

Den 1. januar 2001 trådte den ændrede Lov om erhvervsuddannelser i kraft. Forud for ikrafttrædelsen har stort set alle tekniske skoler gennemført forsøg med de nye indgange til erhvervsuddannelserne. Der er også gennemført forsøg med enkelte hovedforløb.

Dette hæfte indeholder en sammenfatning af resultaterne af den opsamling af erfaringer fra disse forsøg, som Teknologisk Institut har foretaget i 2000.

Resultaterne tematiseres i hæftet i forhold til

- organisatoriske rammer for reformen
- det pædagogiske rum i reformen
- roller og instrumenter
- praktikstedernes viden om og erfaringer med reformen
- frafaldet.

Teknologisk Institut foretog en tilsvarende erfaringsopsamling fra de første forsøg i efteråret 1999.

Intentionen er at bidrage med inspiration til erhvervsskoler og øvrige interessenter i det videre arbejde med implementering og udvikling af reformens elementer.



Hvordan gik det?

Hvordan gik det?

- **sammenfatning af Erfaringer
fra forsøg med eud-reformen
i 2000**

Hvordan gik det?

**- sammenfatning af Erfaringer fra
forsøg med eud-reformen i 2000**

Hanne Shapiro, projektleder

Mette Abrahamsen, projektleder

Trine Alette Panton

Teknologisk Institut, Kompetence og IT

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 10 - 2001

Undervisningsministeriet 2001

Hvordan gik det?

- sammenfatning af Erfaringer fra forsøg med eud-reformen i 2000

Publikationen indgår i Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie som nr. 10 - 2001 og under temaet *indhold og struktur af uddannelser eller fag - herunder nye uddannelser*

Forfattere: Hanne Shapiro og Mette Abrahamsen, projektledere og Trine Alette Pantou, Teknologisk Institut, Kompetence og IT

Redaktion og produktion: Werner Hedegaard, DEL

Fotos: Preben Stentoft (Fotos er optaget på Aarhus tekniske Skole og på praktikvirksomheder i Århus-området)

Omslag: Dorte Pedersen Grafisk Design

1. udgave, 1. oplag, marts 2001: 2700 stk.

ISBN 87-603-1984-4

ISBN (WWW) 87-603-1986-0

ISSN 1399-2279

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie (Online) ISSN 1399-7386

Udgivet af Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen, Område for de erhvervsfaglige uddannelser

Bestilles (UVM 7-331) hos:

Undervisningsministeriets forlag

Strandgade 100 D

1401 København K

Tlf. nr. 3392 5220

Fax nr. 3392 5219

E-mail: forlag@uvm.dk

eller hos boghandlere

Grafisk tilrettelæggelse og repro: Malchow A/S, Ringsted



Trykt på Svanemærket papir med vegetabiliske farver.

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

Printed in Denmark 2001

"*Hvordan gik det? - sammenfatning af Erfaringer fra forsøg med eud-reformen i 2000*" kan købes hos Undervisningsministeriets forlag (bestillingsnr. 7-331) og er tilgængelig online på webadressen: www.uvm.dk/pub/2001/eudreform1

"*Erfaringer fra forsøg med eud-reformen - grundforløb og hovedforløb i 2000*" kan købes hos Undervisningsministeriets forlag (bestillingsnr. 7-333) og er tilgængelig online på webadressen: www.uvm.dk/pub/2001/eudreform2

"*Bilag til Erfaringer fra forsøg med eud-reformen - grundforløb og hovedforløb i 2000*" er udelukkende tilgængelig online i serien Uddannelsesstyrelsens Internetpublikationer på web-adressen: www.uvm.dk/pub/2001/eudreform3

"*Eleverne og eud-reformen - oplevelser af forsøg med grundforløb og hovedforløb i 2000*" kan købes hos Undervisningsministeriets forlag (Bestillingsnr. 7-332) og er tilgængelig online på webadressen: www.uvm.dk/pub/2001/eudreform4

Forord

I april 1999 vedtog Folketinget lov nr. 234, som indebærer omfattende ændringer af erhvervsuddannelserne - især de tekniske, men også de merkantile erhvervsuddannelser. Loven er trådt i kraft den 1. januar 2001.

Allerede fra sommeren 1999 gennemførte fem skolesamarbejder en række forsøg med de nye indgange til erhvervsuddannelserne. Teknologisk Institut, Kompetence og IT, opsamlede erfaringer fra disse første forsøg, og erfaringerne blev præsenteret i et temahæfte i marts 2000.

Forsøgene blev videreført og udvidet i antal i 2000. Og der blev også igangsat forsøg med enkelte hovedforløb.

Teknologisk Institut har gennemført en erfaringsopsamling fra forsøgene i 2000. Materialet indeholder både erfaringer fra skoleforløb og de første erfaringer fra virksomhedspraktikken i de hovedforløb, der indgik i forsøgene i 2000.

Erfaringerne stilles hermed til rådighed for erhvervsskolerne og erhvervsuddannelsernes øvrige interessenter med det formål, at både de positive og de negative erfaringer kan gøre nytte og inspirere i det videre arbejde med at implementere og udvikle reformens forskellige elementer.

Undervisningsministeriet har finansieret erfaringsopsamlingen og udarbejdelsen og udgivelsen af dette temahæfte. Indholdet bygger på hovedrapporten fra Teknologisk Institut. Hovedrapport og Bilagsrapport fra erfaringsopsamlingen er også udgivet af Undervisningsministeriet - se oversigten bagest og i kolofonen.

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

Finn Togo
Undervisningsministeriet
Uddannelsesstyrelsen
Område for de erhvervsfaglige uddannelser
Marts 2001

Indhold

3 Forord

7 1 Indledning

7 Formål

8 Undersøgellesdesign

11 2 Organisatoriske rammer for reformen

12 De organisatoriske rammer i forandring

12 De fysiske rammer

12 Familiedannelse og de små uddannelser

13 Variation i udbudslængde

14 FoU-projekterne - implementering en
udfordring

14 De lokale uddannelsesudvalg

15 DTL og skolesamarbejde

15 Hovedforløbene

17 3 Det pædagogiske rum

18 Modulisering og projektformer

19 Valgkompetence

20 Medansvar for egen læring

21 Læringsstile

22 Evalueringsformer

23 Merit og forlængelse

25 4 Roller og instrumenter

26 Lærerrollen

28 Rollen som kontaktlærer

30 Lærerteam

32 Lederrollen

33 Instrumenter

35 5 Praktikstedernes viden om og erfaringer med reformen

36 Organisering af praktikken

37 Samarbejdet mellem praktiksteder og skoler

38 Virksomhedernes vurdering af reformens intentioner

39 6 Frafald

39 Hvad er frafald?

41 Elevernes baggrund

41 Mødet med teknisk skole

42 Årsager til frafald

Dette hæfte giver et resumé af resultaterne fra den 2. erfaringsopsamling, der er foretaget af reformarbejdet på erhvervsskolerne.

Baggrund

I foråret 1999 vedtog Folketinget med en ændringslov (lov 234 af 21. april 1999) lovforslaget L 90, som betyder omfattende ændringer i erhvervsuddannelserne. Loven trådte i kraft 1. januar 2001.

Samtidig med lovens vedtagelse blev der taget initiativ til forsøg med elementer af eud-reformen. I august 1999 blev der i første omgang igangsat forsøg i fem regioner med de seks nye erhvervsfaglige fællesindgange til de tekniske erhvervsuddannelser. Ikke alle forsøg omfattede alle seks indgange. På baggrund af de første erfaringer gennemførte Teknologisk Institut fra november 1999 til medio februar 2000 den første analyse af og erfaringsopsamling fra forsøgene.

Fra og med januar 2000 og igen fra august 2000 blev forsøgene med indgange udvidet i antal, så der i denne periode er gennemført forsøg i et omfang, som for forsøgene i august måned stort set svarer til det, som skolerne er godkendt til at udbyde pr. 1. januar 2001. Hertil kommer, at der er iværksat forsøg med enkelte af de nye uddannelsers hovedforløb.

Formål

Inspiration til det videre forløb

Intentionerne med denne 2. erfaringsopsamling er at hente inspiration til at kunne forbedre grundlaget for den videre implementering af erhvervsuddannelsesreformen for skolerne, i skolernes ledelser og blandt skolernes umiddelbare interessenter.

Det er Teknologisk Institut, som ligeledes har gennemført den 2. erfaringsopsamling for Undervisningsministeriet. Analysen

er gennemført i perioden oktober 2000 - februar 2001. Selvom analysen kun omfatter de tekniske uddannelser, vil handelsskolerne på en lang række områder kunne hente inspiration i materialet.

Tre publikationer

Arbejdet er afrapporteret i følgende tre publikationer:

- Erfaringer fra forsøg med eud-reformen - grundforløb og hovedforløb i 2000
- Bilag til Erfaringer fra forsøg med eud-reformen - grundforløb og hovedforløb i 2000 (Delrapport 1- Survey og frafaldsanalyse, Delrapport 2 - Interview - Erfaringer med erhvervsuddannelsesreform 2000)
- Hvordan gik det? - sammenfatning af Erfaringer fra forsøg med eud-reformen i 2000.

Datafangst og rapportering

Undersøgellesdesign

I udbudsmaterialet fra Undervisningsministeriet har omfang og metoder for undersøgelsen været givet.

Regioner

Alle skolesamarbejder og alle seks indgange er omfattet af undersøgelsen. Det drejer sig om:

TSØ	Tekniske Skoler Østjylland
CEU	Tekniske Skoler Syd- og Vestjylland
TSM	Tekniske Skoler Midtjylland
HOT	Tekniske Skoler Hovedstaden
TSN	Tekniske Skoler Nordregionen
TSSJ	Tekniske skoler Sjælland
TSF	Tekniske skoler Fyn
Roskilde	RTS og Slagteriskolen

Indgange

Teknologi og kommunikation
Bygge og anlæg
Håndværk og teknik
Fra jord til bord
Mekanik, transport og logistik
Service

Hovedforløb Forsøg på hovedforløb, dvs. lager-, chauffør-, togklargører- og skovbrugsuddannelserne.

Både kvantitative og kvalitative metoder Undersøgelsen omfattede følgende elementer: En spørgeskemaundersøgelse omfattende alle ledere og en stikprøveundersøgelse blandt lærere. En frafaldsanalyse blandt elever, fokusgruppeinterview med kontaktlærere og ledere, samt interview blandt et antal praktikvirksomheder, med lokale uddannelsesudvalg og tillidsrepræsentanter.

Tak til... En særlig tak til sekretariatene i alle forsøgsregioner, som har ydet uvurderlig bistand i forbindelse med at få udarbejdet de navnelister, som har dannet grundlag for spørgeskemaundersøgelsen, samt for distribution af spørgeskemaer ude på de enkelte skoleafdelinger.

Også en stor tak til ledere, lærere, elever, lokale uddannelsesudvalg, praktikvirksomheder, Danmarks Tekniske Lærerforening (DTL) og Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse (DEL), som alle på trods af stor travlhed og tidspres med implementering af reformforsøget med stor entusiasme og åbenhed har deltaget i og bidraget til fokusgruppeinterview og med datamateriale i øvrigt.

Det er projektgruppens håb, at processen i sig selv vil understøtte det videre samarbejde om implementering af reformen, og at erfaringsopsamlingen kan bidrage til at understøtte den videre implementering og udvikling.



Organisatoriske rammer for reformen

Reformen - visioner og virkelighed i et krydsfelt

“Vi bygger broen, samtidigt med at vi går over den”

Citat DEL - kontakt med en lærer

Reformforsøgene har nu været i gang i op til 1½ år. Ovenstående citat illustrerer essensen i implementeringsprocessen, når visioner og virkelighed har skullet forenes i en højere enhed - og de ændringer, det medfører. Udfordringerne omfatter f.eks. tilpasning af de fysiske rammer, fleksibilitet i udbud, erfaringsoverførsel i forbindelse med udviklingsarbejder og ændringer i samarbejdsrelationer.

Opmærksomhedspunkter

- Der kan være vanskeligheder med at integrere grundfag i projekter, især grundfag med eksamen. Man bør derfor overveje, om der er behov for yderligere fokus på at gennemføre forsøg med eksamensformer på grundfag med henblik på at fremme integrationen.
- Fleksibel længde på moduler kan betyde, at “uddannelsessvage elever” ikke i samme omfang kommer til at opleve et nederlag.
- I forbindelse med FoU-projekterne er der behov for at få udviklet videnformidlingsformer, som sikrer en forankring af projekterne uden for udviklingsmiljøerne. Adgang til rapporter, værktøjer og metoder har vist sig ikke at være tilstrækkeligt til at sikre en sådan forankring.
- Man skal være opmærksom på, at elevens egen læringstid ikke bliver til en omkostningsreduktion, men reelt bliver til læring for forskellige elevgrupper. Dette får også konsekvenser for forandringer i lærerrollen.

- Der synes at være behov for flere eksempler på, hvordan samarbejdet mellem de lokale uddannelsesudvalg og skolerne bedst tilrettelægges f.eks. i forhold til information over for praktikstederne om reformens intentioner og instrumenter.

De organisatoriske rammer i forandring

Siden første erfaringsopsamling er der kommet en større variation i udbudsfladen, både hvad angår fleksibilitet i modullængde, længde på grundforløb og i forhold til valg af indhold og læringsstile. Dette gælder for de skolesamarbejder, som har været med i forsøget fra første færd og for de skolesamarbejder, som startede senere i forsøget. Generelt er der på tværs af indgangene meget store forventninger til, at det webbaserede planlægningsværktøj "Elevplan" ikke kun bliver et administrativt planlægningsinstrument, men også et pædagogisk instrument, der kan være med til at understøtte skolernes udvikling af flere og mere differentierede undervisningstilbud, også i forhold til selve valgsituationen.

De fysiske rammer

Et rum i opbrud

"Vi ville da meget gerne rive hele skolen ned og bygge noget nyt!"

Både lærere og ledere er enige om, at de fysiske rammer har høj prioritet, når det gælder implementering af reformen. Årsagen er, at de fysiske rammer også får betydning for tilrettelæggelse af egen læringstid, multifaglige projekter og åbent værkstedsundervisning, praksisorientering af grundfag osv. Nogle skoler er kommet langt med ændringerne, andre er endnu ikke begyndt. Der er fortsat logistikproblemer mange steder, så skemalægning og lokaleforhold kommer til at sætte kursen.

Familiedannelse og de små uddannelser

Familieskærmydsler

"Familiedannelsen er et projekt, der trækker tænder ud, man kan nærmest tale om samspilsramte familier."

Der er fortsat uløste problemer i forbindelse med de etablerede uddannelsesfamilier og de små uddannelser. Dette handler både om lærerkvalifikationer, lokaler og udstyrsforhold, og også om "fagskoletraditioner". For de afklarede elever synes problemet ikke at være så stort. Denne elevgruppe synes at forholde sig bevidst til, hvilke skoler, der dækker hvilke uddannelsesmuligheder, og vælger herefter.

Variation i udbudslængde

Variation skal der til

"Det er godt, at de ikke har tidsfaktoren overhovedet mere..... ikke så meget i hvert tilfælde"



I de forskellige skolesamarbejder arbejder man med forskellige strategier for at tilgodese de uafklarede elever og de uddannelsessvage elever. Dette sker dels gennem forskellige pædagogiske tiltag, dels gennem forskellige former for fleksibilitet i længden på grundforløbet. Forskellige strategier er taget i anvendelse i tilknytning til forlængelse af grundforløb. Blandt andet indbygges forlængelse fortløbende i grundforløbet, for at eleverne ikke på samme måde skal opleve et nederlag. Alligevel ligger der fortsat et stort og uløst problem i, at især "de ressourcesvage elever" gerne vil følges med deres kammerater og derfor let kommer til at opleve det som et nederlag, hvis de ikke længere kan følges ad. En af udfordringerne er også, at både mange mestre og elever har en opfattelse af, at der findes et normalforløb, som varer 20 uger. Også i forhold til de "uddannelsesstærke" elever kan en fleksibel længde på grundforløbet volde problemer. Mulighederne for påbygning og efterfølgende forlængelse af grundforløbet tolkes ikke alle steder lige positivt af mestrene, fordi de frygter, at de så har fået en "dårlig" elev.

Organisering af læreplansfag¹ i store projekter opleves ikke kun som noget positivt, fordi de ofte består af en kombination af mange mål, som ikke er synlige mål for eleverne. Vurderingen

1) "Læreplansfag er fag, hvis mål er centralt fastlagt i en uddannelsesbekendtgørelse om den pågældende indgang/hovedforløb.

er, at korte projekter vil give eleverne flere valgmuligheder for at vælge på kryds og tværs af modulariserede læreplansfag i familierne. Flere af skolerne udbyder projekter og kurser, der går på tværs af familiedannelserne, men dette betyder samtidig forlængelse af forløbet. Flere af skolerne vurderer, at det især er områdefagene, der er blevet tilrettet reformens intentioner. Grundfagene derimod gennemføres i større udstrækning som tidligere, især når det gælder læreplansfag med eksamen. Nogle skoler ser også problemer i, at målbeskrivelserne kan blive for atomiserede og målpindene for styrende. Der er fortsat behov for at arbejde med målbeskrivelserne, så målene beskrives som handlingsorienterede mål i kompetencetermer, samtidig med at det også får konsekvenser for evalueringsformer.

FoU-projekterne - implementering en udfordring

Kan FoU-projekterne vise vejen?

“Alle de her udviklingsprojekter, der ligger rundt omkring, hvad bliver de brugt til, de bliver brugt til at fylde hylderne op!”

FoU-projekterne vurderes som en helt central kvalificeringskilde for deltagerne. De fungerer som en væsentlig drivkraft og motivationsfaktor i forhold til at arbejde engageret med reformens problemstillinger. Alligevel får FoU-projekterne ikke altid en central placering i implementeringen. Grunden er bl.a., at der ikke er tid og ressourcer til at få erfaringerne diskuteret og dermed forankret hos de øvrige kolleger. Rent organisatorisk synes FoU-projekterne ikke at være tænkt ind i udviklings- og kvalificeringsprocesserne på skolerne i tilstrækkeligt omfang. Derfor ender FoU-projekterne mange steder med ikke at blive udnyttet tilstrækkeligt.

De lokale uddannelsesudvalg

Samarbejde og samspil under forandring?

“Der er sket forbedringer, og det er et flot stykke arbejde, skolen har lavet. Det er lærerne, som har den pædagogiske baggrund.”

Der er næppe tvivl om, at samspilsrelationerne mellem skolerne, de lokale uddannelsesudvalg og praktikstederne vil få en ændret og mere dynamisk karakter, efterhånden som reformens intentioner omsættes til praksis. De ændrede roller er mange steder endnu ikke rigtigt trådt i karakter og forbliver af mere formel og administrativ karakter. En af årsagerne synes at være, at man har afventet de nye uddannelsesbekendtgørelser, som først er blevet udstedt omkring årsskiftet. Derfor er udvalgene endnu ikke kommet til at spille den rolle, som de potentielt kunne få i forhold til at "få solgt" reformen til praktikstederne. Flere af de lokale uddannelsesudvalg forventer, at der vil ske ændringer i deres roller og opgaver fremover. Dette skyldes blandt andet nye evalueringsformer, udbuddet af valgfri specialefag samt intentionerne om det øgede samspil mellem skole og praktiksted.

DTL og skolesamarbejde

Samarbejdet mellem skolernes ledelse og tillidsmandssystemet vurderes forskelligt. De steder, hvor samarbejdet fungerer godt, spiller uddannelseslederen en central rolle som drivkraft og forandringsagent tæt på den konkrete undervisningspraksis. Dette fordrer nye kompetencer hos uddannelseslederen. Samarbejdsrelationerne synes også at bero på, i hvor høj grad ledelsen som sådan er på omgangshøjde med reformen, og dermed hvor godt intentionerne om reformen bliver formidlet og debatteret med og inden for lærergruppen.

Hovedforløbene

De nye hovedforløb er knap nok kommet i gang. Ud fra de foreløbige erfaringer synes projekterne at få en mere fremtrædende rolle. Dette medfører en større integration af læreplansfag som for eksempel IT og matematik og nye procesorienterede evalueringsformer, som kan understøtte projektarbejde. Der forestår endnu et arbejde med at få implementeret uddannelsesbogen på hovedforløbet som bindeled mellem skoler og praktiksteder. Dette beror blandt andet på manglende kendskab til uddannelsesbogen i virksomhederne.

Hovedforløbene -
større
projektorientering



Pædagogikken under forvandling

Det pædagogiske rum er under forandring og opbygning. Reformen kræver fortsat mange ressourcer både fra lærere, ledere og elever, når undervisningen i praksis skal planlægges og udfoldes, og nye læringsformer skal stå deres prøve.

“Vi er kommet derhen nu, at vi kan mærke, at eleverne føler lidt mere tryghed ved, at vi prøver at give dem alle de valg med så korte intervaller. Så vi vil gøre det, at vi næste gang prøver, at eleverne vælger femten uger frem, og at kontaktlærerne virkeligt går ind og hjælper dem med at vælge”

Opmærksomhedspunkter

- Overordnet viser erfaringsopsamlingen, at reformen fortsat kræver mange ressourcer fra ledere, lærere og elever i bestræbelsen på at finde såvel eget som et fælles rum for læring. Der er blevet brugt og bruges fortsat meget tid på planlægning af undervisnings- og læringssituationer. Det handler især om planlægning, afprøvning og tilretning af undervisning i moduler og i projektformer.
- Flere skoler er begyndt at arbejde med en fleksibel længde på grundforløbet, både i forhold til mulighederne for påbygning, og i forhold til de uddannelsessvage elever. For at undgå at de uddannelsessvage elever skal føle nederlag ved forlængelse, har det vist sig at være en god idé at indbygge forlængelsen undervejs i grundforløbet, fremfor i forlængelse af et grundforløb, hvor de obligatoriske dele på forhånd er sat til en varighed på 20 uger.
- For uddannelsessvage elever synes de lange projektforsløb at rumme en række problemer. For den elevgruppe skal elevens

valgkompetence i højere grad bygges op ved at give ham eller hende flere små valg i en progression, som de kan overskue og drage konsekvensen af. På den måde sikres eleven en oplevelse af succes. Både i forhold til bogligt svage elever og socialt belastede elever er der rundt om på skolerne gode eksempler på, hvordan man kan arbejde med udviklingen af denne valgkompetence, så reformen ikke kun bliver de stærke elevers reform.

- Nogle steder er oplevelsen, at der bruges så meget tid på at lære eleverne at vælge, målbeskrive, udlede konsekvenser og evaluere, at der reelt er indhold nok til et helt modul. Dette rejser spørgsmålet om, hvordan og i hvilket omfang, elevernes kompetence til at "lære at lære" ressourcesættes som en del af bekendtgørelserne og vejledningerne.
- Der synes fortsat at være en modsætning mellem uddannelsernes faglige mål, herunder detaljeringsgrad og kompleksitet i mål, over for uddannelsernes mere processuelle mål, som omfatter elevernes personlige kompetencer.

Modulisering kan være svær at håndtere for de små skoler

Modulisering og projektformer

Skoler med mange elever i en indgang kan ofte udbyde flere forskellige moduler, som eleverne kan vælge imellem. Denne mulighed har skoler med færre elever i en indgang ikke. Der kan problemet være, at der end ikke er elever nok til at starte alle moduler op hver femte uge. Løsningen bliver derfor, at en skole ind imellem må sende sine elever på et forløb for uafklarede elever eller på en produktionsskole, indtil det ventede modul udbydes igen.

Andre skoler planlægger fra starten 15 ugers forløb sammen med eleven. På den måde kan skolen undgå aktiviteter med kun to til tre deltagende elever.

Grundfagenes placering - en udfordring

Grundfagene kan ind imellem være svære at afholde som moduler. Dels er erfaringen, at eleverne gerne vil have disse mere teoretiske fag spredt over en længere periode end et

modul, dels er mange grundfag også eksamensfag, hvilket - på grund af eksamensformerne - kan gøre det vanskeligt at integrere dem i moduler og projektarbejde.

Dialog fra fokusgruppeinterview med kontaktlærere fra Håndværk og teknik:

AA: "F.eks. spørger vores matematiklærer for tiden 'hvad gør vi med matematikeksamen, når eleverne ikke er nået lige langt?'"

II: "Vi har løbende optag. Hvis eleverne ikke er nået lige langt, starter de hos en mester og går så til eksamen, når den kører igen."

DD: "Er der lovhjemmel til det? Det er en god idé, for jeg står og mangler en matematiklærer til de sidste syv elever!"

Valgkompetence

"Eleverne er som høns oveni hovedet" udtalte en lærer fra indgangen Fra jord til bord og mente dermed, at mange elever har det svært med valgkompetencen. Erfaringen er, at mange elever på grund af usikkerhed vælger som hovedparten af de andre elever.

Faglige udfordringer, social tryghed - en balancegang

På mange af skolerne opleves det som en udfordring at sikre en balance mellem på den ene side at skabe social tryghed for de uafklarede elever og på den anden side at sikre, at eleverne udfordres i valgsituationer og lærer konsekvensen af et valg at kende.

På nogle skoler forsøger man derfor at planlægge og målbeskrive på en måde, som giver eleverne mulighed for at afprøve forskellige uddannelsesretninger. Dette kræver dog megen argumentation fra såvel kontaktlærere som lærere. Desuden er risikoen, at nogle uafklarede elever shopper rundt i højere grad for at få tiden til at gå end for at blive bevidste om deres valg.

Det er især de uafklarede og de uddannelsessvage elever, der vælger efter kammeraternes valg. Derfor mener mange kontaktlærere, at visionen om at give eleverne valgkompetence er med til at øge afstanden mellem stærke og svage elever.

Et livsprojekt

Medansvar for egen læring

At opnå valgkompetence og evne til at tage medansvar for egen læring, er to sider af samme sag. Kontaktlærerne giver udtryk for, at det grundlæggende er et livsprojekt at opnå disse kompetencer og derfor ikke kun en opgave for erhvervsskolerne.

“Det er en fortløbende proces, det er jo en modenhedsproces, og det tror jeg ikke, at vi som kontaktlærere kan fremskynde.”

Kontaktlærer fra Mekanik, transport og logistik

I et første skridt i retning af at øge elevens medansvar for læringsrummet ser lærerne og kontaktlærerne det som en stor opgave at få eleverne til at erkende egne evner, og såvel stærke som svage sider. Det er først, når eleverne selv erkender, at de mangler nogle kvalifikationer på et felt, og gerne vil lære noget mere om noget andet, at reformens intentioner om medansvar for egen læring kan opfyldes.

Nogle af lærerne udtrykker frustration over, at det tages som en “naturlig” forudsætning, at eleverne kan tage ansvar for egen læring. De efterlyser en erkendelse af, at det er en langstrakt proces, som de fleste af eleverne først skal til at lære.

Svage elever skal have succesoplevelser

For at hjælpe de uafklarede og svage elever igennem denne proces forsøger flere skoler - sammen med eleven - at opstille nogle små, overskuelige valg, som eleven så skal opfylde. F.eks. ved at kontaktlæreren laver uge- eller dagsedler med kontakteleven, så eleven føler sig bundet af det aftalte. På den måde opnås små succesoplevelser, der kan motivere det næste valg.

Læringsstile

“For eleverne er læring noget, de får via tavlen. Selvom de har siddet og sloget med et problem og løst det, opfatter de det ikke som læring.”

Kontaktlærer fra Service

For eleverne handler det mere om at kunne gennemskue, hvad de forskellige former for læring indebærer, og dermed hvad de får ud af det. For at hjælpe eleverne har man på en skole inden for Service omformuleret de ofte meget teoretisk og abstrakt formulerede målpinde i et sprog, som eleverne kan forholde sig til.

Nogle kontaktlærere synes, at de kan mærke, at man også i folkeskolen er begyndt at arbejde med forskellige former for læring samt ansvar for egen læring. Alligevel er der stadig langt for både lærere og elever, før de forskellige former for læring bliver hverdag på skolerne. Med “hverdag” mener kontaktlærerne udviklingen fra i dag, hvor man måske nok arbejder ubevidst og intuitivt med de “nye” former for læring, til den dag, hvor læringsformerne er beskrevet og formuleret, og man kan bruge dem bevidst og reflekteret.

Med til de nye læringsformer hører nye måder at fremlægge projektarbejde på. I princippet kan eleverne anvende collager, videofilm mv., men erfaringen er, at eleverne helst afleverer en skriftlig rapport, som de ved, hvad indebærer. Dette hænger sammen med den omtalte usikkerhed om, hvad eleven kan opnå med en mere kreativ fremlæggelse, og at skolerne i praksis ikke råder over det materiale og udstyr, som det vil kræve.



Logistiske problemer og ressourceproblemer

“Vi vil jo garanteret alle sammen skide gerne gøre det, men igen er det et eller andet med 'Nå, men hvor er det der fotografiapparat, vi kan gøre det med?', 'Ja, men sådan et har vi ikke råd til at købe!', 'Hvor er den video henne?', 'Ja, den står nok...Men htx'erne bruger den, og så er den nok i stykker'. Så det er også et eller andet med, at ressourcerne bare ikke hænger sammen med det. Ligesom med lokalerne.”

Kontaktlærer fra indgangen Fra jord til bord

Evalueringsformer

Skolerne er generelt nået langt med at udvikle og indføre nye former for evaluering, og skolernes erfaringer er enslydende et langt stykke af vejen.

Nye evalueringsformer giver nye muligheder

Kontaktlærerne giver generelt udtryk for tilfredshed med de nye former for evaluering, da det giver både lærere og elever mulighed for at lære af processen.

“Eleverne skal skrive rapport. Hvis der er gået Anders And i det, skal de skrive det. Så får vi en snak om det, og så er målet jo sådan set nået.”

Kontaktlærer fra Håndværk og teknik

Omvendt er indtrykket, at mange elever har svært ved selv at skulle forholde sig til deres indsats. Eleverne ved som regel godt, når deres indsats ikke helt står mål med det forventede, men de ved ikke, hvad de skal stille op med den erkendelse, som f.eks. hvad kan han eller hun selv kan gøre for at blive bedre.

Karakterer ved man hvad er

Mange lærere har indtryk af, at eleverne bedst kan forholde sig til at få en karakter og ikke blot en snak om f.eks. projektforløb og -resultat. Især har eleverne - og indimellem også lærerne - svært ved at skulle forholde sig til de personlige kvalifikationer.

De personlige kvalifikationer

Også fra mestrene oplever skolerne en lidt ambivalent holdning til de personlige kvalifikationer. På den ene side fokuserer mestrene meget på karakterbogen, på den anden side vægter de i mange sammenhænge de personlige kvalifikationer tungere end de mere faglige kvalifikationer.

“Mestrene vil lade en elev bestå med 5, hvis blot det er et ordentligt menneske. Så skal mester sgu nok lære dem det faglige.”

Kontaktlærer fra Bygge og anlæg

Udgangspunkt i målbeskrivelser

Som et mere konkret punkt har mange skoler gjort sig gode erfaringer med at lade evalueringerne tage udgangspunkt i de målbeskrivelser og målpinde, som projektet er gennemført i henhold til. På nogle skoler har eleven selv skrevet målbeskrivelserne, hvilket i højere grad gør, at eleven føler ansvar for at nå i mål.

Merit og forlængelse

Den generelle *holdning* til muligheden for at give merit er, at det er en af de rigtig gode elementer i reformen. Den generelle *erfaring* med muligheden for at give merit er, at meritten er bedst, når en elev skal løftes til et højere niveau, mens muligheden for at springe hele moduler over ikke anbefales. Der vil altid være delmængder af et modul, som en elev ikke tidligere har tilegnet sig.

Merit er en god ting, men...

“De kan godt komme med et udvidet fag fra folkeskolen og søge merit, men lige pludselig står de altså i hovedforløbet og skal sætte sig ind i bremseberegninger og sådan noget, og det har de altså ikke hørt om i folkeskolen.”

Kontaktlærer fra Mekanik, transport og logistik

Ligeledes synes merititten at fungere i forhold til ikke-integrerede grundfag, mens det er mere vanskeligt at håndtere merit for grundfag, som er integreret i projekter. Løsningen bliver ofte, at eleven gennemfører det samlede projekt, men ikke evalueres i forhold til grundfaget.

Muligheden for forlængelse opleves ligeledes som et af de positive elementer ved reformen. Samtidig har samtlige indgange gjort den erfaring, at nogle elever oplever det som et nederlag, hvis de skal ud i forlængelse. Det gælder først og fremmest de uddannelsessvage elever. Hvor en uddannelsesstærk elev vil forstå at udnytte muligheden for forlængelse f.eks. til praktiske opgaver i værkstederne, vil det for en uddannelsessvag elev være en falliterklæring. Ofte vil det hænge sammen med, at eleven ikke længere kan følges med kammeraterne.



“Der er ikke nogen i de bekendtgørelser, der har nævnt os som undervisere. Det er skægt at være med. Det er morsomt. Men det er edder mugge mig også hårdt. Jeg har aldrig været så træt før.”

Kontaktlærer fra Teknologi og kommunikation

Reformen fører til radikale forandringer i lærer- og lederrollen. Dette kapitel fokuserer på, hvordan disse forandringer forstås og håndteres i den praktiske undervisningshverdag.

Opmærksomhedspunkter

- Den nye lærerrolle udfordrer grundlæggende læreren i sin opfattelse af egen profession. Det handler om det, der kendetegner hans/hendes grundlæggende faglighed som formidler af en uddannelse, dens metoder, værktøjer og materialer. Integrationen af fag åbner samtidigt for en diskussion af begrebet faglighed. Til sammen kan disse udfordringer føre til en usikkerhed, der i sig selv er en barriere for at arbejde med nye former for læring.
- Lærerteam er langt de fleste steder blevet den dominerende organiseringsform. Imidlertid betyder uddelegeringen ikke nødvendigvis, at ansvaret følger med kompetencen til faktisk at kunne håndtere den daglige drift og planlægning, f.eks. hvad angår økonomistyring og ressourcensætning.
- I praksis har snitfladen mellem kontaktlærerne og uddannelses- og erhvervsvejlederne nogle steder svært ved at finde sin form over for forskellige grupper af udsatte elever. Selv om kontaktlærernes funktion formelt set er beskrevet, ender lærerne i praksis ofte med at påtage sig en opgave, som de ikke nødvendigvis er kvalificerede til.

- Det løbende optag af elever rummer p.t. nogle vanskeligheder i forhold til kontaktlærernes funktion, bl.a. hvad angår integration af de nye elever og i forhold til vejledning af eleverne i valgsituationen. Problemet er dels af organisatorisk art kombineret med ressourcetsætning af kontaktlærerfunktionen, dels af kvalificeringsmæssig art i relation til bl.a. samtaleteknik.
- På trods af diverse FoU-arbejder har uddannelsesbogen endnu ikke fundet sin form på grundforløbet. Der er enkelte eksempler på, at uddannelsesbogen bl.a. finder sin form i forbindelse med diskussioner med kontaktlærerne om progression i arbejdet i tilknytning til elevernes valg, men i langt de fleste tilfælde opfattes uddannelsesbogen stadig som et noget påtvunget arkivskab.

Lærerrollen

Lærerrollen er under forvandling, ingen tvivl om det. Den generelle erfaring er, at med reformen er det ikke længere muligt at "smyge sig udenom" og holde fast i gammelkendte roller og rutiner.

Tre lærergrupperinger

En repræsentant fra reformforsøget opdeler lærerne i tre grupper. Der er "ildsjælene", som vil opfylde reformens intentioner og opnå succes. Der er de lærere, som bare følger med, og så er der en gruppe, der ikke ønsker reformen og ikke har tænkt sig at være generatorer for noget nyt.

Surveyen viser, at den gruppe, der kan benævnes ildsjælene, udgør en tredjedel af lærerne. De har med energi og entusiasme kastet sig ud i reformarbejdet. Endvidere viser surveyen, at der i gruppen af reformpositive lærere er en tredjedel, som har deltaget i FoU-arbejde.

Ældre lærere har det sværere med reformen

Uanset hvilken lærergruppe, der er på tale, så har reformens intentioner om elevernes individualisering og fleksibilitet i udbudet af læreplansfag også medført ændringer og behov for udvikling af lærernes faglige, pædagogiske og sociale/personlige kompetencer.

“Det er skægt at være PG-vejleder, mens det står på. De unge bliver rigtig gode lærere, hvorimod de ældre har svært ved det. De unge forstår et begreb som læringsstrategi. Det gør de ældre ikke.”

Tidligere kontaktlærer, nu PG-vejleder fra Service

Omvendt mener nogle lærere, at de ældre lærere ofte er mere tolerante end de yngre lærere. Ældre lærere vil typisk have oplevet flere reformer og omstillingsprocesser på skolerne og vil derfor have reformerfaringer og en større kollegial ansvarsfølelse, der betyder, at de gerne giver et ekstra “nap” i forbindelse med reformen.

Øget arbejdspress

Fælles for alle lærere er imidlertid, at arbejdet med reformen har ført til øget arbejdspress. Et arbejdspress, som på de fleste skoler har resulteret i øget sygefravær og eksempler på lærere, der simpelt hen melder fra.

“Jeg har en kollega som græd. Vi sad og lavede aftaler en aften, og dagen efter var det gået op for ham, at han ikke kunne nå det. Han græd sgu’. Det er synd. Han er over 50, har været 20 år i systemet. Han er vel syg til jul.”

Kontaktlærer fra Håndværk og teknik

Et misforhold

Utilfredsheden har flere årsager. Det handler bl.a. om oplevelsen af et misforhold mellem arbejdsindsats og resultater.

Reformen er også i høj grad en pædagogisk og faglig udfordring for lærerne. Følgende citat er et godt udtryk for den følelse af “kaos”, som mange lærere oplever, og som står i skærende kontrast til “dengang”, det var en dyd at være velforberejdet til en time.

Jeg er som en havnearbejder

“Jeg er som en havnearbejder. Jeg møder om morgenen og ser, hvad der byder sig. Jeg kan ikke længere planlægge det med mere end 90 projekter. Jeg er ikke et omvandrende orakel. Det er en følelse af dårlig samvittighed, som man skal lære at håndtere. Det handler om at stole på eleverne og lære at give slip. Indtil jeg nåede det punkt - den erkendelse - var jeg meget frustreret.”

Kontaktlærer fra Bygge og anlæg

På bekostning af pædagogikken

Følelsen af frustration hænger tit sammen med, at arbejdet med at få de organisatoriske rammer med integration og moduler til at hænge sammen sker på bekostning af pædagogikken. Endvidere savner mange lærere opbakning fra ledelsen i form af retningslinier for reformens implementering.

Fra underviser til vejleder

Omstillingen til den nye lærerrolle får lærerne til at efterspørge værktøjer og procedurer, der kan hjælpe dem til at sikre, at de med de nye læringsformer alligevel når de faglige mål. Nogle lærere udtrykker bekymring for at virke fagligt svage både i forhold til elever og kolleger i den nye lærerrolle.

Rollen som kontaktlærer

“Jeg var på et todages kursus, hvor det lød ‘pas på ikke at blive lommepsykolog, pas på ikke at træde vejlederne over tærne’. Jeg ville nu hellere have haft samtaleteknik.”

Kontaktlærer fra Håndværk og teknik

Rollen som kontaktlærer er det element i reformen, som langt de fleste lærere oplever er kommet godt i gang. 74 procent af de kontaktlærere, der deltog i surveyen, føler sig tilstrækkelig rustet til fagligt og personligt at varetage rollen som kontaktlærer. Den resterende gruppe efterspørger uddannelse og værktøjer til at støtte dem i funktionen som kontaktlærer.



Kontaktlærer og lærer

Der er blandt kontaktlærerne lidt delte meninger om, hvorvidt det er bedst også at have sine elever i undervisningssituationen eller ej. Meget tyder dog på, at ordningen fungerer bedst, når kontaktlæreren også har eller har haft sine kontaktelever i undervisningssammenhænge. Kun på den måde etableres et kendskab og tillidsforhold til eleven.

“Den der lille mikroskopiske forskel fra før og så nu, det er, at før snakkede vi *til* eleverne, nu snakker vi pludselig *med* eleverne.”

Kontaktlærer fra Teknologi og kommunikation

Dialog og tillid

Opbygning af tillid og dialog mellem kontaktlærer og kontaktelever opleves generelt meget positivt af kontaktlæreren. Samtidig skaber elevens tillid til kontaktlæreren ind imellem nogle situationer, som kontaktlæreren ikke har kompetence til at håndtere. Det er situationer, hvor kontakteleven betror sig til kontaktlæreren om meget personlige og/eller sociale problemer.

“Problemet er, at de unge knytter sig til dig. Du kan ikke altid frasige dig ansvaret...og så må jeg jo løse det. Det har en meget stor indvirkning på mig. Jeg er meget overrasket over, hvad det er for en baggrund, at eleverne kommer fra. Og hvis du står en fredag eftermiddag med en elev, der vil begå selvmord, er det svært. Især når studievejledningen har lukketid kl. 13.30.”

Kontaktlærer fra Bygge og anlæg

I forhold til uddannelses- og erhvervsvejlederen

På de fleste skoler synes der dog at være fundet mere eller mindre formelle retningslinier for, hvordan kontaktlærer og uddannelses- og erhvervsvejleder skal dele opgaverne imellem sig.

Uddannelsessvage elever

Også i forhold til de uddannelsessvage eller uafklarede elever kommer rollen som kontaktlærer til sin ret. Mange kontaktlærere oplever, at de langt tidligere i forløbet får mulighed for at hjælpe en svag elev med vejledning om f.eks. muligheden for forlængelse eller håndtering af valgsituationen.

Frafaldstruede elever

Derimod har en kontaktlærer svært ved at håndtere de frafaldstruede elever, som ofte har for meget fravær. Nøje afmålte minutter pr. kontaktelev og måske faste tidspunkter går dårligt i spænd med en elev, der har fravær. Alligevel forsøger kontaktlæreren selvfølgelig at nå disse elever og i tide få inddraget uddannelses- og erhvervsvejlederen og eventuelt forældrene, hvis eleven er under 18 år.

Lærerteam

“Vi har også snakket om, at hvis vi kan få lov til at håndplukke de folk, som vi gerne vil arbejde sammen med, så kunne vi måske få det til at fungere.”

Kontaktlærer fra Mekanik, transport og logistik

På langt de fleste skoler har man som en “naturlig” konsekvens af reformen etableret lærerteam. Lærerteamene er modsat tidligere tiders samarbejdsformer i høj grad tværfaglige og har administrative funktioner og opgaver med planlægning. Dog kniber det på mange skoler med at få ressourcesat arbejdet i lærerteam.

Ambivalens i forhold til lærerteam

En stor del af lærerne har en ambivalens i forhold til lærerteamene. På den ene side har etablering af lærerteam stor opbakning. Mange lærere giver udtryk for, at det er fra lærerteamet, at de har hentet mest inspiration og viden om reformen. På den anden side opleves etableringen af et lærerteam som en stor udfordring for den enkelte lærers opfattelse af sig selv i lærerrollen, som jo på sin vis bliver “blottet” i den kollegiale åbenhed, som et team fordrer.

Hertil kommer, at mange lærere indbyrdes løber ind i konflikter, der bunder i personlige eller faglige uoverensstemmelser. F.eks. vil en lærer med meget sygefravær påføre de øvrige lærere en ekstra arbejdsbyrde, hvilket ikke altid vil blive taget positivt op.

En kommandocentral

Mange lærere giver udtryk for, at lærerteamet ikke entydigt opleves som et forum for pædagogisk og faglig udvikling, men mere som en "kommandocentral", hvor praktisk koordinering er i centrum. Samtidig savner lærerne værktøjer og kompetencer til at varetage de nye mere administrative og planlægningsmæssige opgaver, som mange steder pålægges lærerteamene. Desuden efterspørger lærerne i høj grad ledelsessparring, klarhed i målsætningerne for teamarbejdet samt en entydig arbejdsdeling mellem lærerteam og mellemleder- og lederniveau.

Manglende værktøjer og kompetence

"Det er ikke med ens gode vilje, men som en sur pligt, at man sidder der kl. 17.00 og bruger sin fritid på planlægning. Vi har jo slet ikke værktøjerne."

Kontaktlærer fra Service



De succesfulde lærerteam

De mest succesfulde lærerteam synes at opstå på de indgange, hvor lærerne repræsenterer uddannelser, der rummer en indbyrdes sammenhæng og komplementaritet, som f.eks. Bygge og anlæg. Indgange, der mangler denne sammenhæng, eller skoler, der er spredt på flere forskellige adresser eller små skoler med mange lånelærere, har i højere grad svært ved at få lærerteam til at fungere tilfredsstillende.

Lederrollen

“Jeg vurderer generelt, at der er brug for fred og ro. Der har været udefra kommende gode råd og initiativer nok. Nu kunne jeg godt tænke mig fred til at koncentrere mig om reformen.”

Kommentar fra leder survey

Ledere og mellemledere oplever ikke uventet, at der med reformen sker ændringer i deres ansvars- og kompetenceområder. Endvidere oplever mange ledere et kvalifikationsefterslæb i forhold til at kunne efterleve reformens intentioner og implementering.

Manglende kvalificering

Lederne efterspørger derfor i høj grad initiativer til opkvalificering i forhold til udvikling af forandringsprocesser og samarbejde med lærergrupperne.

Mere positive end lærerne

Alligevel peger surveyen på, at lederne ser markant mere positivt på, hvor godt de er rustede til at arbejde med reformen, end lærerstaben gør. Dette kan relateres til bedre organisatorisk overblik, og til at lederne typisk har været inddraget i flere koordinerende aktiviteter på såvel skolesamarbejds- som indgangsniveau.

Informationsmæssigt - f.eks. med hensyn til informationer fra Undervisningsministeriet - føler lederne sig bedre klædt på end lærerne.

Instrumenter

Hverken ledere eller lærere oplever, at den personlige uddannelsesplan og uddannelsesbog endnu har fundet en tilfredsstillende form og anvendelse i skole- og praktikforløb. Nedenstående citat om uddannelsesbogen er en ganske rammende beskrivelse af mange læreres vurdering af de to instrumenter.

“Det er en poesibog. Det må være en kvinde i Undervisningsministeriet, der har fundet på det.”

Kontaktlærer fra Bygge og anlæg

Uddannelsesbogen finder mange former for anvendelse, men...

Det betyder dog ikke, at skolerne ikke forsøger at eksperimentere med skabelonen for og anvendelsen af uddannelsesbogen. På den måde bliver uddannelsesbogen bl.a. brugt til opbevaring af beviser og registrering af fravær, til noter og opbevaring af portfolio, til aftaler, dokumentation og evalueringer.

Uddannelsesbogen hører hjemme på hovedforløbene

Når uddannelsesbogen har svært ved at finde sin form, hænger det også sammen med, at eleverne ikke ved, hvad de skal bruge den til. Ofte smider de den væk eller glemmer den. Af samme grund mener mange lærere, at uddannelsesbogen hører hjemme på hovedforløbene. Endvidere vurderer flere lærere, at uddannelsesbogen har en relevans i forhold til samspillet mellem skole og praktiksted.



Praktikstedernes viden om og erfaringer med reformen

“Virksomheden fik en skrivelse fra ELFO om et informationsmøde på den tekniske skole. Det var et godt møde, hvor der opstod en meget positiv dialog med mestrene om reformen. Jeg føler, at jeg ved god besked med reformens hovedpunkter. Bl.a. uddannelsesbogen. Siden har jeg fået meget at vide af lærlingene.”

Endnu ikke kendt stof i alle virksomheder

Denne første indsamling af erfaringer fra virksomhederne vedrørende deres viden om og erfaringer med reformen tegner et broget billede. De fleste kender ikke så meget til reformen endnu. Nogle er velorienterede og er også aktive i samarbejdet med skolerne både igennem brug af uddannelsesbogen og igennem samarbejde med kontaktlæreren.

Erfaringsopsamlingen bygger på interview i 14 praktikvirksomheder med mestre og elever. Virksomhederne omfatter såvel små mere håndværksprægede virksomheder som højteknologiske store virksomheder med eksempler fra alle indgange.

Opmærksomhedspunkter

- Blandt de praktiksteder, hvor samspillet fungerer bedst, benyttes både uddannelsesbogen og kontaktlæreren. Her er der stor tilfredshed med samarbejdet både hos virksomhed og hos elev. De virksomheder, som anvender uddannelsesbogen, er positive. Andre virksomheder, som kun har hørt om uddannelsesbogen, er umiddelbart positive.
- Uddannelsesbogen er endnu ikke i så udstrakt grad taget i anvendelse som et bindeled mellem virksomheder og skoler. Der forestår derfor en informationsindsats på dette punkt.
- Heller ikke kontaktlærerindsatsen synes endnu at være udfoldet i forhold til hovedforløbet. Hvorvidt dette er et ressur-

cespørgsmål, et kvalificeringsspørgsmål eller et spørgsmål om, hvor man er i implementeringen på nuværende tidspunkt, er uafklaret.

- Eud-reformen har endnu ikke ført til, at de interviewede case virksomheder tilrettelægger praktikforløbene anderledes; dog har nogle fokus på mulighederne, både hvad angår uddannelsesbogen og de valgfri specialefag. De specialiserede virksomheder ser også uudnyttede muligheder i delepraktikordninger.

Læring i praksisfællesskaber

Organisering af praktikken

Endnu har reformen ikke betydet væsentlige ændringer i forhold til den måde, hvorpå praktikvirksomhederne tilrettelægger praktikken. De største virksomheder har generelt formaliseret praktikken mere end de små og mindre virksomheder. F.eks. har en af praktikvirksomhederne et særligt "oplæringsområde", der fungerer som træningsområde for elever og nyansatte. På andre af de større virksomheder udarbejder man ugentligt individuelle turnusplaner, eller elevernes uddannelse er et fast punkt på funktionærernes ugentlige bemandingsmøder.

"Udbyttet af en praktikplads afhænger af, hvor pædagogiske svendene er, og hvor villige de er til at lære fra sig. Det er det ikke alle, der er."

Samspil teori praksis

På de små og mellemstore virksomheder er det i højere grad mester alene, eller eventuelt i samarbejde med en svend, der tager sig af tilrettelæggelse af elevens praktik. Flere af praktikvirksomhederne inddrager også eleven i den konkrete tilrettelæggelse af hans eller hendes uddannelse. Det er dog mester selv, der står for den overordnede planlægning. Dette er med til at sikre en sammenhæng mellem det, eleven lærer på den tekniske skole og i virksomheden. De fleste virksomheder understreger dog, at de har begrænset kendskab til,

hvad eleven egentlig lærer på skolen. Det bliver derfor i høj grad eleven selv, der i de fleste tilfælde står som bærer og formidler af indholdet i skoleundervisningen. I nogle af praktikvirksomhederne inddrages eleven også selv i den konkrete tilrettelæggelse af hans eller hendes uddannelse, mens mester står for den overordnede planlægning. Det er bl.a. med til at sikre, at eleven oplever, at der er sammenhæng mellem det, de lærer på den tekniske skole og praktikopholdet.

En elev: “Det, at der er en plan for vores uddannelse her i virksomheden, gør, at vi lærer så meget!”

Samarbejdet mellem praktiksteder og skoler

“Det er to adskilte verdener - hvilket ikke skal opfattes negativt - sådan er det bare.”

Eleven som brobygger mellem skole og praktik

Det er fortsat eleven, som i de fleste tilfælde er den aktive bærer af samspillet mellem virksomhed og skole. Virksomhedens kontakt til skolen er i mange tilfælde af administrativ art, om end flere virksomheder karakteriserer samarbejdet som udmærket. Der, hvor samarbejdet fungerer bedst mellem skole og praktiksteder, har både virksomheden selv og eleven et kendskab til reformen og dens intentioner og instrumenter. I en af virksomhederne har planlægningen været tilrettelagt som et egentligt samspil i et samarbejde mellem kontaktlæreren, eleven og virksomheden. Uddannelsesbogen fungerer som logbog, hvor mester kan følge med i, hvad eleven lærer. Samtidig bliver bogen brugt til at planlægge praktikforløbet, da bogen løbende informerer om, hvad eleven skal igennem. F.eks. kan den være bygget op som trappetrin, så man kan se, hvad eleven skal igennem i forhold til en given specialisering, og se, hvad der kræves, før man er fuldbefaren. Andre steder er det dog hovedsageligt uddannelsesbogen, som sikrer kontinuitet i samarbejdet.

Virksomhedernes vurdering af reformens intentioner

De personlige kvalifikationer væsentlige

“Grundforløbets fokus på ansvar for egen uddannelse er vigtig. Mange gange rammer det som en hammer, at de selv har ansvaret her i virksomheden. Reform 2000 er et generelt fremskridt, det er jeg ret sikker på. De dygtige bliver nok bedre, men de svages problemer vil let kunne vokse sig større end før.”

Generelt har virksomhederne kun godt at sige om reformens intentioner om, at eleverne skal kunne planlægge og tage et medansvar. Nogle af virksomhederne vurderer dog, at karaktergivning kan være med til at rykke ved vægtningen af de personlige kvalifikationer. Samtidigt udtrykker flere af virksomhederne også bekymring for, hvorvidt det på grundforløbet er muligt på samme tid at tilgodesee både de afklarede og de uafklarede elevers *medansvar for egen læring*, fordi der bl.a. kan være store forskelle i motivation og fokusering blandt elevgruppen.



Frafald blandt eleverne på erhvervsskolerne har været til debat i mange år. Denne erfaringsopsamling har set på frafaldet blandt elever i år 2000 under forsøg med erhvervsuddannelsesreformen.

Opmærksomhedspunkter

- Langt størstedelen af frafaldseleverne deltog i en samtale med en kontaktlærer eller en uddannelses- og erhvervsvejleder inden eller kort tid efter, de startede på uddannelsen. Næsten halvdelen af eleverne fik udarbejdet en uddannelsesplan i forbindelse med samtalen. Mange af frafaldseleverne synes, at udbyttet af denne introduktionssamtale var for ringe. Der kan derfor være behov for at fokusere på indhold og rammer for introduktionssamtalen.
- Noget tyder på, at specielt de uddannelsessvage elever kan være frafaldstruede på grund af et manglende tilhørsforhold til en fast klasseorganisering. Frafaldsanalysen kan dog hverken be- eller afkræfte denne tese.
- Det er i højere grad faglige end personlige årsager, der ligger til grund for frafaldet.
- Frafaldseleverne giver generelt udtryk for, at lærerne, kontaktlæreren eller uddannelses- og erhvervsvejlederen gjorde en indsats for elevens trivsel. Især kontaktlæreren fremhæves.

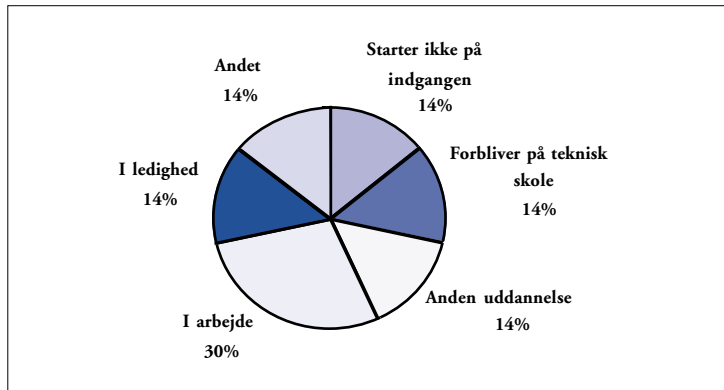
Hvad er frafald?

Med frafald forstås elever, der:

- er tilmeldt på en indgang, men ikke starter på indgangen
- skifter indgang enten på den samme skole eller til en anden skole
- skifter til anden uddannelse

- kommer i arbejde
- bliver ledige
- laver noget andet (f.eks. kurser, daghøjskole).

De forskellige typer af frafald fordeler sig som i figuren:



Især mænd falder fra

To tredjedele af de elever, der i år 2000 faldt fra deres erhvervsuddannelse på teknisk skole er mænd. Heraf er 30 procent yngre end 18 år og 20 procent ældre end 22 år. Især blandt de ældre frafaldselever er der en del, for hvem teknisk skole ikke var et aktivt valg, men snarere blev oplevet som en “systemplacering”, f.eks. som led i en handlingsplan i samarbejde med AF eller kommune.

Fjorten procent af frafaldseleverne startede aldrig på den tilmeldte uddannelse. Af de frafaldselever, der startede, stoppede 61 procent igen inden for de første tre måneder, 27 procent holdt ved i tre til seks måneder, og 12 procent deltog i uddannelsen i mere end 12 måneder.

Bygge og anlæg samt Håndværk og teknik har de største frafald, mens Fra jord til bord og Teknologi og kommunikation har de mindste frafald set i forhold til det samlede optag af elever på indgangen.

1/10 havde uddannelsesaftaler inden skolestart

En tiendedel af de elever, der faldt fra, havde en uddannelsesaftale, inden de startede på teknisk skole.

Elevernes baggrund

Lidt over 40 procent af frafaldseleverne kom direkte fra 9. eller 10. klasse til teknisk skole, mens 26 procent havde været i arbejde inden uddannelsesstarten. Godt en tiendedel var ledige inden uddannelsesstart, og heraf er ca. halvdelen igen blevet ledige efter kontakten med teknisk skole.

Hovedparten havde et ønske om en bestemt uddannelsesretning på teknisk skole, mens en tredjedel af eleverne var uafklarede.

Introduktionssamtalen To tredjedele af de 70 procent af frafaldseleverne, der fik en introduktionssamtale, havde den inden uddannelsesstart. Under introduktionssamtalen blev eleverne orienteret om valgmuligheder, om kontaktlærerens og uddannelses- og erhvervsvejlederens roller samt om uddannelsesplan og -bog. Halvdelen af eleverne fik udarbejdet en personlig uddannelsesplan under introduktionssamtalen. Lidt over halvdelen af eleverne fik et stort eller et nogenlunde udbytte ud af samtalen.

Mødet med teknisk skole

Generelt giver frafaldseleverne udtryk for, at lærere, kontaktlærere og/eller uddannelses- og erhvervsvejledere gjorde en indsats for, at eleven trivedes fagligt og socialt. 43 procent påpeger, at især kontaktlæreren gjorde meget for elevens velbefindende. Samtidig vurderer andre 25 procent, at kontaktlæreren intet havde gjort for elevens trivsel. Årsagen kan være manglende tid blandt kontaktlærerne. Af de kvalitative interview fremgik det, at mange kontaktlærere savnede tid nok til de uddannelsessvage elever. Hertil kommer, at mange kontaktlærere ikke har ordentlig føling med deres kontaktelever; f.eks. hvis kontaktlæreren ikke også har eleverne i undervisningen.

“For med alle de elever, som vi lige pludselig har fået, så er vores elever blevet fremmede for os. Vi kender ikke vores elever, som vi gjorde det tidligere, da vi havde vores klasseundervisning.”

Kontaktlærer fra Mekanik, transport og logistik

Nogle gange når kontaktlærerne end ikke at komme på fornavn med eleverne. Manglende overblik, stress og svage elever, der måske går og “gemmer” sig lidt, er ikke et godt udgangspunkt for kontaktsituationen.

“Vi har forældre, der afleverer deres børn på skolen, og når forældrene så er kørt igen, smutter de [eleverne] ud af døren igen.”

Kontaktlærer fra Håndværk og teknik

Kammeraterne spiller en rolle

Kammeraterne har i endnu højere grad end f.eks. kontaktlærerne gjort en indsats for frafaldselevernes velbefindende. Men ofte mister eleverne kontakten til hinanden, når de skifter moduler. Således giver mange elever - ifølge lærerne - udtryk for, at de savner holddannelsen.

Årsager til frafald

Det er i højere grad faglige end personlige årsager, der fører til frafald.

Vil hellere noget andet

Lidt over halvdelen af eleverne havde undervejs i forløbet fundet ud af, at de hellere ville noget andet. Endvidere var en stor del af frafaldseleverne utilfredse med undervisningen, overvejende fordi den var for teoretisk. Denne udmelding stemmer godt overens med den oplevelse, som mange lærere og kontaktlærere har.

For meget teori

F.eks. fortæller kontaktlærere fra Teknologi og kommunikation, at eleverne forventer at få stukket en skruetrækker i hånden, den dag de starter på uddannelsen. Eleverne bliver med andre ord skuffede, når det meste af undervisningen tager udgangspunkt i f.eks. et teoretisk grundfag, der ikke er relateret til de konkrete uddannelser, som eleverne gerne vil uddannes indenfor.

Kvinder giver personlige problemer som årsag til frafald

Godt en tredjedel af frafaldseleverne giver udtryk for, at deres frafald skyldes årsager, der intet havde med skolen at gøre. Det er i højere grad piger/kvinder (38 procent) end drenge/mænd (21 procent), der oplyser personlige problemer som årsag til, at de afbrød uddannelsen.

“Vi har en pige, hun har problemer derhjemme, men er en kvik pige. Så for os er det vigtigt, at hun blot møder på skolen hver dag.”

Kontaktlærer fra Service

Kontaktlærerne vurderer, at det blandt ældre elever ofte er misbrugsproblemer eller kriminalitet, der fører til frafald. Ca. en femtedel nævner økonomiske problemer som årsag til frafald.

De yngre vil hellere arbejde

En af de største årsager til frafald er, at eleven vælger at gå i arbejde frem for at færdiggøre uddannelsen. Jo yngre eleverne er, jo større sandsynlighed er der for, at årsagen til frafald er, at de hellere vil arbejde.

61 procent af de elever, der startede på en uddannelse, talte med en person fra skolen, inden de afbrød uddannelsen. Det er især kontaktlæreren, der har taget sig af denne samtale. Samtalen handlede typisk om årsagerne til frafaldet, og om hvad der kunne være gjort for at undgå frafaldet. Kun 40 procent af frafaldseleverne oplyser, at samtalen handlede om alternative uddannelsesmuligheder. Dette kan hænge sammen med, at det i halvdelen af samtalerne var kontaktlæreren, der sad på den anden side af bordet.

Det er ikke overraskende de frafaldselever, der fortsatte på en anden uddannelse på teknisk skole, der giver udtryk for, at de havde god nytte af en samtale med en person fra skolen, inden de afbrød deres igangværende uddannelse.

Reformrelevante publikationer fra Uddannelsesstyrelsen

1999:

- Scenarier for erhvervsuddannelsesreform 2000 - inspiration til pædagogisk diskussion (UVM 7-285)
- Tag hånd om skolekulturen - en vej til skoleudvikling på erhvervsskoler (UVM 7-287)
- Fakta om erhvervsuddannelsesreform 2000 (UVM 0065)
- Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser (UVM 6-261)
- New Structure of the Danish Vocational Education and Training System (UVM 0068)
- Kontaktlærerens arbejde - lærerroller og helhed (UVM 7-297)
- Samtale og samarbejde - en kulturel udfordring (UVM 7-296)
- Læring i samspil - giver mening (UVM 7-298)

2000:

- Uddannelsesbibliotek - informations- og læringscenter (UVM 7-303)
- Selvevaluering - undervisning, læring og kvalitet i dialog (UVM 7-304)
- Projektarbejde i en nysgerrighedskultur (UVM 7-305)
- Elevernes oplevelser af erhvervsuddannelsesreform 2000 - forsøg med grundforløb efterår 1999 (UVM 7-307)
- Forsøg med erhvervsuddannelsesreform 2000 - opsamling af de første erfaringer (UVM 7-308)
- Forsøg med erhvervsuddannelsesreform 2000 - opsamling af de første erfaringer: Bilag: Fokus-gruppeinterview (Internetpublikation: www.uvm.dk/pub/2000/bilag2000/)
- Det Åbne Læringscenter (UVM 7-310)
- Udvikling af lærerkompetencer i praksis - et fælles ansvar (UVM 7-312)
- Mål og handlekompetence i erhvervsuddannelserne (UVM 7-316)
- Die neue Struktur: Berufliche Bildung in Dänemark (UVM 0084)
- Tilløb til omstilling. Ledelse, IT og omstilling på erhvervsskoler (UVM 7-319)
- Elevens personlige uddannelsesplan (UVM 7-320)
- Pædagogik og didaktik i de nye erhvervsuddannelser (UVM 7-322)
- Pædagogiske og didaktiske overvejelser bag erhvervsuddannelsesreform 2000 (UVM 7-323)
- Åbne læringscentre - hvorfor og hvordan? (UVM 7- 324)
- Den vejledende erhvervsskole (UVM 7-325)

2001:

- Inspiration og ideer til udarbejdelse af lokale undervisningsplaner (UVM 7-xxx)
- Eleverne og eud-reformen - oplevelser af forsøg med grundforløb og hovedforløb i 2000 (UVM 7-332)
- Hvordan gik det? - sammenfatning af Erfaringer fra forsøg med eud-reformen i 2000 (UVM 7-331)
- Erfaringer fra forsøg med eud-reformen - grundforløb og hovedforløb i 2000 (UVM 7-333)
- Bilag til Erfaringer fra forsøg med eud-reformen - grundforløb og hovedforløb i 2000 (Internetpublikation: www.uvm.dk/pub/2001/eudreform3)

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie

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

2000

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

Oversigten fortsætter på næste side

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie

Fortsat fra forrige side

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

2001

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

Oversigten fortsætter på næste side

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie

Fortsat fra forrige side

- Nr. 3: .. kun løs er al fremmed tale? Modersmålsundervisning i gymnasiet i en række europæiske lande (UVM 6-xxx) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 4: HF-forsøg 1997-2000. Evaluering af 2- og 3-årige forsøg. Statusrapport fra Hf-evalueringsgruppen (UVM 6-273) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 5: Ledelse og lokal undervisningsplanlægning - kvalitet i skolens grundydelse (UVM 7-329) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 6: Indslusningsforløb for flerkulturelle elever på sosu og pgu (UVM 7-330) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 7: Kommunernes vejledning af børn og unge med særlige behov (UVM 5-372) (Grundskolen)
- Nr. 8: På vej mod et nyt hf. Resultater af HF-evalueringsgruppens arbejde. 1. del (6-274) (Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 9: Eleverne og eud-reformen - oplevelser af forsøg med grundforløb og hovedforløb i 2000 (UVM 7-332) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 10: Hvordan gik det? - sammenfatning af Erfaringer fra forsøg med eud-reformen i 2000 (UVM 7-331) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 11: Erfaringer fra forsøg med eud-reformen - grundforløb og hovedforløb i 2000 (UVM 7-333) (Erhvervsfaglige uddannelser)

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

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