arbejde videre ad dette spor.

En ny mulighed er at opfatte reformens intentioner med det individuelle uddannelsesforløb, som en ramme om mere systematisk udvikling af de personlige kompetencer *gennem elevens arbejde med sin egen uddannelsesplan* - med udformningen af den og med at følge den. Denne tanke udvikles nærmere i de efterfølgende kapitler.

For lidt og for meget?

En meget væsentlig anke mod traditionel organisering af uddannelse er, at denne organisering i alt for høj grad lader eleverne 'støde mod loftet'. Med 'støde mod loftet' menes, at der er sat grænser for, hvad eleven kan nå. Noget overdrevet kan man sige, at i traditionel organisering holdes eleverne sammen i store grupper (klasser), hvor eleverne (efter alder) skal følges ad - ofte i årevis. Det kommer så til at betyde, at dét, den enkelte *kan* lære, er dét alle *skal* lære. Tanken om den individuelle forløbsplan bryder med dette. Der er åbnet for, at hver elev arbejder mod at nå *sine* mål, på det niveau og i det omfang, de er lagt ind i elevens personlige uddannelsesplan.

Den nye erhvervsuddannelseslov har fleksibilitetsmuligheder i sig. Den stiller skolerne over for den opgave at organisere udbudet af læringsmuligheder på nye måder. Måder, der gør, at eleverne ikke oplever, at der er 'lagt låg på' deres muligheder for at realisere deres planer.

Den nye erhvervsuddannelseslov giver os også muligheder for at komme ud over en anden af de begrænsninger, der har været i den traditionelle organisering. Der tænkes her på den begrænsning, der lå/ligger i, at man ikke må 'træde igennem'. Man skal traditionelt følge de fælles mål og det fælles tempo; det vil sige: Følg med eller vær en fiasko! Træd udenfor! Der er selvfølgelig forskellige hjælpeforanstaltninger, men til syvende og sidst skulle den enkelte følge hele 'kompagniet'/klassen. Før reformen gjaldt det, at opnåede du ikke det uddannelsesbevis, som alle skal have - så fik du ingenting. Gik du ud, før målet blev nået, var du en fiasko! Der var ringe muligheder for at få noget ud af dét, der trods alt var nået. (Sikke et spild!)

Med erhvervsuddannelsesreform 2000 kan sådanne situationer omdefineres til det mere positive. Man kan bygge på det, der *kan* klares, på det, der *er* nået. Og der kan sættes et personligt, realistisk mål - som kan nås i et individuelt tempo, ad en særlig rute, hvis det er nødvendigt.

De to oven for nævnte udvidelser af uddannelsesbegrebet har at gøre med realiseringen af målet om 'Uddannelse til alle (unge)'.

Samtidig står det klart, at ressourcerne kan anvendes bedre set fra et samfundsmæssigt synspunkt. Så længe det kun er muligt at færdes ad få hovedveje, vil mange elever, der af den ene eller anden årsag er havnet på en 'gal' vej, skulle gå tilbage og starte forfra på en ny vej. Eller de falder simpelthen om i grøften ('dropper ud') uden at have fået noget med sig. Dette har betydet et meget stort spild af tid og penge - fx ved de mange elever, som har taget 2. skoleperiode (oftest forskellige) to eller flere gange, eller som står - som lidt ældre - uden fuldført ungdomsuddannelse med de problemer, det giver for de fleste.

Et læringslandskab med individuelle muligheder

Opbygningen af et læringslandskab med muligheder, som oven for skitseret, er en stor og vanskelig opgave. På skolerne må

man spørge sig selv: Hvad skal der ske på vores skole, for at vi kan leve op til dette billede? Hvordan skabes langt flere valgmuligheder i vores traditionelle landskab, som måske mest ligner en motorvej med strenge fartrestriktioner i alle vejbaner - og med fartkontrol? Hvor man kører/marcherer i konvojer!

Motivationen til at gøre uddannelserne mere fleksible må ligge i erkendelsen af, at det ikke længere er tiden til at 'skære alle over én kam'. Menneskene vil gerne forfølge personlige mål - mere eller mindre afvigende fra de andres. Samfundets dynamik tilgodeses bedre gennem elevernes frie valg, dels fordi dette skaber en større og mere umiddelbar markedsmæssig fleksibilitet (end alternativet: Central planlægning), dels fordi samfundet har brug for den kreativitet og differentiering, der følger af at åbne for dette (større) valg og for flere kombinationsmuligheder.

Det skal til slut i dette kapitel nævnes, at billedet af elever, der baner sig vej ad individuelle stier gennem det store uddannelseslandskab, *ikke* skal betyde, at de eksisterende uddannelsesprofiler (i form af 'fag'/veldefinerede professioner) skal forsvinde. Vi skal stadig have fælles standarder. Det skal vi have af hensyn til kommunikationen. Eleven skal stadig have et uddannelsesbevis, som dokumenterer den tilbagelagte rute og de opnåede resultater. Resultatet kan være de traditionelle svendebreve eller lignende.

Det nye vil kunne ligge i, at vi skal have flere standarder på et modulariseret niveau, således at delresultater kan opnås. Og således, at man kan dokumentere: Hovedresultat, delresultater, supplerende og alternative resultater, herunder kombinationer, som ikke er 'tilladt' i dag.





Er uddannelse og undervisning det samme?

Dette kapitel handler om, hvordan vi kan arrangere det således, at eleverne kan lære noget. Og kan lære på en effektiv måde med udgangspunkt i, at den enkelte elev har sin egen motivation og sine egne muligheder. Reformens grundsynspunkt er, at det gør man ved at individualisere uddannelsesmulighederne. Det vil sige to ting:

1. Elevernes forskelligheder med hensyn til interesser, motivation og muligheder, herunder personlighed, læringsstil, ambition osv. skal tilgodeses i et meget vidt omfang.
2. Den enkelte elev skal selv forme sit forløb - ikke alene ruten, men også det konkrete indhold og formen, hvorunder det skal foregå.

Det ses umiddelbart, at det må betyde, at eleverne ikke - som det normale og selvfølgelige - skal samles i grupper (klasser). Hvor alle er det samme sted i samme pensum og har fulgt samme rute indtil da.

For at beskrive, hvad det *så* betyder, må vi anvende et lidt andet sprog, end vi plejer. For det sprog, vi plejer at anvende, er fyldt med ord, der betegner ting og forhold, som vi vil væk fra. Nye måder kræver i nogen grad nye ord!

Ordet 'projekt' er et eksempel på et ord, man siden 70'erne har taget i brug i skolesammenhæng for at komme væk fra den traditionelle skoleform med overhøring af eleverne i dagens lektie i klassen.

Traditionelt betyder 'skole', at man organiserer uddannelse ved at udbyde undervisning, som er arrangeret på den måde, at eleverne deles op i hold: 'klasser'. Hver klasse får et ugeskema med fag og faglærere - og med opdeling af tiden. Kernen i



arrangementet er 'klassen' som hold og 'klassen' som rum. Et firkantet rum med tavle på væggen og borde og stole opstillet på række i forhold til lærerens plads: 'katederet'. Der er naturligvis variationer i dette. På en teknisk skole ser værkstederne ikke ud på den måde, men teorilokalerne gør for det meste. Når denne tradition er sejlivet, er det fordi, det var en effektiv måde at organisere undervisning på i industriperioden - og fordi vi har vænnet os til det.

Alle har selv erfaret, og iagttaget, at de fleste læreprocesser i virkeligheden foregår under andre omstændigheder. De erfaringer og iagttagelser har betydning, hvis vi med reformens intentioner skal fokusere mere på elevens læring end på lærerens undervisning.

For at komme lidt på afstand af vanen kan man prøve at anvende andre ord, end man plejer. Fx kan ordet 'uddannelse' i mange tilfælde erstatte ordet 'undervisning'. Hvad er fordelene ved det? Jo, uddannelse er mere generelt (abstrakt) i sin betydning; mens ordet 'undervisning' let får os til at tænke på 'klassen'; måske en klasse, der arbejder i projektform; men ofte en klasse med læreren ved tavlen, og alle eleverne - mere eller mindre - engagerede i det samme.

En ny ramme om læring

Hvad gør man, når man er i uddannelse, for at lære noget? Ja, man er i aktivitet! For at kunne være i aktivitet må nogen, læreren og/eller eleven, have arrangeret en læringsituation. Disse 'situationsarrangementer' kan se vidt forskellige ud og kan foregå vidt forskellige steder. Omfatte fra én til mange elever og have læreren i mange forskellige roller.

Pointen her er, at man ved at prøve at tænke på det på denne måde ('situationsarrangementer'), kan blive mere frigjort i sin tanke, når man skal planlægge de læringsmuligheder, som skal tilbydes eleverne. Og der er store muligheder for at inddrage eleverne i denne planlægningsproces.

Herved opstår langt videre differentieringsmuligheder. Den traditionelle måde at organisere uddannelses tilbud på betyder, at elever bundtes sammen i mere eller mindre faste hold, som skal følges ad og skal det samme igennem på den samme måde. Et brud med dette mønster betyder, at der opstår langt flere muligheder for at indrette uddannelsen på den enkelte - *både* i konstruktionen af den enkelte læringsituation *og* igennem de muligheder, der er for at lægge en passende rute gennem de relevante tilbud.

Mange vil mene, at der betales en høj pris for at bryde med den faste klasse: Opløsning af det sociale fællesskab. Til dette er at sige, at for det første er det sociale fællesskab i en klasse ikke uden videre og for alle et gode. De faste klasser er også en tvangstrøje - med binding til en bestemt gruppe elever og en bestemt lærer. For det andet vil der stadig være sociale fællesskaber, de vil bare have en anden karakter, fordi de dannes på nogle andre præmisser. Måske er de endda bedre - det må fremtiden vise!

En anden sag er, at der i det lange løb måske ikke er noget valg. Eleverne bliver mere og mere forskellige i deres baggrund og forudsætninger, så allerede af den grund vil et system, der skærer alle over én kam, være meningsløst. Yderligere er det klart, at der også ligger et pres hen imod forandring i det forhold, at der i disse år sker et radikalt brud med det vidensmonopol, som var en del af det gamle skolesystem. Skolen havde gennem læreplanerne og det faste program monopol på, hvad der skulle læres. Og læreren havde som den konkrete forvalter heraf også monopol på de kilder til viden og kundskab, som fandtes.

Som bekendt er det i stigende grad ikke længere sådan. Eleven har - med bla. edb og netværk - adgang til de samme videnskilder som læreren. Også derfor må det traditionelle skolearrangement forandres. Lærere og elever får en større frihed til at finde ud af hensigtsmæssige situationsarrangementer, hvor læringsmulighederne for de aktuelle deltagere er sat i højsædet.

Kontaktlærerrollen

I konsekvens af dette nye syn på uddannelse med mere fokus på læring og mindre på undervisning, indføres med erhvervsuddannelsesreform 2000 noget nyt i regelværket, nemlig kontaktlæreren. Kontaktlærerrollen er en udvidelse af lærerrollen i forhold til en traditionel opfattelse af læreren som alene faglærer. Hermed er det ikke sagt, at den gode faglærer ikke har interesseret sig for den enkelte elevs læreproces. Det har han naturligvis ofte - og det skal han i øvrigt stadig!

Når den enkelte elev begiver sig ud i læringslandskabet, skal der være en plan for rejsen: Hvad er målet? Hvordan kommer jeg derhen? Det er kontaktlærerens opgave at bistå eleven i at udforme denne plan, i at følge den og holde den vedlige. Det er naturligvis ikke meningen, at eleven 'skal sejle i sin egen sø' på denne færd gennem læringsmulighederne. Med bistand bliver det i sig selv en lærings- og udviklingsproces for eleven at tage vare på sin egen uddannelsesplan. Det er kontaktlærerens opgave at støtte elevens metalæring, det vil sige elevens indsigt i sine egne læreprocesser. Se igen fig. 2.2.

Social kompetence

Individualisering af uddannelserne betyder således på ingen måde, at eleven er alene i uddannelsesforløbet. Der er stadig faglærere til at vejlede og - undertiden - undervise eleven. Der er en kontaktlærer til at bistå med uddannelsesplanen og den generelle læreproces. Og der er naturligvis alle de øvrige elever, som 'vor' elev har en større grad af frihed til at danne fællesskaber med i forbindelse med uddannelsen og aktiviteter, der knytter sig hertil. De sociale relationer skal stadig indgå i uddannelsesplanlægningen som en vigtig side af sagen. Understregningen af det individuelle skal ikke ses i en modsætning til dette, at læring oftest vil foregå som en social aktivitet. At læreprocesser ikke kan tænkes uden en social sammenhæng. Yderligere indgår jo netop udvikling af fx elevens sociale kompetence som én de væsentlige personlige kompetencer, der skal indgå i erhvervsuddannelserne.

Aktivitet som læringsforudsætning - mesterlære

Man kan se mesterlære som et socialt 'arrangement', hvor det centrale er, at en elev på basis af en aftale (kontrakt) med en 'mester', en virksomhed, gennemfører et reguleret uddannelsesforløb, som gennem en afsluttende praktisk prøve giver den nu uddannede elev/svend adgang til en profession. I de sidste par hundrede år har dette foregået i et vekseluddannelsesforløb, hvor de oprindelige lavsartikler er erstattet af lovgivning og offentlig regulering.

Men mesterlære er også et pædagogisk 'arrangement', hvor den, der vil trænge ind i 'faget', gør det ved at deltage i fagets aktiviteter. Det sker ved hjælp af traditionsbestemte normer og en 'metode', der delvis er overleveret, delvis er intuitiv. Her er der forskel på skolen som ramme om læringen og på virksomheden som ramme. I tidens løb er afstanden blevet større; men grundlæggende er forholdene uklare, fordi 'pædagogik' primært er skolepædagogik, som kun i ringe grad har opmærksomheden rettet mod læring i praksis, fx som 'mesterlære'.

I de senere år er der opstået en ny forskningstradition, der netop har sat 'mesterlæren' på programmet⁴. Det giver os nye muligheder for at forstå og forbedre de omstændigheder, der er karakteristiske for netop denne læringsform.

Det vil føre for vidt her at gå nærmere ind på dette - og det er med den allerede foreliggende litteratur heller ikke nødvendigt. Intentionen med specielt at nævne denne udvikling blandt andre aktuelle pædagogiske problemstillinger, har været at pege på, at erhvervsuddannelserne i reformarbejdet kan hente en særlig styrke i at arbejde med den læringsform, der ligger disse uddannelsers egen identitet nærmest. En form som måske kan være gledet noget i baggrunden som resultat af, at uddannelsernes skoledel har fået relativt mere plads gennem årene. Tra-

4) Se: Nielsen og Kvale: *Mesterlære, læring som social praksis*, Hans Reizels forlag, 1999, og Nielsen og Kvale: *Erhvervsuddannelse. Hvordan lærer man i praktik?*, Undervisningsministeriet 1999.

ditionel skolepædagogik har nemlig dermed sat et større præg på 'læringsarrangementet', end måske ønskeligt.

Kernen i mesterlærepedagogikken kan illustreres som en spiral, der antyder en stigende involvering, der giver eleven de læringsmuligheder, som ligger i at deltage i praksisfællesskabets aktivitet.



Didaktiske problemstillinger

Vi kan ikke afslutte dette kapitel om den lærings søgende uden at omtale nogle grundlæggende didaktiske problemstillinger.

1. Organisering som didaktik.
2. Helhedsorientering.
3. Differentiering med udgangspunkt i den enkelte elevs forudsætninger.

Spørgsmålet om *organisering som didaktik* er allerede berørt flere gange foran og vil yderligere blive uddybet i kapitel 4. Dette spørgsmål handler om, at undervisningens mål ikke nås, hvis didaktikken behandles, som om den bare vedrører tilrettelæggelsen af det enkelte læringsarrangement eller den enkelte undervisningssituation/lektion. De brede læringsmål, de personlige kompetencer og elevens motivation kan kun tages i betragtning, hvis den måde, udbuddet organiseres på, drages

med ind i overvejelserne som et variabelt område. Hvor der kan gøres forandringer. Det er nødvendigt at se forfra på, hvordan uddannelsesudbuddet kan organiseres, så læringsprocessen fremmes mest muligt.

Helhedsorientering og *differentiering* efter elevens forudsætninger er didaktiske principper, som udtrykkeligt er indskrevet i erhvervsuddannelsesloven. Spørgsmålet om differentiering er tidligere omtalt i kapitel 2.

Her skal spørgsmålet om helhedsorientering berøres. Hvad man nærmere skal forstå ved lovens krav om, at undervisningen skal meddeles 'på en helhedsorienteret måde', er ikke helt selvindlysende. Det er bl.a. blevet forstået således, at undervisning i teori og praktik samt i erhvervsfag og grundfag ikke måtte stå isoleret fra hinanden. Meningen må imidlertid være, at *elev* skal have en mulighed for at opnå et helhedssyn på sin uddannelse. Allerede her ligger et forbehold: Det er elevens helhedsopfattelse, det drejer sig om. I en individualiseret uddannelse må der også være plads til, at dét, eleverne forstår ved en helhedsorienteret måde, kan være ret så forskelligt.

Det har hidtil været en ret udbredt opfattelse, at jo *større* helheder, undervisningen blev udbudt i (fagintegration), jo *mere* helhedsorienteret. En videreførelse af den linje må man imidlertid sætte et spørgsmålstegn ved, *dels* fordi den linje begrænser elevernes mulighed for at designe individuelle forløb, *dels* fordi denne linje *også* begrænser mulighederne for, at eleverne kan få glæde af den merit, som de har krav på at få. Med erhvervsuddannelsesreform 2000 må spørgsmålet om helhedsorienteringen være et emne i forbindelse med aftalen om elevens personlige uddannelsesplan. Og som hidtil et spørgsmål om den enkelte lærers indsigt i og hensyntagen til, hvad der samlet set foregår i uddannelsen.

Helhedsorientering må med erhvervsuddannelsesreform 2000 imidlertid også betyde, at man ikke i den didaktiske tænkning kan håndtere kompetencer og kvalifikationer hver for sig.

Kompetencer og kvalifikationer

Beskrivelse af en uddannelses mål er en meget kompliceret affære. I sagens natur er det et meget sprogligt præget område, hvor modstridende hensyn kan gøre det vanskeligt at finde brugbare løsninger.

Der er fx en modstrid mellem behovet for præcise og detaljerede faglige målangivelser, som forudsætning for meritgivning på den ene side og beskrivelse af de brede personlige kompetencer på den anden.

Lærere og andre med erindringer, der går tilbage til efg-tiden, vil huske den uddannelsesteknologiske tankegang, som var på mode dengang. Her var idealet meget detaljerede beskrivelser, hvor de enkelte mål skulle angives i 'objektive', målbare adfærdstermer.

Det er i dag ikke relevant at henvise til et målbeskrivelsessystem, som det tidligere meget udbredte: Blooms taxonomi. Aktuelt beskrives mål i flere meget forskellige kategorier - med kvalifikationsmål og kompetencer som to yderpunkter. Sprogbrugen er dog meget usystematisk på dette felt.

Med *kvalifikationer* vil vi forstå læringsmål, som er udtrykt enten inden for en traditionel faglig forståelsesramme, hvor det er et læringsindhold og nogle metoder, der er beskrevet. Den faglige forståelsesramme kan også være erhvervsfaglig, og læringsindholdet vedrører så fx noget maskineri, nogle værktøjer - og et tilhørende vidensindhold. Meningen er i begge tilfælde, at eleven skal beherske disse områder i en eller anden grad. Beskrivelsen går på læringsindholdet - ikke på den lærende. Læringsindholdet vedrører et sagsforhold, nogle genstande osv. Beherskelsen af det målbeskrevne kan principielt måles. Målet kan nås.

Med kvalifikationer har vi blikket rettet mod 'omverdenen' - med et sideblik til den lærende!

Ved *kompetencer* vil vi forstå læringsmål, som egentlig er udviklingsmål for det enkelte menneske. Her går beskrivelsen mere på personen og på det potentiale, som den lærende har, og som gerne skal udvikles. Kompetencer er egenskaber, evner, som udvikles, som ikke kan 'ses', men som kommer til udtryk, når personen reagerer på en situation.

Her er målingen det vanskelige, både i sig selv - og fordi det ofte ikke har nogen mening at definere et mål, som noget, der skal nås. Målet angiver snarere en udviklingsretning. Altså noget man bevæger sig i retning ad. Om man når i mål? Ja, på nogle områder kan man beskrive niveauer. Men alligevel gælder ofte (med fx samarbejde, ansvarlighed osv.), at et mål, som noget man *når*, egentlig er meningsløst.

Med kompetence har vi blikket på personen - ind i personen!

Den målbeskrivelsesform, der er anvendt i forbindelse med erhvervsuddannelsesreform 2000, kan kort sammenfattes således:

På *det centrale niveau* formuleres lister over uddannelsesmål i forskellige kategorier: Fag, kvalifikationer og kompetencer med en anbefalet sprogbrug i en løs systematik som lister over mål, der skal arbejdes med i uddannelsen.

Mål-præstationer bør specificeres i en tredelt skala: 1) begynder-niveau, 2) rutine niveau og 3) avanceret niveau.

Det bør være klart, at der er tale om *både præstationsmål* (mål, der kan nås) og om *udviklingsmål* (mål, der beskriver en udviklingsretning).

På *det lokale niveau* arbejdes i den samme forståelsesramme. I den lokale undervisningsplan anvises, hvordan disse mållister kan konkretiseres i eksemplariske forløb: 'Situationsarrangementer', der integrerer præstationsmål og udviklingsmål. Også rammerne for skolens udbud af uddannelsesmuligheder beskrives på en overordnet måde.

På dette grundlag kan den *aktuelle, konkrete uddannelsesplanlægning* tolke målene i planer for en række 'situationsarrangementer' som læringsmuligheder, ud fra hvilke eleverne kan opbygge deres personlige uddannelsesplan. Videre må uddannelsesplanen samlet set repræsentere en målsætning, der kan accepteres. Listerne over uddannelsesmål anvendes som checklister.

Denne målbeskrivelsessystematik kan også ses som et bidrag til en ny tolkning af begrebet helhedsorientering.

I nedenstående figur 3.1 vises, hvordan man har fastlagt formen for målbeskrivelserne i reformens 'didaktiske rum'. Figuren viser den *generelle* 'søjle', ikke den *individuelle*. Den viser både de dele, som er dækket ind af de centrale bestemmelser, og dele, hvor formen udfyldes og eventuelt også bestemmes lokalt.

FIG 3.1

MÅLTAKSONOMI

Grundforløbs-bekendtgørelse m. fagbilag	Mål i to kategorier: - Teknisk faglige kompetencer/kvalifikationer, herunder arbejdsparathedskompetencer. - Almene og personlige kompetencer/kvalifikationer.
Uddannelses-bekendtgørelse med vejledning	Beskrevet som præstations- eller udviklingsmål og evt. specificeret på præstationsniveau.
Den lokale undervisningsplan	1. Uddannelsesmål som ovenfor. 2. Bedømmelsesplan i forhold hertil. 3. Anvisninger vedr. organisation af udbud (modulstruktur mv.) 4. Eksempler på situationsarrangementer.
Konkret, aktuelt udbud og konkret, løbende planlægning	Moduloversigt. Situationsarrangementer, komplet.





Eleven som didaktiker

En didaktisk reform

Ved erhvervsuddannelsesreform 2000 er det en bydende nødvendighed at gennemføre væsentlige forandringer i erhvervsuddannelsernes pædagogiske og didaktiske grundlag.

Set fra lærerens synspunkt er didaktikken lærerens/skolens arbejdsredskab og metode til at fortolke, supplere og omsætte de givne rammer og mål til uddannelse. Læreren er fagmand og behersker et eller flere emneområder eller en profession; men han/hun er også fagmand som pædagog. Til begge sider af lærerrollen hører faglige værktøjer, metoder, etikker mv.

Didaktikkens opgave er at analysere og forstå de bestemmelser, der er for uddannelsen. Dels uddannelsens intentioner og mål; dels de rammevilkår, samfundet stiller til rådighed. Herefter at gennemtænke og planlægge, hvordan man kan gennemføre og opfølge et uddannelsesarrangement, som giver eleverne de optimale muligheder for at gennemføre den pågældende uddannelse med det ønskede resultat.

Læreren er ikke alene om dette; mange tager del i processen. I virkeligheden er meget lagt fast, allerede inden læreren/lærergruppen kommer 'til fadet'. Yderligere er meget lagt fast gennem traditionen. Dels af praktiske grunde - hvis man har fundet en god måde at gøre ting på, kan det jo være fornuftigt at gentage proceduren. Dels af vane - man kan eller orker ikke at tænke i andet end de gængse baner. Og det kan jo også være besværligt at få de andre med sig, hvis man har fundet på noget nyt.

Alligevel vil det altid være en forpligtelse - og en nødvendighed, når verden forandrer sig - at gennemtænke måden, man gør tingene på, påny. Når man står med den opgave at implementere en reform, er der særlige muligheder.

Et kompliceret system

Erhvervsuddannelsessystemet i Danmark er et meget kompliceret system. Det skyldes bl.a., at der er så mange aktører på banen. Mange af disse aktører har didaktiske opgaver. Den didaktiske proces bliver derfor særlig kompleks i erhvervsuddannelserne. Uddannelserne har et centralt niveau, hvor der bliver fastsat overordnede mål og rammer - fælles for hele eud-systemet. Og hvor der - gennem de faglige udvalgs indflydelse - fastsættes mål og rammer for den enkelte uddannelse.

Disse centralt fastlagte mål og rammer udmøntes så på det lokale niveau. På *skolerne* sker udmøntningen i et samspil *mellem* skolens muligheder som institution i samarbejdet med de lokale uddannelsesudvalg og de specifikke fagmiljøers potentialer. Resultatet udtrykkes i de lokale undervisningsplaner, specifikt for den enkelte uddannelse. I denne udmøntning medvirker læreren naturligvis. Men det er ikke ham, der har ansvaret.

Den del af udmøntningen af målene, som sker i den enkelte virksomhed, sker ofte relativt uformelt.

Det er først på det næste, det konkrete, niveau, at det bliver lærerens (afdelingens/lærerteamets) ansvar at tilrettelægge de konkrete uddannelsesaktiviteter i relation til de aktuelle omstændigheder: Tidspunktet og de tilmeldte elever. Hvor stort et spillerum, der her er for den didaktiske overvejelse og aktivitet, er både bestemt af den forudgående udmøntning af mulighederne og af den fantasi, der kan præsteres på dette niveau.

Hvordan kommer eleverne ind i billedet? Jo, de har selvfølgelig været inde i billedet hele vejen i processen; men - i den hidtidige måde at gøre tingene på - på en fuldstændig passiv måde. Eleverne har været et vilkår for didaktikken gennem den opfattelse af 'deltagerforudsætningerne', som har været til stede. Eleverne er yderligere taget i betragtning gennem forventningen til, hvad de kan og vil præstere og ved at skabe et rum for deres udfoldelse gennem definerings af valg- og indflydelsesmuligheder.

På den måde har den hidtidige traditionelle systematik placeret eleven i en passiv objekt-rolle i forhold til uddannelsesstilbudet. Det har ikke nødvendigvis været problematisk, såfremt elevens motivation og tilbuddet har været godt afstemt efter hinanden.

Reformbehovet

De unge har forandret sig. De er blevet ældre, og de uddanner sig mere. Erhvervsuddannelserne rekrutterer andre dele af årgangene end tidligere. Samtidig har de unge helt andre holdninger til det at uddanne sig og til at placere sig og etablere sig i tilværelsen. Det må man tage i betragtning. De unge vil selv bestemme og vælge i et andet omfang end tidligere. Ungdomskulturen er en anden. Og uddannelsessystemet og arbejdsmarkedet er blevet efterspørgselsorienteret.

Forandringen af de unges uddannelsesforudsætninger er en følge af de selv samme forandringer i samfundet, dvs. i kulturen, teknologien og økonomien, som reformen er en konsekvens af.

Et eksempel kan være dette, at hidtil har 'systemet', institutionen og lærerne, haft monopol på at vide, hvilke mål, der var relevante, og hvilket indhold, der burde læres. Men sådan er det ikke mere - i hvert fald ikke i den samme absolutte forstand. For det første betyder hele medie- og kommunikationsudviklingen, at eleven kan 'kikke læreren over skulderen'. Dynamikken i udviklingen gør, at læreren ikke har en chance for at være ajour på tidligere tiders suveræne måde. For det andet er det heller ikke muligt at fastsætte med tidligere tiders sikkerhed, hvilke sammensætninger af kompetencer og kvalifikationer, der er relevante for fremtiden. Derfor bør eleven have større indflydelse på dette.

Eleven i en helt ny rolle

Det relevante svar på den udvikling må være at opfatte eleven som didaktiker. (Ikke: Didaktikeren!) Hvad betyder det? Det betyder, at vi må finde midlerne til at ændre elevens rolle fra at være undervisningens *objekt* til at være uddannelsens *subjekt*. Hvad dette helt konkret betyder, må være en del af den udvik-

lingsopgave, der er forbundet med implementeringen af reformen: At forstå betydningen af at opfatte eleven som didaktiker.

Eleven som didaktiker vil sige, at det er den enkelte elevs opgave at udforme sin egen uddannelses- og forløbsplan inden for de rammer, der er givet for, at denne kan blive så individuel, som eleverne (samt samfundet og virksomhederne) udtrykker behov for det. *Og*: Det er elevens opgave at tænke over og bidrage til, at denne plan kan udføres, følges op, evalueres, justeres osv. Dét kræver, at eleven udvikler sin kompetence til at planlægge og gennemføre - til 'at tage ansvar'; men også at eleven har indsigt i sin egen læreproces og i de muligheder, der tilbydes. (Se bilag 1.)

Hvad bliver da lærerens opgave? Man kunne have den forventning, at lærerens rolle bliver reduceret, når elevens rolle bliver udvidet. Men sådan er det næppe, tvært imod, for der er ikke tale om noget 0-sum spil. Den udvikling af elevrollen, som eleven som didaktiker betyder, kræver også en udvikling af lærerrollen. En mere aktiv elev betyder nye opgaver for læreren - nogle af opgaverne måske *mere* krævende. Se næste kapitel herom.

Elevens lære- og udviklingsproces i forbindelse med kompetencen som didaktiker er ikke noget, der kommer af sig selv. Eleven 'kan' ikke den rolle - og den udvikler sig ikke af sig selv! Så rollen skal på én gang spilles og udvikles. At dette skal ske, er en udvidelse af læreplanen/'curriculum'. Her ser vi tydeligt behovet for en udvidelse af undervisningsbegrebet, fordi de læringsaktiviteter, der her er tale om, ikke lader sig sætte ind i et ugeskema eller skrive ind i en traditionel lærebog. Det er imidlertid ikke ensbetydende med, at der ikke kan udvikles en didaktik om, hvordan de læreprocesser kan gribes an.

Organisering som didaktik

Didaktik vil traditionelt ofte blive opfattet relativt snævert som den opgave at fortolke og omsætte målene inden for de givne

betingelser. Det vil sige, at det bliver en meget indholdsorienteret disciplin, hvor læreren er optaget af at strukturere læringsindholdet og tilrettelægge den daglige præsentation af dette. Det skyldes i væsentlig grad, at den ydre form - organiseringen - langt hen betragtes som givne omstændigheder. Organiseringen er i den traditionelle situation så at sige ikke til diskussion. Men det betyder jo *ikke*, at organiseringen *ikke* er en del af didaktikken.

Et enkelt eksempel på samspillet mellem form og indhold er dette, at hvis eleverne ikke har nogle valgmuligheder (fx mellem fag eller niveauer), ja så lærer de heller ikke at vælge!

Hvis den ydre form: Organiseringen, tages for givet, kan det skyldes, at vanen har gjort, at det ikke er til at se, at ting kan gøres anderledes. Og det skyldes også, at det er besværligt at ændre på forholdene, fordi alle interne og eksterne regler, procedurer og sædvaner har lagt den daglige organisering af institutionens virksomhed fast i bestemte baner.

Her har vi et af de områder, hvor reformen virkelig kan få stor betydning, nemlig hvis organiseringen af læringsmulighederne, 'situationsarrangementerne', herunder undervisningen, i højere grad tages med ind i den didaktiske proces. Reformen lægger jo netop op til, at uddannelserne gives andre - mere tidssvarende - former, som rummer langt større valgmuligheder for eleverne, og som rummer et meget videre syn på, hvilke arrangementer eleverne skal have mulighed for at have som ramme om læring.

Reformens didaktik

Ved erhvervsuddannelsernes didaktiske mønster forstås et samlet billede af den måde, det pædagogiske regelværk er opbygget på efter erhvervsuddannelsesloven. Der er jo forskrifter for, hvordan mål og rammer skal formuleres på de forskellige niveauer, og for, hvem der har ansvaret for og indflydelse på, hvordan målbestemmelser og andre bestemmelser og planer for uddannelserne skal se ud. Det didaktiske mønster har med

reformen undergået store forandringer. I figur 4.1 er der vist en grafisk fremstilling heraf.

FIG. 4.1

REFORMENS ÆNDRING AF EUD'S DIDAKTISKE MØNSTER

Før reformen		
Centralt	<ul style="list-style-type: none"> - Lov - Bekendtgørelser - Uddannelses- bekendtgørelser 	
Lokalt	<ul style="list-style-type: none"> - Lokale undervisningsplaner 	
Konkret	<ul style="list-style-type: none"> - Skolens årlige udbud - Lærernes undervisning 	
Med erhvervsuddannelsesreform 2000:		
	Den generelle søjle	Den individuelle søjle
Centralt	<ul style="list-style-type: none"> - Lov - Bekendtgørelser - Uddannelsesbekendtgørelser + Grundforløbsbekendtgørelse m. fagbilag + Vejledninger + Bestemmelser om resultatvurdering og kvalitetsudvikling 	Elevens personlige uddannelsesplan
Lokalt	<ul style="list-style-type: none"> - Lokale undervisningsplaner + Et system for resultatvurdering og kvalitetsudvikling 	
Konkret	<ul style="list-style-type: none"> - Skolesamarbejdets årlige udbud 	

Den ene forandring er den meget betydelige, at hele den højre søjle er kommet til. Den højre søjle er den individuelle del; den, der vedrører den enkelte elev. Eleven har naturligvis altid på én eller anden måde været med i billedet. Hvad der her er nyt, er kravet om, at eleven skal have en personlig uddannelsesplan og en individuel uddannelsesbog. Dette krav er tegnet ind som en søjle for at understrege, at det har indflydelse på alle niveauer. Når dette individuelle perspektiv medtænkes og udtrykkes på det centrale og det lokale niveau, vil det på det konkrete, individuelle niveau skabe rum til at udforme læreplanen/uddannelsesplanen for den enkelte elev. Så planen reelt bliver individuel i fastlæggelse af rute, omfang og personlige mål.

I den generelle søjle er der tre *nye, centrale* elementer:

1. Grundforløbsbekendtgørelsen med dens syv fagbilag, ét for hver indgang. Grundforløbsbekendtgørelsen dækker - på en betydeligt reformeret måde - de områder, som tidligere blev dækket af bekendtgørelsen om 1. skoleperiode og uddannelsesbekendtgørelsernes afsnit om 2. skoleperiode.
2. Kravet om, at der i hver uddannelsesbekendtgørelse skal være et punkt, der fastlægger rammerne for resultatvurdering og kvalitetsudvikling i den pågældende uddannelse.
Og
3. Kravet om, at der til hver uddannelsesbekendtgørelse skal være en vejledning, der mere i detaljen udbygger bekendtgørelsen.

I bilag 2, Eud's to didaktiske søjler, er der vist en figur med en samlet oversigt over dette.

Vekseluddannelser i didaktisk lys

Den helt centrale omstændighed ved de danske erhvervsuddannelser er, at de stadig er vekseluddannelser med virksomhedsdele og skoledele i skiftende rækkefølge. Det betragtes i

Danmark og internationalt som et afgørende træk, hvor de to dele har hver deres væsentlige opgave at spille. Men hvor det også er meget vigtigt, at der opstår et samspil mellem de to dele i den enkelte elevs uddannelsesforløb. At samspillet opstår og udvikles, er åbenbart ret vanskeligt at skabe sikkerhed for. I tidens løb er der taget mange initiativer til at stimulere, at samspillet udvikler sig.

Med erhvervsuddannelsesreform 2000 er der givet nye muligheder for, at der kan ske en udvikling af samspillet mellem virksomheds- og skoledelene af uddannelsen. Vil man udvikle dette samspil, kan man rette opmærksomheden til to sider:

- Man kan lægge vægt på, at regelværket, praktikregler og lokale undervisningsplaner, er detaljerede, vel koordinerede og følges. Og man kan yderligere lægge vægt på god kommunikation mellem virksomhed og skole om denne koordination og om eleven.
- Men man kan også lægge vægt på elevens rolle som didaktiker, som det lærende subjekt, der *selv* skal bidrage til sammenhæng og samspil ved at bringe sine erfaringer sammen og ved at kommunikere herom med virksomheden og skolen.



I reformen er der med bestemmelserne om den individuelle uddannelsesbog skabt muligheder for, at den anden betragtningsmåde kan efterprøves - uden at man ser bort fra den første. Så må tiden vise, om dette nye bidrag kan hæve kvaliteten på dette afgørende felt i eud. I forhold til de generelle pædagogiske intentioner i reformen vedrørende samspelet er det klart, at det vil være *mere* logisk at bygge mere på elevens aktivitet og ansvar *end* på planlægning og kommunikation uden om eleven.

En sådan udvikling vil imidlertid stille nye krav til bl.a. virksomhedskulturen.

Et nyt læringsbegreb - nye muligheder

Man må nok hævde, at begrebet 'eleven som didaktiker' vil være temmelig meningsløst, hvis man forestiller sig, at lærings-situationerne typisk skal være som traditionel klasseundervisning. Den form er typisk meget lærerstyret - og indholdet er meget kollektivt.

Hvad man kalder et nyt læringsbegreb er naturligvis ikke 'nyt' - undtagen i skolesammenhæng. Kernen i det er, at man betragter den lærende som det aktive subjekt, og ser læreren i relation til det. Med det læringsbegreb vil mange former for organisering og tilrettelæggelse af læringen kunne tages i anvendelse.

Det kan ikke realiseres uden videre, dels skal lærerne tænke ad andre didaktiske baner, dels skal eleverne lære at gebærde sig i det nye læringslandskab med de nye udfordringer og muligheder. Elevernes forventninger vil ikke altid være indstillet på dette på forhånd, og deres adfærd vil heller ikke uden videre passe med de nye omstændigheder. Der vil være en del gamle vaner og holdninger, der skal affæres.

Her er nye opgaver for læreren - til gengæld falder andre måske bort.

Blandt de 'nye', gamle muligheder, der kan opdyrkes, er der arbejdsformer efter den inspiration, der kan hentes i mesterlærens pædagogik. Som nævnt i kapitel 3, begynder der at foreligge en skriftlig formuleret forståelse af kernen i den pædagogik. Dermed er det også muligt at give arbejdsformer, der er inspireret heraf, en større plads i skolernes læringsaktiviteter.

Det heldige er, at i det omfang, det lykkes at realisere de nye intentioner med erhvervsuddannelsesreform 2000, vil man også være godt i gang med at ruste eleverne til at leve i en verden, hvor livslang læring er nødvendig i endnu højere grad, end det var tilfældet for de forrige generationer. Det skyldes jo netop, at livslang læring forudsætter en høj grad af ansvar for egen læring, god indsigt i egne læringsmuligheder og god motivation for at lære nyt.





Udvikling af de pædagogiske roller

Dette kapitel handler om pædagogiske roller:

- Faglærerrollen
- Kontaktlærerrollen
- Uddannelses- og erhvervsvejlederrollen
- Mellemliderrollen.

Fælles for de roller er, at de varetages af pædagogisk uddannede personer. Samme person varetager ofte samtidig to af rollerne side om side. Den ene vil normalt være faglærerrollen.

Reformen peger ikke konkret på ændringer i rollerne som uddannelses- og erhvervsvejleder og som mellemlider. Alligevel vil også de undergå betydelige forandringer som følge af reformen. Det skyldes især, at fremkomsten af kontaktlærerrollen må føre til justeringer af den tilgrænsende uddannelses- og erhvervsvejlederrolle. Tilsvarende vil udviklingen i faglærerrollen få betydelige konsekvenser for indholdet af mellemliderrollen.

Af den grund vil kapitlet således fokusere på faglærer- og kontaktlærerrollen. Det er i de roller, reformen umiddelbart bliver mest synlig. Og så vil det være forudsat, at rolleudviklingen vil have afledte konsekvenser også for de andre roller.

Lærerrollen bliver mindre ensom

Udøvelsen af faglærerrollen er naturligvis fortsat kernen i den pædagogiske virksomhed. En udvikling i retning af, at der lægges mere vægt på læringsprocessen frem for på undervisningen i traditionel forstand, betyder, at man forestiller sig en mere aktiv elev. Denne elev skal befinde sig i de læringsarrangementer, som læreren, evt. sammen med eleven og sikkert sammen med andre lærere, har indrettet/arrangeret. Og lære-

ren vil indgå i nogle af disse arrangementer - men ikke i alle. Undertiden vil læreren også *undervise* på den ene eller anden måde, fx ved at demonstrere, hvordan ting gøres, eller ved at fremlægge eller udrede et sagsforhold.

Lærerrollen vil mere blive præget af opgaver som: Planlægning, igangsætning og vejledning. Evaluering, rapportering og administration vil fortsat have stor betydning, men vil sikkert blive udført på lidt andre måder og med lidt andet indhold.

Ændringerne i faglærerrollen skyldes særligt disse forhold:

- Læreren står ikke primært over for et hold eller en klasse; men over for den enkelte elev.
- Læreren er ikke den eneste didaktiske aktør - eleven kommer ind på banen som et didaktisk subjekt.
- Læreren er ikke længere den centrale kilde til sagsinformation.
- Læreren kommer kollegerne nærmere, evt. gennem mere eller mindre formaliseret teamdannelse.
- Overlappningen mellem lærerfunktioner og mellemliderfunktioner betyder, at lærerne vil overtage nogle af de funktioner, som mellemlidere tidligere varetog, fx vedrørende ressourceallokering.

På den måde udvikles og udvides lærerrollen, så den bliver mere interessant og krævende. Lærerrollen bliver også mindre ensom.

Denne særlige udvikling på det pædagogiske felt og den generelle udvikling med hensyn til viden, internationalisering, individualisering, IT m.fl. betyder, at lærerrollen kommer elevrollen nærmere. Det skyldes, at læreren selv i højere grad end førhen selv må være et lærende menneske. Og skolen må på den måde selv fungere som en lærende organisation.

Det vil blive et krav til læreren, at han/hun har et større overblik over hele organisationen og over en større del af det

didaktiske rum - end det før har været nødvendigt. Det vil være én af forudsætningerne for, at læreren kan være kreativ og kan improvisere i forbindelse med, at eleverne bevæger sig rundt i læringslandskabet.

Læreren skal vænne sig til *og* lære at anvende uddannelsesbogen som et redskab i elevens læreproces.



Teamdannelsen er et af de udviklingsområder, hvor der allerede er mange erfaringer. Forsøgene med reformen synes at vise, at reformen fremmer udviklingen af teamorganisering på skolerne. Det skyldes formentlig, at den mere fleksible organisering af uddannelsen også kræver en mere smidig organisering på lærersiden. En afløsning af tidligere tiders 'privatpraktiserende' lærer med team, der har et mere kollektivt ansvar for ressourcer og ydelser, betyder større smidighed. Organisationsændringen vedrører ikke bare lærerne som sådanne. Hvis et team skal fungere, skal det også varetage noget af lederopgaven, herunder navnlig i forbindelse med fordeling af opgaverne og disponering af ressourcer. Ansvar herfor må delegeres, dvs. flyttes væk fra mellemlederfunktionen. Til gengæld får mellemlederfunktionen et udvidet ansvar som forandringsagent for afdelingen og som coach for team'et og for de personer, der indgår i det.

Ændring af læringsrummene

Den mere fleksible organisering og det ændrede læringsbegreb kræver også betydelige ændringer i de ressourcer, der disponeres i form af lokaler og materiel.

Her er én oplagt ting naturligvis hele IT-siden. Det vil vi ikke gå nærmere ind på her. Her skal blot nævnes to udviklingsområder med betydelige effekt for de individualiserede læringsmuligheder:

- Udvikling af multiværksteder
- Open Learning faciliteter.

Forsøgserfaringerne viser éntydigt, at det allerede er en klar og almen opfattelse, at udvikling af multiværksteder er én meget væsentlig forudsætning for en mere fleksibel uddannelse. Skolerne må kunne disponere over lokaler og udstyr, der ikke forudsætter klasseundervisning af store hold, der skal have samme læringsindhold i de samme doser på samme tid. Multiværksteder er lokaler og udstyr, der tillader lærerteam at udbyde læringsarrangementer, som er designede efter den enkelte elevs behov - og som tillader, at grupper af elever og enkeltelever arbejder i de samme lokaliteter, men med forskellige fagmål. Hvor langt man kan gå her, må praktiske forsøg vise.

Også med hensyn til udvikling af 'Open Learning Centre' er udviklingen godt i gang. Da der allerede foreligger litteratur på dansk om denne udvikling og om det begreb: 'Open Learning', som det bygger på, vil vi henvise hertil med henblik på yderligere orientering. Kernen i begrebet 'Open Learning' er dette, at læringsrummet skal udvides. Det skal ikke alene omfatte det traditionelle undervisningsrum, som bedst er egnet for 'klasser'. Men skabe rammer, så den mere fleksible læring kan komme i gang. Dvs. at der må være faciliteter for små grupper og for den individuelle lærende, og at der må være adgang til disse faciliteter på en meget smidigere måde, end det traditionelle skoleskema tillader.

Rollen som kontaktlærer

Én af de mest iøjnefaldende nyskabelser i erhvervsuddannelsesreform 2000 er indførelsen af en tutorfunktion, hvor man har valgt at kalde den, der varetager funktionen, for kontaktlærer. Funktionen skal ses i direkte sammenhæng med indførelsen af elevens personlige uddannelsesplan. Det er de personlige uddannelsesplaner, der i samarbejde med de pågældende elever skal varetages. Derfor viser erfaringerne fra forsøgene med reformen også, at kontaktlærerrollens udformning er meget afhængig af, om arbejdet med elevens personlige uddannelsesplan har noget reelt indhold. Dvs. om der *er* fleksibilitet i uddannelsesstilbudet. Flexibiliteten giver den valgfrihed, der er forudsætningen for, at uddannelsesplanerne virkelig kan få en

personlig og individuel udformning. Som det er intentionen, at de skal have.

Hvis kontaktlærerrollen ikke forankres i arbejdet med elevens personlige uddannelsesplan ser det ud til, at udformningen finder andre 'ankerpladser'. Fx som en videreførelse af den traditionelle klasselærerrolle eller som en variant af faglærerrollen, hvor elevens læringsproces følges tæt af 'kontaktlæreren', som også er elevens faglærer. Dette kan fx ske gennem udstrakt anvendelse af uddannelsesbogen, som en logbog vedrørende elevens specifikt faglige udbytte. Hermed risikerer arbejdet med uddannelsesplanen at træde i baggrunden.

Intentionen med indførelsen af 'kontaktlæreren' har været at udvide læringsbegrebet til at omfatte dette: At blive bedre i stand til at designe og varetage sit eget uddannelsesforløb. Dvs. at kunne arbejde med planen og tage ansvaret for læringsprocessen generelt. Indførelsen af denne funktion betyder, at der tilføres ressourcer til dette område, som derved kan blive en del af 'curriculum', dvs. af det, der skal læres.

At kunne arbejde med uddannelsesplanen og tage ansvaret for læringsprocessen er næppe noget, eleven kan på forhånd. Det skal læres - og det bliver kontaktlærerens opgave at bidrage til det. Man taler i den forbindelse om 'metalæring', se kapitel 3.

Man må så spørge: Hvad er kontaktlærerens *særlige* kompetence - ud over engagementet i den enkelte elevs udvikling? Ja, det er *den pædagogiske* kompetence: At kunne varetage de læringsprocesser, der skal i gang på dette felt. Det ene kernepunkt er valg-psykologien, det at kunne vælge, at fastholde og revidere et valg; at kunne begrunde, evaluere og dokumentere disse valg og et samlet forløb. Det andet kernepunkt er meta-læring, dvs. at have indsigt i læreprocesser og i, hvordan mennesker kan lære at forholde sig indsigtfuldt til deres egen læring.

Man kan også spørge, om kontaktlæreren skal beherske det

faglige indhold i kontaktelevernes område? Ja, et vist kendskab skal der naturligvis til. Men her skal kontaktlæreren ikke være specialist. Det er andre, der skal bidrage med specialistviden - og det er i mindre grad kontaktlæreren, der skal bruge denne viden! Det er eleven, der har brug for specifik viden om uddannelsesmulighederne - og eleven skal jo netop lære at skaffe sig den viden. Dertil har de to: Eleven og kontaktlæreren, så specialister at trække på: Faglærerne og uddannelses- og erhvervsvejlederne.

Når det forholder sig således, bør man måske netop gøre en pointe ud af dette i organiseringen af funktionen: Hvilke elever til hvilke kontaktlærere? Dvs. man kan sørge for en vis spredning af den enkelte kontaktlærers kontaktelever på uddannelser. Det vil stimulere kontaktlæreren til at opdyrke det specielle i funktionen - og kontaktlæreren vil få den fornødne afstand til elevens konkrete læringsforløb og dermed bedre kunne hjælpe eleven til overblik og perspektiv.

Omfang og kontinuitet

Der synes allerede at være enighed om, at det antal kontaktelever, en kontaktlærer kan have, bør ligge et sted mellem 10 og 15 elever. Det er det antal elever, som det er muligt at have en tæt, personlig kontakt med. Det betyder også igen, at det er nødvendigt, at så godt som alle faglærere *også* er kontaktlærere. Vi står herved i den situation, at alle lærere i erhvervsuddannelserne fremover *både* er faglærere *og* kontaktlærere.

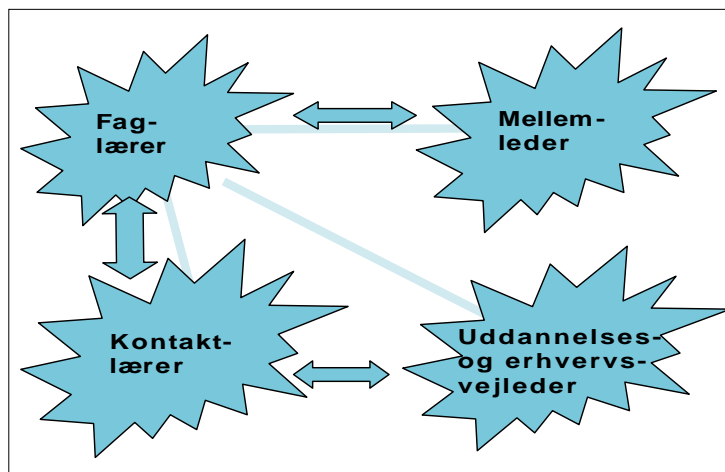
Et andet spørgsmål, hvor der endnu ikke kan være mange erfaringer, vedrører kontinuiteten i relationen mellem elev og kontaktlærer. Meningen er, at funktionen skal dække hele eudforløbet. Da det jo er et vekseluddannelsesforløb, må man tage stilling til, hvem der skal være elevens kontaktlærer under de enkelte skoleperioder - og praktikperioder. Og til hvordan man fastholder en kontinuitet i hele forløbet ifm. uddannelsesplanen.

Samspillet mellem de pædagogiske roller

I nedenstående figur 5.1 illustreres samspillet mellem de fire pædagogiske roller, som er omtalt i dette kapitel. En farvet linie mellem to roller betyder, at det vil være almindeligt, at de to roller indehaves af samme person. Det ses videre, at rammen har to dimensioner: Den vandrette, hvor ledelsesansvaret vokser mod højre, og den lodrette, hvor vejledningsansvaret vokser nedad.

FIG 5.1

SAMSPIL MELLEML PÆDAGOGISKE ROLLER



Pilene på figuren skal illustrere, hvor det er særlig vigtigt at udvikle mere klarhed over relationen mellem rollerne. Det sker sikkert bedst ved at bestemme kernen i hver af de fire roller som noget forskelligt fra de andre. Det er det forskellige, der berettiger til at tale netop om roller. Roller skal have en egenidentitet. Den særligt kraftige pil mellem lærerrollen og kontaktlærerrollen skal vise, at her er der særligt store problemer med at afklare rollefordelingen.

Rolle-identiteten udvikles *både* gennem den kompetenceudvikling, den enkelte rolleudøver har behov for, og gennem fastlæggelse af de formelle rammer om funktionerne. Fx i forbin-

delse med kontaktlærerrollen: Hvilke elevkategorier indgår i kontaktlærerens elevgruppe? Hvordan udpeges de konkrete personer i gruppen? Hvordan er de tidsmæssige rammer for funktionens udøvelse? Osv.

De hidtidige erfaringer fra forsøgene med implementering af reformen viser:

1. Der er problemer med - i forbindelse med teamdannelse og udvikling af mere fleksible rammer for uddannelserne - at overføre ledelseskompetence fra mellemliderne til lærerne. Omvendt kan der være problemer med at udvikle mellemliderfunktionen til i højere grad at være igangsættende, motiverende og vejledende i forhold til lærergruppen og den enkelte lærer (coaching).
2. Der er problemer med at afgrænse opgaverne mellem de hidtidige uddannelses- og erhvervsvejledere og kontaktlærerne. Opgaverne må fordeles i overensstemmelse med de to rollers væsen; men der skal samtidig opbygges en samarbejdsflade, så man kan spille sammen på den rigtige måde.
3. Der er problemer med at afgrænse kontaktlærerrollen i forhold til lærerrollen. Det gælder såvel med hensyn til faglærerespektet som med hensyn til den hidtidige klasselærerfunktion og det dermed forbundne ansvar både for den enkelte elev som person og for det sociale liv i klassen. Ansvar for det sociale liv mere generelt kan måske deles mellem team og leder.

Det er tydeligt, at institutionen opnår en større samlet kompetence ved at trække de fire roller ud i hjørnerne i rammen, dvs. ved at bygge på det specielle ved hver af rollerne, frem for at søge at løse problemerne ved at lade rollerne være mere overlappende og derfor mindre differentierede.





Hvorfor moduler?

Den fleksibilitet, der er en hovedintention med erhvervsuddannelsesreform 2000, kræver en modulisering, som det allerede er berørt i kapitlerne 1-3. Den øgede fleksibilitet i det erhvervsuddannelsessystem, der skal blive et resultat af reformen, er begrundet både negativt og positivt. Den *positive* begrundelse ligger i ønsket om at skabe et system, der er bedre egnet til at opfange de uddannelsesbehov, som løbende udtrykkes af elever, virksomheder og samfund. De behov bliver mere og mere individualiserede og kan således kun imødekommes, hvis uddannelsesstilbudet indeholder mere differentierede valgmuligheder. Den *'negative'* begrundelse ligger i ønsket om at effektivisere ressourceanvendelsen i eud, således at det meget store spild - både for den enkelte og for samfundet, der ligger i det meget omfattende omvalg af uddannelse, begrænses.

Hvis en elev, der har gennemført en større eller mindre del af en uddannelse, ikke fuldfører denne; men i stedet begynder mere eller mindre forfra uden at kunne få godskrevet det, der er gennemført (få *merit*), så er der tale om spild. Og der er også tale om spild, hvis elever undervejs påny skal igennem dele af en uddannelse, som de allerede har gennemført én gang.

Med en mere omfattende modulisering af uddannelsesindholdet vil eleverne få et mere varieret uddannelseslandskab at færdes i - med flere muligheder for at realisere individuelt formelle forløb.

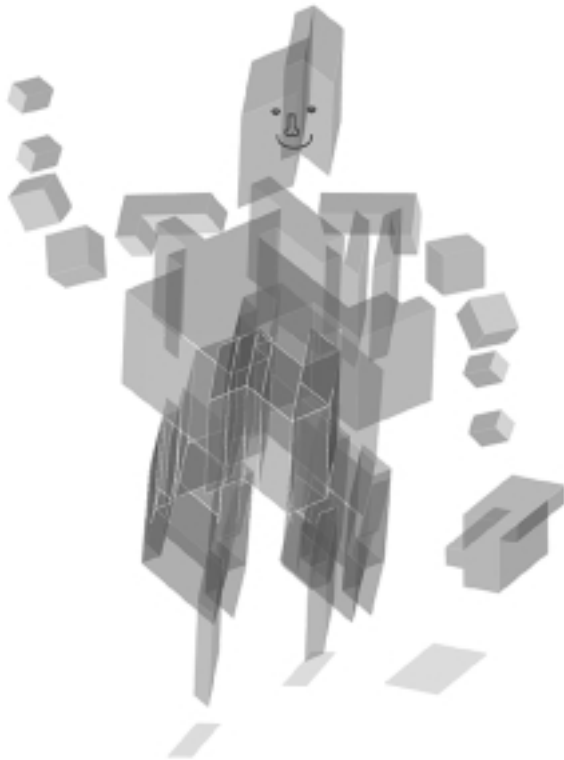
Hvad er moduler?

Moduler er for så vidt slet ikke nogen nyskabelse med reformen. Moduler har man altid haft i uddannelserne. Måske har man ikke kaldt dem moduler. Oftest har de været så store, at man ikke har opfattet dem som moduler. Men de fleste fagpla-

ner og skemaplaner er fulde af énheder, som man godt kan kalde moduler.

Det nye med reformen er, at man ønsker *flere og mindre* moduler. Der ønskes også en modulsystematik, som tillader skolesamarbejde og elevflytninger mellem skoler, som resulterer i flere valgmuligheder for eleverne, og som er fremmende for, at eleverne får godskrevet merit i deres forløb, så meget som muligt.

Et modul er den mindste énhed af uddannelse, som udbydes til eleverne. En god modulsystematik regulerer udbudet af moduler, således at der bliver størst mulig tilgængelighed, fx gennem hensigtsmæssige tidsskemaer, hvor elever kan skifte mellem modulerne.



Der er ikke fra centralt hold fastsat rammer for moduliseringen. Det er overladt til skolerne og skolesamarbejderne at finde frem til hensigtsmæssige og gennemførlige ordninger på det område.

Udgangspunktet for moduliseringen er den samlede læreplan (curriculum) for den pågældende uddannelse. Denne læreplan er både udtrykt i uddannelsesbekendtgørelsen med vejledning og i den lokale undervisningsplan.

Modulsystematikken vedrører:

- indhold og omfang af de enkelte moduler,
- regler om anvendelse af modulerne, og
- en tidsmæssig modulstruktur.

Indhold og omfang af modulerne skal naturligvis svare til den samlede læreplan/curriculum. Dvs. at samtlige fag/discipliner/mål skal være dækket ind. Videre skal alle præstations- og meritteringsniveauer være repræsenteret og endelig skal den differentiering med hensyn til elevernes personlige læringsstil/-motivation kunne tilgodeses.

Regler om valg af moduler skal fastslå, hvilke forudsætninger, der kræves, for at det er relevant at vælge et modul. Reglerne skal fastslå, hvor mange moduler og af hvilken slags, som er nødvendige og mulige for at gennemføre en trin af en uddannelse.

Endelig skal en *tidsmæssig modulstruktur* være den ramme, der gør det muligt at skifte moduler, evt. på tværs af afdelinger og skoler, uden unødvendigt spild af tid. 'Skiftedags-problematik', som nogen har kaldt det.

Hvordan holde styr på modulerne?

Den omfattende modernisering af uddannelsernes organisering, som reformen lægger op til, vil kræve udvikling af nye redskaber til at administrere og informere om alle de logistiske elementer i den pædagogiske institution. Hvis man forlader

stamklasseprincippet og ugeskemaet, ens for alle, må noget træde i stedet, således at man igen ved, hvor man skal være, hvornår og i hvilken anledning og sammen med hvem.

Men det er ikke bare dét. Udbudet af moduler og valgmuligheder skal bekendtgøres. Valget skal registreres og bearbejdes. Gennemførelsen skal dokumenteres. Elever og lærere skal have adgang til at vide noget om hinanden for at kunne gruppere sig og finde hinanden.

Personlige uddannelsesplaner, uddannelsesbøger, skoleerklæringer og uddannelsesbeviser skal kunne håndteres og anvendes.

Læremidler og læremuligheder skal være registrerede og dokumenterede på en måde, så der er adgang til at benytte dem på en optimal måde.

Udvikling af pædagogiske databasesystemer

For ikke at komme i den situation, at skolerne risikerer at stå uden hjælpemidler til at håndtere den helt nye situation, der vil opstå, når man begynder at organisere sig efter reformens intentioner, har Uddannelsesstyrelsen iværksat et projekt, der skal lede frem til, at man kan disponere over edb-baserede databasesystemer. Disse databasesystemer skal kunne håndtere de mange typer af uddannelsesdata, systemoplysninger, registreringer osv. på en måde, så man *både* kan leve op til kriterier for god skoleadministration *og* indfri de mere pædagogisk orienterede intentioner. Sådanne databasesystemer udvikles nu i samarbejde med skoler, der har erfaringer fra forsøgsundervisningen. Det er planlagt, at disse systemer i betydeligt omfang skal være klar til brug, når reformen træder i kraft i 2001.

Fra august måned 2000 har man kunnet læse mere om ideen bag dette nye værktøj, der har fået navnet: **Elevplan.dk**. Informationerne vil kunne findes på www.elevplan.dk/info. Her vil der løbende komme yderligere oplysninger, om hvordan skolerne kan tage dette værktøj i brug.

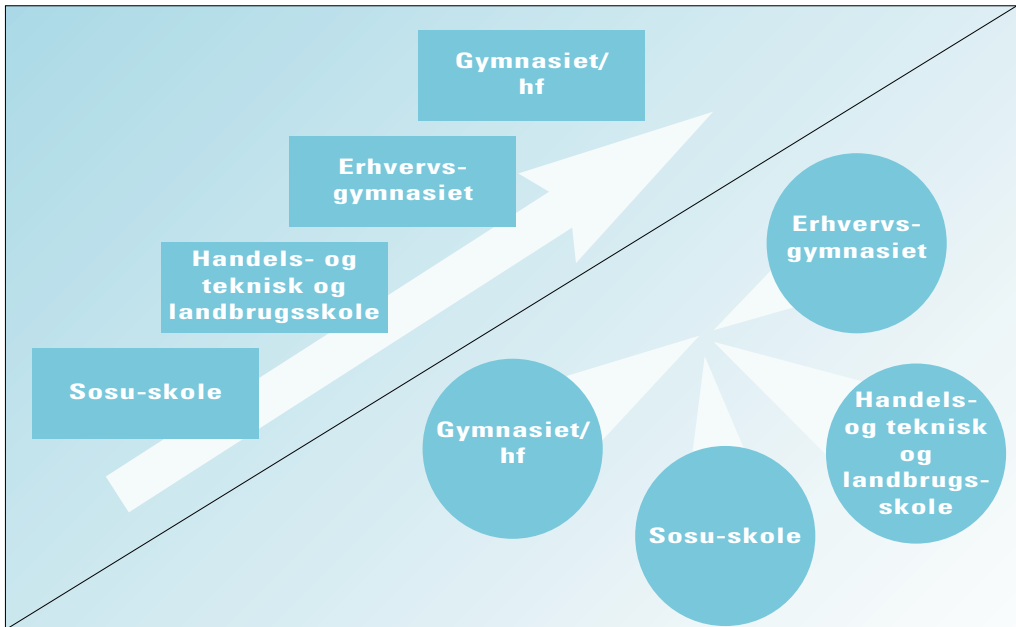
Hovedideen med elevplan er:

- at lærerteam kan beskrive læringsaktiviteter i systemet.
- at skolen kan udbyde disse læringsaktiviteter til eleverne gennem systemet.
- at eleven kan anvende en Internet-brugerflade til at udforme sin personlige uddannelsesplan,
- at eleven kan orientere sig i udbuddet gennem 'varedeklARATIONERNE', dvs. de beskrivelser af mulige læringsaktiviteter, der kan vælges mellem, inden for en given periode,
- at eleven kan planlægge sin personlige sti gennem uddannelsesforløbet,
- at opnået merit kan spores i forhold til nationale mål og delmål, og
- at den opnåede merit kan følge eleven gennem hans/hendes uddannelse - også ved radikale skift i uddannelsesforløb.

I skrivende stund er systemet stort set færdigbeskrevet, og udviklingen af systemet er i fuld gang. Første levering er ultimo oktober 2000. Elevdelen forventes leveret januar 2001.



Hierarki eller vifte?



Reformens overordnede mål

Et overordnet mål med reformen er, at erhvervsuddannelserne skal kunne rekruttere et tilstrækkeligt antal unge til de erhvervsfaglige uddannelser (og de unge skal have mulighed for at gennemføre uddannelsen).

I et mere og mere efterspørgselspræget uddannelsesmarked vil dette afhænge af, hvad man kan kalde attraktiviteten - dvs. evnen til at være en tillokkende og lovende mulighed for uddannelsesøgende unge. Attraktivitet er en meget sammensat størrelse, som bl.a. har noget at gøre med, om uddannelsen virker spændende og udviklende, men naturligvis også har noget at gøre med troværdigheden: Kan jeg gennemføre? - og: Fører uddannelsen mig ud et sted på arbejdsmarkedet, hvor

jeg kunne tænke mig at starte? - og: Kan jeg komme videre?
Og sikkert meget mere.

En gruppe uddannelsesforskere⁵ har - finansieret af EU - fremlagt tanker om denne problemstilling. De ser på en egenskab ved uddannelser, som de kalder: 'Parity of Esteem'. Altså noget i retning af: 'Lighed i omdømme'. Hermed forstås uddannelsernes evne til at fremstå med troværdigt lige muligheder sammenlignet med andre alternativer.

Med dette begreb: 'Parity of Esteem', kommer man i nærheden af en problemstilling, som UTA-forskerne bragte frem. UTA-forskerne pegede på det hierarki, som de mente at kunne påvise i de unges opfattelse af ungdomsuddannelsessystemet. Dette hierarki er et udtryk for en statusmæssig rangordning af de forskellige uddannelsessteder: Det almene gymnasium, erhvervs-gymnasierne, erhvervsskolerne, social- og sundhedsskolerne, erhvervsgrunduddannelse. I billedet ser vi de to alternativer: Et hierarki af uddannelsessteder med en klar rangordning contra et uddannelsessystem med uddannelser, der fremtræder som et system med valg mellem ligeværdige muligheder.

Der er givetvis mange forhold, der indvirker på den eksisterende rangordning. Mange af disse forhold har næppe direkte med uddannelserne at gøre, men afspejler snarere bredere prestige-forhold i samfundet. Men hvis man ser på egenskaber ved selve uddannelserne, så er der oplagt en række forhold, som er rangordensskabende. Fx: Hvilke andre uddannelses- og videreuddannelsesmuligheder får jeg? Hvor 'spændende' er institutionen? Hvilket renommé får man i almindeligt omdømme ved at gå på institutionen? Hvad er mine fremtidsudsigter? Hvem er mine kammerater? Hvad får jeg mulighed for at supplere med? Hvor mange valgmuligheder får jeg? - og: Hvor langt hen står valgmulighederne åbne?

5) 'Strategies for achieving parity of esteem in European upper secondary education'
University of Jyväskylä, 1998.

I den ovenfor nævnte rapport identificerer forskerne fire strategier, som de kan se er taget i anvendelse i uddannelsespolitikken i forskellige lande for at opnå: 'Parity of Esteem'. De fire strategier er:

1. Erhvervsmæssige forbedringer, kvalitets- og identitetsudvikling.
2. Gensidig forbedring af muligheder.
3. Egentlig bånd mellem uddannelser/uddannelsessystemer.
4. Integration af uddannelsessystemer.

Hvis vi holder ideerne i erhvervsuddannelsesreformen op imod disse strategier, ser vi:

1. Meget er gjort for at styrke erhvervsuddannelsernes egenidentitet og måde at fungere på. I kernen er disse uddannelser dog de samme. Grundforløbene repræsenterer en betydelig innovation. Specialedelene af hovedforløbene kommer måske også til at indeholde fornyelser. Fleksibiliteten er en styrke i det omfang, den realiseres. Individualiseringen, bygget op på elevens personlige uddannelsesplan, er noget unikt.
2. Påbygningsmuligheden og muligheden for delkompetence er nyskabelser, som har forbindelse med andre ungdomsuddannelser.

Påbygning er muligheden for at få hel eller delvis dobbeltkompetence gennem et tilvalg af kompetencegivende uddannelse, herunder adgangsgivende uddannelse til videregående uddannelse.

Delkompetence er to nye muligheder: *Enten* at tage et kortere uddannelsesforløb med selvstændig erhvervskompetence. Efter planen er det en del af et længere forløb - hvorfor man derfor evt. senere kan supplere. *Eller* muligheden for at få sammenstykket en personlig uddannelsesplan, som - i lighed med forholdene i erhvervsgrunduddannelsen - for-

holder sig mere frit i forhold til de kendte faglærte kompetencer. Men stadig med en erhvervskompetence som mål.

3. Båndet mellem erhvervsuddannelserne og andre ungdomsuddannelser er vel ikke egentlig nyt; men det er blevet styrket af reformen. Båndet består i, at udbuddet af grundfag og påbygning af studiekompetence-fag er et fælles integreret udbud af almene fag, med samme merit og evalueringsmæssige rammer for alle uddannelser. Hvilket fx i praksis vil sige, at det skal være muligt for erhvervsuddannelseselever at 'påbygge' en større eller mindre pakke af enkeltfag i højere teknisk eksamen og højere handelseksamen. Samtidig har man fået nye adgangsregler, der samstemmer adgangsmulighederne fra de forskellige ungdomsuddannelsesformer.
4. Når det drejer sig om eventuel integration af uddannelses-systemer, så repræsenterer erhvervsuddannelsesreform 2000 ikke noget skridt i den retning. Tvært imod! Det er blevet en udtrykkelig uddannelsespolitik her i landet, at ungdomsuddannelsernes delsystemer skal trives side om side og med hver deres klare profil og identitet. Dette er i klar modsætning til forholdene i Sverige og Norge; medens forholdene i Finland på det punkt er meget lig de danske.

Man kan sige, at Danmark med tildelingen af Carl Bertelsmann prisen⁶ allerede har modtaget anerkendelse af bestræbelserne på at forbedre erhvervsuddannelserne, bl.a. med hensyn til deres mulighed for at tilvejebringe mere status til disse uddannelser.

Det står imidlertid tilbage at se, om implementeringen virkelig vil formå at indfri alle de forventninger, der kan knyttes til erhvervsuddannelsesreform 2000.

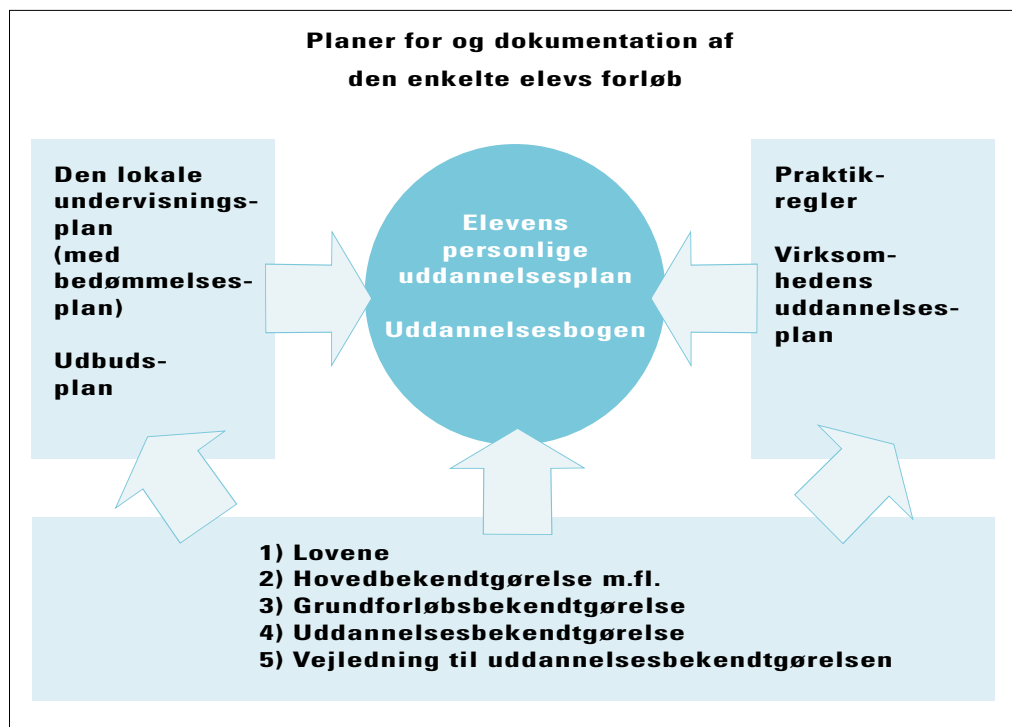
6) Bertelsmann Foundation (ed.): *Vocational Education and Training of Tomorrow*. Bertelsmann Foundation Publishers, 1999.

72 Bilag 1: Eleven som didaktiker

73 Bilag 2: Eud's to didaktiske søjler

Bilag 1

ELEVEN SOM DIDAKTIKER:



Bilag 2

EUD'S TO DIDAKTISKE SØJLER:

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

Reformrelevante temahæfter 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)

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 (UVM 7-319)

Elevens personlige uddannelsesplan (UVM 7-320)

Pædagogik og didaktik i de nye erhvervsuddannelser (UVM 7-322)

På vej

Pædagogik, didaktik og regelstyring - overvejelser bag erhvervsuddannelsesreform 2000 (UVM)

Fra klar besked til dialog - det lokale uddannelsesudvalg og erhvervsuddannelsesreformen (*arbejdstitel*) (UVM)

Åbne læringscentre - hvorfor og hvordan? (*arbejdstitel*) (UVM)

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 serien er følgende udkommet eller under udgivelse:

1999

- Nr. 1: Grønne initiativer i de almengymnasiale uddannelser (UVM 6-256)
(Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 2: Strategier for erhvervsskolernes PIU-arbejde (UVM 7-278) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 3: Læring i praktikken - i social- og sundhedshjælperuddannelsen (UVM 7-280)
(Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 4: Ikt og vejledning på erhvervsskolerne (UVM 7-276) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 5: Rundt om læring (VHS video, tre små film, i alt 58 min.) (UVM 9-025)
(Voksenuddannelser)
- Nr. 6: Rundt om læring. Teksthæfte (UVM 9-026) (Voksenuddannelser)
- Nr. 7: På sporet af praksis. Antologi (UVM 9-027) (Voksenuddannelser)
- Nr. 8: Ikt i kemiundervisningen - på gymnasiet og hf (UVM 6-235) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 9: Ind på teknisk skole - information og vejledning (UVM 7-282)
(Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 10: Frafald flytter: - hvorfor faldt de fra i praktiktiden i Århus? (UVM 7-284)
(Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 11: IT i undervisningen på hhx og htx (UVM 6-257) (Erhvervsgymnasiale uddannelser)
- Nr. 12: Naturarbejde i praksis: - en analyse af kvalifikationsbehov i dag og i fremtiden
(UVM 7-288) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 13: Hvad tænder? Et debatskrift om voksenuddannelse (UVM 9-028) (Voksenuddannelser)
- Nr. 14: Scenarier for erhvervsuddannelsesreform 2000 - inspiration til pædagogisk diskussion
(UVM 7-285) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 15: Nye tilrettelæggelsesformer på VUC (UVM 9-038) (Voksenuddannelser)
- Nr. 16: Q-90 projektet - baggrund, proces og status på erhvervsskolernes kvalitetsprojekt
(UVM 7-286) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 17: Tag hånd om skolekulturen - en vej til skoleudvikling på erhvervsskoler (UVM 7-287)
(Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 18: Debatoplæg om specialundervisning for voksne (UVM) (Voksenspecialundervisning)
- Nr. 19: Casen i psykologiundervisningen - i de almene voksenuddannelser (UVM 9-047)
(Voksenuddannelser)
- Nr. 20: Fakta om erhvervsuddannelsesreform 2000 (UVM 0065) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 21: Efteruddannelse for gymnasie- og hf-lærere. Supplement efterår 1999 (UVM)
(Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 22: Evaluering af pgu - pædagogisk grunduddannelse (UVM 7-289)
(Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 23: Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser (UVM 6-261)
(Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 24: Projektorganiseret undervisning i fysik i gymnasiet og hf (UVM 6-259)
(Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 25: På godt og ondt. Et portræt af elever og deres forhold til mestre og erhvervsskoler
(UVM 7-292) (Erhvervsfaglige uddannelser)

Oversigten fortsætter på næste side

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie

Fortsat fra forrige side

- Nr. 26: Evaluering af htx-uddannelsen 1999 (UVM 6-262) (Erhvervsgymnasiale uddannelser)
- Nr. 27: Banebryderprojektet (UVM 5-333) (Grundskolen)
- Nr. 28: Teori og praksis i den pædagogiske grunduddannelse - samarbejde mellem skole og praktiksteder (UVM 7-290) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 29: Praktikhåndbog til den pædagogiske grunduddannelse - et eksempel (UVM 7-291) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 30: På sporet - en antologi om undervisning i dansk som andetsprog (UVM 9-048) (Voksenuddannelser)
- Nr. 31: Erhvervsuddannelse. Hvordan lærer man i praktik? (UVM 7-293) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 32: Samarbejde mellem folkeskole og musikskole (UVM 5-345) (Grundskolen)
- Nr. 33: Heldigvis er vores folkeskole for alle. Elever med flygtninge- eller indvandrerbaggrund skriver dagbog (UVM 5-343) (Grundskolen)
- Nr. 34: Praksisnærhed og tværfaglighed på hhx (UVM 6-263) (Erhvervsgymnasiale uddannelser)
- Nr. 35: Q i undervisningsmaterialerne - lokal kvalitetsudvikling på erhvervsskolerne (UVM 7-294) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 36: Ingeniøruddannelserne. Før, nu og i fremtiden (UVM 0060) (Videregående uddannelser)
- Nr. 37: Beretning 1999 om gymnasiet og hf (UVM 0072) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 38: Hvad virker? - erfaringer om uddannelse til flere unge (UVM 7-295) (Øvrige ungdomsuddannelser)
- Nr. 39: Kontaktlærerens arbejde - lærerroller og helhed (UVM 7-297) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 40: Dansk på arbejde - arbejde på dansk (UVM 9-050) (Voksenuddannelser)
- Nr. 41: Samtale og samarbejde - en kulturel udfordring (UVM 7-296) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 42: Læring i samspil - giver mening (UVM 7-298) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 43: Jeg læste en hel bog og nu tør jeg også skrive (UVM 7-299) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 44: Efteruddannelse for gymnasie- og hf-lærere 2000/2001 (UVM 0075) (Gymnasiale uddannelser)

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)

Oversigten fortsætter på næste side

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie

Fortsat fra forrige side

- 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 9-xxx) (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)
- 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)
- 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)

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie

Fortsat fra forrige side

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)

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.