

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 præsenterer 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 for 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.



Erfaringer fra forsøg med eud-reformen - grundforløb og hovedforløb i 2000



Erfaringer fra forsøg med eud-reformen

- grundforløb og hovedforløb i 2000

Erfaringer fra forsøg med eud-reformen

**- grundforløb og hovedforløb
i 2000**

Hanne Shapiro, projektleder

Mette Abrahamsen, projektleder

Lizzie Mærsk Nielsen

Trine Alette Pantøn

Susette Gam

Teknologisk Institut, Kompetence og IT

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 11 - 2001

Undervisningsministeriet 2001

Erfaringer fra forsøg med eud-reformen

- grundforløb og hovedforløb i 2000

Publikationen indgår i Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie som nr. 11 - 2001 og under temaet *indhold og struktur af uddannelser eller fag - herunder nye uddannelser*

Forfattere: Hanne Shapiro og Mette Abrahamsen, projektledere, Lizzie Mærsk Nielsen, Trine Alette Pantan og Susette Gam, Teknologisk Institut, Competence og IT

Serieredaktion og produktion: Werner Hedegaard, DEL

Omslag: Dorte Pedersen Grafisk Design

1. udgave, 1. oplag, marts 2001: 2500 stk.

ISBN 87-603-1988-7

ISBN (WWW) 87-603-1990-9

ISSN 1399-2279

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie (Online) ISSN 1399-7386

Udgivet af Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen, Område for de erhvervsfaglige uddannelser

Bestilles (UVM 7-333) 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

“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

“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

“Bilag til Erfaringer fra forsøg med eud-reformen – grundforløb og hovedforløb i 2000” er udelukkende tilgængelig online i serien Uddannelsesstyrelsens Internetpublikationer på webadressen: 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 udgøres af hovedrapporten fra Teknologisk Institut. Sammenfatning 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

Indholdsfortegnelse

| | |
|---|-----------|
| FORORD | 3 |
| TEKNOLOGISK INSTITUTS FORORD | 7 |
| 2. ERFARINGSOPSAMLING. BAGGRUND OG FORMÅL | 7 |
| 1. ANALYSENS STRUKTURERING | 9 |
| 1.1. UNDERSØGELSESDSIGN, DATAFANGST OG AFRAPPORTERING | 9 |
| 1.2. DESIGN AF SURVEYS | 10 |
| 1.2.1. Lærer og leder survey | 10 |
| 1.2.2. Antal udsendelser og indkomne svar | 10 |
| 1.3. KVALITATIV ANALYSE..... | 11 |
| 1.3.1. Tilrettelæggelse og udvælgelse af deltagere til interview..... | 12 |
| 1.3.2. Gennemførelse af interviewene | 13 |
| 2. SAMMENFATNING | 14 |
| 2.1. SKOLEORGANISATORISKE TILTAG | 14 |
| 2.2. DET PÆDAGOGISKE RUM | 16 |
| 2.3. ROLLER OG INSTRUMENTER | 17 |
| 2.4. PRAKTIKSTEDERNES VIDEN OM OG ERFARINGER MED EUD-REFORMEN..... | 18 |
| 2.5. FRAFALDSANALYSE..... | 20 |
| 3. ORGANISATORISKE RAMMER FOR REFORMEN | 21 |
| 3.1. ORGANISATORISKE TILTAG | 21 |
| 3.1.1. De seks indgange - familiedannelse..... | 21 |
| 3.1.2. Opsummering – organisatoriske tiltag | 24 |
| 3.2. VARIATION I UDBUDSFLADEN OG ELEVERNES VALGMULIGHEDER | 25 |
| 3.2.1. Ravioli og transport - et eksempel på elevstyret fleksibilitet | 25 |
| 3.2.2. Opsummering – variation i udbudsfladen og elevernes valgmuligheder | 27 |
| 3.3. DE ”RESSOURCESVAGE“ ELEVER - VARIATION I STRATEGIER | 28 |
| 3.3.1. Fleksibelt BYG..... | 29 |
| 3.3.2. Opsummering – de ressourcetsvage elever, variation i strategier | 32 |
| 3.4. DE FYSISKE RAMMER | 33 |
| 3.4.1. Opsummering – fysiske rammer..... | 36 |
| 3.5. HOVEDFORLØBENE..... | 36 |
| 3.5.1. Skoleorganisatoriske tiltag..... | 37 |
| 3.5.2. Kvalificering af lærere på hovedforløbet..... | 39 |
| 3.5.3. Samarbejde om praktik | 41 |
| 3.5.4. Skolepraktikken | 42 |
| 3.5.5. Opsummering – hovedforløb..... | 42 |
| 3.6. IMPLEMENTERINGSPROCESSEN..... | 43 |
| 3.6.1. Opsummering - implementeringsprocessen..... | 47 |
| 3.7. FOU-PROJEKTER..... | 47 |
| 3.7.1. Opsummering – FoU-projekter..... | 49 |
| 3.8. SAMARBEJDE MED DE LOKALE UDDANNELSESUDVALG..... | 49 |
| 3.8.1. Samarbejde om hovedforløbene..... | 52 |
| 3.8.2. Opsummering – samarbejde med de lokale uddannelsesudvalg | 53 |
| 3.9. SAMARBEJDE MED TILLIDSMANDSSYSTEMET | 54 |
| 3.9.1. Informationsindsatser og erfaringsoverførsel | 55 |
| 3.9.2. Opsummering – samarbejde med tillidsmandssystemet | 55 |
| 3.10. OPMÆRKSOMHEDSPUNKTER..... | 55 |

| | | |
|-----------|--|------------|
| 4. | DET PÆDAGOGISKE RUM | 57 |
| 4.1. | MODULER – PROJEKTER – KURSER | 57 |
| 4.1.1. | Læringsstile | 60 |
| 4.1.2. | Evalueringsformer | 62 |
| 4.2. | DE RESSOURCESVAGE ELEVER | 64 |
| 4.3. | ELEVENS MEDANSVAR FOR EGEN LÆRING | 66 |
| 4.3.1. | Valgkompetence | 67 |
| 4.3.2. | Merit | 69 |
| 4.3.3. | Variabel tid | 70 |
| 4.3.4. | Opsummeringer af det pædagogiske rum | 70 |
| 4.4. | OPMÆRKSOMHEDSPUNKTER | 71 |
| 5. | ROLLER OG INSTRUMENTER | 72 |
| 5.1. | LÆRERROLLEN | 72 |
| 5.1.1. | Hvilke lærergrupper udfordres mest | 73 |
| 5.1.2. | Lærerteamet | 75 |
| 5.1.3. | Lærerrollen og den pædagogiske udfordring | 78 |
| 5.1.4. | Lærerrollen og de faglige udfordringer | 80 |
| 5.1.5. | Erfaringsspredning inden for indgangen og på tværs af indgange | 83 |
| 5.1.6. | Opsummering af lærerrollen | 84 |
| 5.2. | KONTAKTLÆRERROLLEN | 85 |
| 5.2.1. | Kvalificering til kontaktlærerrollen | 85 |
| 5.2.2. | Opsummering af kontaktlærerrollen | 90 |
| 5.3. | LEDERROLLEN | 91 |
| 5.3.1. | Ledernes kvalificering og viden om reformen | 91 |
| 5.3.2. | Opsummering af lederrollen | 95 |
| 5.4. | INSTRUMENTER | 95 |
| 5.5. | OPMÆRKSOMHEDSPUNKTER | 98 |
| 6. | PRAKTIKSTEDERNES VIDEN OM OG ERFARINGER MED REFORMEN | 100 |
| 6.1. | INDLEDNING | 100 |
| 6.2. | VIRKSOMHEDERNES ORGANISERING AF PRAKTIKFORLØB | 101 |
| 6.3. | VIRKSOMHEDERNES KENDSKAB TIL REFORMEN | 102 |
| 6.4. | SAMSPIL MELLEML VIRKSOMHED OG TEKNISK SKOLE | 105 |
| | <i>Samspil på et ad hoc plan</i> | <i>106</i> |
| 6.5. | SAMSPIL PÅ ET MERE FORMALISERET PLAN | 107 |
| 6.5.1. | Indirekte samspil | 107 |
| 6.5.2. | Dynamisk samspil | 107 |
| 6.6. | VIRKSOMHEDENS VURDERING AF REFORMENS FOKUSERING PÅ PLANLÆGNING OG VALG | 109 |
| 6.7. | VIRKSOMHEDENS VURDERING AF STYRKER OG SVAGHEDER VED REFORMEN | 110 |
| 6.8. | FOKUSERING PÅ PERSONLIGE KVALIFIKATIONER | 111 |
| 6.9. | FREMTIDSORIENTERING AF DET FAGLIGE INDHOLD | 111 |
| 6.10. | OPSUMMERING, PRAKTIKVIRKSOMHEDERNES VIDEN OM OG ERFARINGER MED REFORMEN ... | 112 |
| 6.11. | OPMÆRKSOMHEDSPUNKTER | 113 |
| 7. | FRAFALDSANALYSE | 114 |
| 7.1. | INTRODUKTION | 114 |
| 7.1.1. | Undersøgelsesdesign | 114 |
| 7.1.2. | Udpegning af respondenter | 114 |
| 7.1.3. | Definition af frafald | 114 |
| 7.1.4. | Frafaldsprofiler | 115 |
| 7.1.5. | Repræsentativitet | 116 |
| 7.2. | ANALYSERESULTATER | 116 |
| 7.2.1. | Beskrivelse af frafaldseleverne | 116 |

| | | |
|--------|--|-----|
| 7.2.2. | <i>Elevernes baggrund inden tilmelding til uddannelsen.....</i> | 117 |
| 7.2.3. | <i>Introduktionsamtaler</i> | 118 |
| 7.2.4. | <i>Forløbet på teknisk skole</i> | 118 |
| 7.2.5. | <i>Årsager til frafald.....</i> | 120 |
| 7.2.6. | <i>Håndtering af frafaldstruede elever – eksempel fra praksis.....</i> | 122 |
| 7.2.7. | <i>Forhold omkring frafaldet.....</i> | 127 |
| 7.2.8. | <i>Frafaldselevernes nuværende beskæftigelse.....</i> | 129 |
| 7.3. | OPSUMMERINGER - FRAFALDSANALYSE..... | 129 |
| 7.4. | OPMÆRKSOMHEDSPUNKTER..... | 130 |

Teknologisk Instituts forord

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 at få iværksat forsøg med elementer fra den nye lovgivning. I august 1999 blev der i første omgang igangsat forsøg i fem regioner med de seks nye erhvervsfaglige fællesindgange til de tekniske erhvervsuddannelser. På baggrund af de første erfaringer gennemførte Teknologisk Institut efter begrænset udbud den første analyse og erfaringsopsamling af udviklingsforsøgene fra november 1999 til medio februar 2000.

2. erfaringsopsamling. Baggrund og formål

Fra og med januar 2000 og igen fra august 2000 blev forsøgene med indgange udvidet således, at der i denne periode er gennemført forsøg stort set svarende til det udbud af indgange, som er godkendt pr. 1. januar 2001. Dertil kommer, at der er iværksat forsøg med enkelte af de nye uddannelsers hovedforløb.

Intentionerne med erfaringsopsamlingen har således været at give inspiration og forbedre grundlaget for den videre implementering af erhvervsuddannelsesreformen for skolerne og skolernes ledelse og deres umiddelbare interessentsystem.

Efter lukket udbud blev Teknologisk Institut indbudt til at gennemføre den 2. erfaringsopsamling. Analysen er gennemført i perioden oktober 2000 – ultimo februar 2001. Selvom analysen kun omfatter de tekniske uddannelser, vil handelsskolerne på en lang række områder kunne hente inspiration i rapporten.

Arbejdet er afrapporteret i følgende tre rapporter:

- Erfaringer fra forsøg med eud-reformen – grundforløb og hovedforløb i 2000
- Bilag til Erfaringer fra forsøg med eud-reformen – grundforløb og hovedforløb 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

En særlig tak til sekretariaterne i alle forsøgsregioner, som har ydet os 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 afdelinger.

Også en stor tak til ledere, lærere, elever, lokale uddannelsesudvalg, praktikvirksomheder, Dansk Teknisk 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 eud-reformen, og at erfaringsopsamlingen kan bidrage til at understøtte den videre implementering og udvikling.

Endelig tak til chefkonsulent Finn Togo og til specialkonsulent John Larsen fra Undervisningsministeriet, som har været vores kontaktpersoner på opgaven, samt til Erhvervsuddannelsesrådets § 68 udvalg og den tværgående gruppe af reformkoordinatorer for eud-reformforsøg på skolerne, som sammen med Undervisningsministeriet har ydet os værdifuld sparring i forbindelse med udarbejdelsen af det metodiske grundlag.

På Teknologisk Institut er undersøgelsen sket i et samarbejde mellem de to faglige centre: Kompetence og IT og Arbejdsliv samt med Svend Jensen som ekstern bidragsyder.

Følgende medarbejdere fra Teknologisk Institut har bidraget til gennemførelsen af undersøgelsen: Morten Scharff, Trine Pantan, Susette Gam, Louise Thomasen, Lizzie Mærsk Nielsen, Kim Sørensen, Tomas Breddam, Christina Jagd, Thomas Hermann, Mette Seebach, Signe Rønn Sørensen, Lisbeth Spanggaard, Lisbeth Østergaard, samt ekstern bidragsyder Svend Jensen.

På projektgruppens vegne

Hanne Shapiro og Mette Abrahamsen

Kompetence & IT

Hanne.Shapiro@teknologisk.dk

Mette.Abrahamsen@teknologisk.dk

1. Analysens strukturering

Udbudsmaterialet har fastlagt en overordnet faglig strukturering, som har ligget til grund for design af surveys og fokusgruppeinterview, afrapporteret i Delrapport 1 – Survey og Frafaldsanalyse og Delrapport 2 – Interview – Erfaringer med erhvervsuddannelsesreform 2000.

1.1. *Undersøgellesdesign, datafangst og afrapportering*

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

Alle skolesamarbejder og alle seks indgange skulle være omfattet af undersøgelsen. Der skulle kun gives aggregerede resultater pr. indgang og på regionsniveau. Herudover skulle de skoler, som gennemfører forsøg med hovedforløb, også være omfattet af både den kvantitative og den kvalitative analyse.

| | | |
|-----------|----------|-------------------------------------|
| Regioner: | 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 |

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

Undersøgelsen skulle omfatte følgende elementer: En survey omfattende alle ledere og en stikprøveundersøgelse blandt lærere. En frafaldsanalyse blandt elever – den sidstnævnte stikprøvevis, samt fokusgruppeinterview og endelig interview blandt et antal praktikvirksomheder.

1.2. *Design af surveys*

Undersøgelsen er blevet gennemført som en telefon survey blandt 410 elever, som er faldet fra eller har valgt om. Populationen er stratificeret på skolesamarbejder, indgange og køn på baggrund af de frafaldslistor, som vi har fået fra de enkelte skoler. Ministeriets kontaktpersoner samt Erhvervsuddannelsesrådets § 68 udvalg, DEL og den tværgående gruppe af reformkoordinatorer for eud-reformforsøg på skolerne har været konsulteret i forbindelse med det endelige design af spørgerammer.

Elev surveyen har været designet ud fra følgende hovedtemaer:

- Baggrundsoplysninger – alder, køn, nuværende beskæftigelsessituation
- Baggrund for valg af teknisk skole – herunder praktikpladssituation ved start
- Vejledning ved start
- Årsager til frafald/omvalg
- Vejledning og vurdering af vejledning ved frafald/omvalg.

1.2.1. Lærer og leder survey

Lærer og leder surveyen har været designet således, at det har været muligt at drage sammenligninger på flere udvalgte temaer også i forhold til den første erfaringsopsamling.

Hovedtemaer i de to surveys har været:

- *Baggrundsoplysninger:* Herunder alder, køn, anciennitet, område og funktioner
- *Reformens intentioner:* Sammenhæng mellem intentioner og faktisk implementering, kvalitet og sammenhæng i erhvervsuddannelserne
- *Information og samarbejde:* Samarbejdsrelationer og informationsniveau, information til forældre og elever
- *Implementering af reformen:* Nye krav og intentioner, udfordringer
- *Erfaringer med roller, strukturer og instrumenter*
- *Kontaktlærerordningen:* Organisering, kvalificering, roller i forbindelse med omvalg og frafald
- *Uddannelses- og erhvervsvejledere:* Frafall og omvalg
- *Hovedforløb:* Kvalificering til hovedforløb, elevprofil, intentioner i forhold til faktisk implementering, samarbejde med lokale uddannelsesudvalg og praktikvirksomheder.

1.2.2. Antal udsendelser og indkomne svar

Den samlede population udgør henholdsvis 2235 lærere og 335 ledere. Den samlede population af ledere og lærere er fremkommet på baggrund af lister fremsendt fra skolenes administrationer. Ved gennemførelsen af undersøgelsen har der vist sig at være en mindre fejlmargen i forhold til den angivne population. Enkelte er registreret både som ledere og lærere (uddannelsesledere), enkelte er registreret som undervisere under re-

formen, men er det ikke. Der er gennemført tre rykkerprocedurer i forbindelse med denne del af undersøgelsen.

Lærere: Der er udsendt 1462 spørgeskemaer til lærere. Datamaterialet udgør 752 besvarelser svarende til en svarprocent på 51,4%

Ledere: Der er udsendt 339 spørgeskemaer til ledere. Datamaterialet udgør 234 besvarelser svarende til en svarprocent på 69%.

1.3. Kvalitativ analyse

Den kvalitative analyse består af i alt 16 fokusgruppeinterview med lærere og ledere på forsøgsskolerne, 14 interview med praktikvirksomheder, samt 56 telefoninterview med lokale uddannelsesudvalg og DTL-repræsentanter. Dette materiale udgør tilsammen det kvalitative datagrundlag for ”Erfaringer fra forsøg med eud-reformen – grundforløb og hovedforløb i 2000”.

Ministeriets kontaktpersoner samt Erhvervsuddannelsesrådets § 68 udvalg, DEL og den tværgående gruppe af reformkoordinatorer for eud-reformforsøg på skolerne har været konsulteret i forbindelse med det endelige design af spørgerammer.

Fordelingen af interviewene har, jf. opdraget fra Undervisningsministeriet, sikret repræsentation fra samtlige indgange og skolesamarbejder. Interviewene tog alle afsæt i semi-strukturerede spørgerammer, der fokuserede på nedenstående temaer. I Tabel 1 fremgår det af kolonnen *Fokustemaer*, hvilken vægtning temaerne havde i de respektive interview:

1. Skoleorganisatoriske tiltag
2. Det pædagogiske rum
3. Instrumenter og roller
4. Kvalificering og organisationsudvikling
5. Information og samarbejde med de forskellige aktører
6. Virksomheder og praktik

Tabel 1: Oversigt over interview i hovedanalysen

| | Niveau | Respondentprofil | Type af datafangst | Fokus-temaer | Antal interview |
|----------------|-------------------------------------|--|---|--------------|-----------------|
| A | Tværregionalt skolesamarbejdsniveau | Den tværgående gruppe af reformkoordinatorer for eud-reformforsøg på skolerne ¹ | Fokusgruppeinterview | 1,4,5, (6) | 1 |
| B | Tværregionalt indgangsniveau | De seks indganges kontaktgrupper, uddannelsesledere ¹ | Fokusgruppeinterview | 1,4,5, (6) | 6 |
| C | Tværregionalt indgangsniveau | Kontaktlærere | Fokusgruppeinterview med proceskonsultation | 2,3,4,5 (6) | 6 |
| D | Hovedforløbsuddannelser | Uddannelsesledere fra transport- og skovbrugeruddannelserne | Fokusgruppeinterview | 1,2,5, (6) | 3 |
| E ² | DEL | Regionale koordinatore og projektkoordinator | Mail/Telefon | 1,2,3,4 | ³⁾ |
| F | Lokale uddannelsesudvalg | Formænd for lokale uddannelsesudvalg | Telefoninterview | 1,5,6 | 42 |
| G | DTL | Tillidsmænd | Telefoninterview | 1,4 | 8 |
| H | Praktikvirksomheder | SMV og store praktikvirksomheder | Interview | 6 | 14 |

1.3.1. Tilrettelæggelse og udvælgelse af deltagere til interview

Udover de interview, hvor deltagerne var givet qua deres faste tilknytning til allerede nedsatte fora, dvs. niveau A og B, har planlægningen af interviewene taget afsæt i lister fremsendt af skolernes administrationer.

For nogle af interviewene på niveau B, Kontaktgrupper, var det så heldigt, at disse i nogle tilfælde kunne finde sted i forlængelse af allerede planlagte møder, men i de fleste tilfælde skulle møderne arrangeres fra bunden.

For interviewene på niveau C, Kontaktlærere, niveau F, Lokale uddannelsesudvalg og niveau H, Praktikvirksomheder er udvælgelsen af deltagere indledningsvist foretaget ved, at indgange på enkelte skoler er udvalgt af Teknologisk Institut under hensyn til, at såvel store som små skoler blev repræsenteret. Den endelige identifikation af deltageren er for niveau F og H sket tilfældigt fra listerne fremsendt fra skolerne. For niveau C, Kontaktlærere, skete dette typisk ved en henvendelse til uddannelseslederen på indgangen, der så var behjælpelig med at rekruttere en kontaktlærer til fokusgruppeinterviewet for indgangen.

For niveau C har det som en positiv overraskelse været muligt at samle op til 15 lærere til fokusgruppeinterviewene. Enkelte skoler har givet udtryk for, at de ikke kunne afsætte ressourcer til deltagelse, men ellers har afbud været grundet sygdom på dagen.

¹ Jf. <http://www.uvm.dk/erhverv/reform/information/Kontaktgrupper.html>

² Gennemført som mail korrespondance med perspektiverende spørgsmål til DEL-konsulenterne. Dette materiale indgår ikke Delrapport 2, men inddrages i nærværende rapport.

³ Ikke oplyst

For niveau H, Praktikvirksomheder, har det ofte med begrundelsen tidsnød været vanskeligt at organisere og gennemføre interviewet i virksomheden. Enkelte interview er således gennemført helt eller delvist som telefoninterview. For skolesamarbejderne øst for Storebælt viste det sig ulig vanskeligere at identificere praktikvirksomheder, som havde andet end helt sporadiske erfaringer med reformforsøget. Dette skyldes ganske givet, at der i disse skolesamarbejder er langt flere nye reformskoler og dermed endnu kun få praktikvirksomheder med erfaringer.

Det var efter planen ventet, at interviewene, med undtagelse af niveau A og G, skulle være gennemført og afrapporteret inden udgangen af 2000. Dette har med få undtagelser for lokale uddannelsesudvalg og en enkelt praktikvirksomhed været muligt.

1.3.2. Gennemførelse af interviewene

Interviewene blev som nævnt alle gennemført med afsæt i strukturerede spørgerammer udarbejdet til de enkelte niveauer. Det var under interviewene essentielt at opfange og få uddybet de elementer i udviklings- og implementeringsarbejdet, som deltagerne havde identificeret som problemfelter og havde arbejdet med løsningsmodeller for, og dette har i nogle af interviewene bevirket, at andre temaer er blevet nedtonet. Der har i meget vid udstrækning været levnet plads til, at deltagerne har kunnet bidrage med deres synspunkter, og der har således ikke været tilstræbt konsensus i gruppens udsagn.

2. Sammenfatning

2.1. *Skoleorganisatoriske tiltag*

Denne erfaringsopsamling viser, at der nu er mange forskellige modeller for organisering af udbud og optag. Flere skoler arbejder hen imod modeller, der er mere fleksible end femugers modellen relateret til udvikling i de fysiske rammer og selve tilrettelæggelsen af undervisning med for eksempel brug af egen læringstid. Der er fortsat uløste problemer omkring familiedannelse og de små uddannelser. Dette relaterer sig både til forhold vedr. lærer kvalifikationer, lokaler og udstyrsforhold, såvel som ”fagskoletraditioner”. Skolesamarbejderne prøver at kompensere for dette gennem mulighed for skoleskift. Samtidig er problemet måske ikke så stort for de afklarede elever. De synes at forholde sig bevidst til, hvilke skoler, der dækker hvilke uddannelsesmuligheder.

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

I de forskellige skolesamarbejder arbejder man med forskellige strategier for at tilgodese de uafklarede elever og de uddannelsessvage elever. Dette sker gennem forskellige pædagogiske tiltag og gennem forskellige former for fleksibilitet i længden på grundforløbet. Et af de problemer, som man støder på, er, at eleverne har den opfattelse, at der er en ”obligatorisk del”, der varer 20 uger. Undervisningsministeriet bærer et væsentligt ansvar for denne opfattelse, skønnes det, fordi man fra starten har været fokuseret på de 20 uger i udmeldingerne om grundforløbet. 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, bl.a. fordi de pr. automatik så tror, de har fået en ”dårlig” elev. Der udstår klart en informationsindsats over for mestrene og eleverne, så de får et større indblik i det fleksible grundforløbs muligheder.

Organisering af læreplansfag 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 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.

Projekterne synes at få en mere fremtrædende rolle på hovedforløbene. Dette medfører samtidig en større fagintegration af for eksempel IT og matematik, kombineret med en større fokus på nye, mere procesorienterede evalueringsformer, som kan understøtte projektarbejdsformen i et vist omfang. På hovedforløbet opleves bekendtgørelsen for grundfag imidlertid som en barriere for nye evalueringsformer.

Flere skoler melder om problemer med, at målpindene kan blive for styrende for undervisningen, så det har en tendens til at udvikle sig til testlignende undervisning. Vurderingen er, at der er behov for at arbejde med målbeskrivelserne kombineret med evalueringsformer, så de bliver til handlingsorienterede mål.

De fysiske rammer og ændringer af disse er en af de væsentligste faktorer for at understøtte implementeringen af reformens intentioner, fordi innovation i lokaler også handler om rammer og faciliteter i forbindelse med tilrettelæggelse af egen læringstid, multifaglige projekter, hvor flere lærere er tilknyttet i åbne værksteder, praksisorientering af grundfag osv. En del af denne proces handler ikke kun om de fysiske rammer, men også om etablering af en ny sprogbrug i tæt tilknytning til den pædagogiske forandringsproces, som bl.a. handler om brud med begreber som klasseværelse, hold, og hvad der konstituerer teori/praksis dimensionen.

Endnu er der logistikproblemer, så det i høj grad er skemalægning og lokaleforhold, som styrer undervisningen og ikke elevernes ønsker og behov. Både i forhold til ændringer i de "mentale landkort" og ændringer i fysiske rum understreges det også, at det er nødvendigt at se reformen som et flerårigt projekt, hvor intentionerne implementeres gradvist.

Knapt totredjedele af lærerne vurderer, at de har haft gode muligheder for at deltage i udviklings- eller planlægningsaktiviteter, som er tæt relaterede til de specifikke undervisningsforløb.

På grund af reformen har lærergruppen fået større direkte indflydelse og ansvar for planlægning og gennemførelse af undervisningsforløbene, men den har fortsat ringe indflydelse på forhold omkring økonomistyring og anskaffelser, som traditionelt har været placeret under ledelsesområdet. Det er i høj grad økonomien, som sætter innovations-takten, også når det drejer sig om at skabe nye rammer for erfaringsopsamling inden for indgange, skolesamarbejder og på tværs af skolesamarbejder.

FoU-projekterne vurderes som en helt central kvalificeringskilde, fordi deltagerne kan relatere dem til praksis og praksisproblemer. Analysen viser også, at de er en væsentlig drivkraft og motivationsfaktor i forhold til at arbejde engageret med reformens problemstillinger. Alligevel får FoU-projekterne ikke den centrale betydning, de potentielt kunne få, fordi der ikke er skabt de organisatoriske rammer, som kunne sikre en organisatorisk forankring af FoU-projekternes processer og resultater. Derfor ender FoU-projekterne mange steder med at blive gold hyldeviden.

Samspilsrelationerne mellem skolerne, de lokale uddannelsesudvalg og med 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. Dette kan blandt andet skyldes, at man endnu er afventende i forhold til de nye uddannelsesbekendtgørelser. Derfor kommer udvalgene heller ikke altid til at spille den rolle, som de potentielt kunne få i forhold til at ”få solgt” reformen til praktiksteder. Dette får tilsyneladende konsekvenser i forhold til at få bragt uddannelsesbogen i anvendelse og i forhold til mulighederne i delepraktikordningen, f.eks. for de små og specialiserede virksomheder.

Organiseringen i de brede områdeindgange kan på mange måder ses som en afspejling af den udvikling, der sker på arbejdsmarkedet, hvad angår job- og brancheglidninger. Analysen rejser spørgsmålet om, hvorledes denne udvikling bedst reflekteres i forhold til de faglige udvalgs organisering fremover, og hvorvidt en uddannelses-, familie-, eller en indgangsorganisering i bredere udvalg vil være den mest hensigtsmæssige for at understøtte udviklingen i erhvervsuddannelserne fremover.

Hvad angår samarbejdet om hovedforløbene, er mange af de interviewede lokale uddannelsesudvalg endnu afventende i forhold til hovedforløbsbekendtgørelserne. Omvendt vurderes risikoen at være, at man kommer i gang med hovedforløbene over den gamle læst og derfor senere vil få svært ved at komme igennem med forandringer, når bekendtgørelser og vejledninger foreligger. Flere steder forventer man, at samarbejdet vil få samme karakter som tidligere med fokus på at sikre den fornødne faglighed. Andre steder er man opmærksom på, at de øgede valgmuligheder vil stille andre krav til de faglige udvalg. Andre ændringer, der påpeges, som også får konsekvens for de lokale uddannelsesudvalgs rolle, er de nye evalueringsformer, udbuddet af valgfag samt samspillet mellem skole og praktiksted.

De interviewede tillidsmænds vurdering af samarbejdet er ikke overraskende varierende. Der, hvor de interviewede tillidsmænd vurderer, at samarbejdet har fungeret problematisk, synes det at være karakteriseret af traditionelle envejs informationsindsatser fra ledelsens side, uden at det nødvendigvis er lykkedes at skabe et ”fælles implementerings- og debatrum”. Informationer forbliver på et for overordnet niveau og formår heller ikke at blive konkretiseret i forhold til implementeringsproblemer fra praksis. De steder, hvor samarbejdet vurderes at fungere godt, spiller uddannelseslederen en central rolle som drivkraft og forandringsagent tæt på den konkrete undervisningspraksis, en rolle som også fordrer nye kompetencer. På samme vis vurderes samarbejdsindsatsen 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 ”solgt” til lærerne, så det får konsekvens for lærernes engagement i reformprocesserne.

2.2. Det pædagogiske rum

To af reformens elementer, merit og forlængelse, synes siden forrige erfaringsopsamling i langt højere grad implementeret på skolerne. Forlængelse opleves desværre ikke altid som en mulighed men som en straf af eleverne. Det er tydeligt, at der på skolerne gøres

et stort stykke arbejde for at bryde denne opfattelse hos lærere og elever, samt, til en hvis grad hos, praktikvirksomhederne.

Hvad angår meritten, synes denne at fungere i forhold til ikke-integrerede grundfag, men det er straks mere komplekst at håndtere meritten for grundfag integreret i projekter. Løsningen synes ofte at være, at eleven gennemfører det samlede projekt men ikke evalueres i forhold til grundfaget.

Reformens intentioner om elevens ansvar for egen læring giver lærerne mange udfordringer i undervisnings- og vejledningssammenhænge, idet langt fra alle elever kan håndtere valgsituationen og de mere socialt omskiftelige sammenhænge på grundforløbet. For uddannelsessvage elever synes det at blive til et spørgsmål om, at elevernes valgkompetence i højere grad kan tilgodeses ved at give dem flere og flere valg i en progression, hvor de skal overskue deres valg og drage konsekvensen af og forholde sig til deres valg.

2.3. Roller og instrumenter

Lærerrollen udfordres med reformen primært i retning af at kunne håndtere faglig og pædagogisk bredde og dybde i forhold til såvel eleverne som kollegaer. Etableringen af åbne undervisningssituationer og den større grad af individuel vejledning af eleverne rokker grundlæggende ved mange læreres oplevelse af sig selv som undervisningsrummets faglige betvinger. Usikkerheden om, hvorvidt de faglige mål nås i undervisningen, er stadig medvirkende til, at lærerne efterspørger værktøjer især til at gennemskue projekternes faglige kompleksitet og koble dem sikkert og ensartet til de faglige mål. Dette er både i forhold til lærerens egen faglige stolthed og professionsbegreb, men også i forhold til at kunne give eleven en ordentlig vejledning.

Et øget arbejdspress i kombination med bl.a. manglende ressourcer i form af såvel mandetimer som økonomi gør, at nogle lærere savner overskud til at indgå aktivt i etablering og udvikling af lærerteam. Dette er en afgørende barriere for reformens videre implementering, idet lærerteamet på de fleste skoler er omdrejningspunktet for fagintegrationens og projektarbejdsformens praktiske afvikling i undervisningssituationen. Forudsætningen for et velfungerende lærerteam synes at bero på en afklaret ansvars- og kompetencefordeling mellem teamet og mellemlederen og mellemlederens løbende sparring med teamet. Endelig synes også en målrettet indsats rettet mod teamets sociale relationer, herunder pædagogiske udviklingsaktiviteter, at understøtte lærerteamet.

Udviklingsaktiviteter på tværs af indgange og på tværs af skoler inden for skolesamarbejder, f.eks. deltagelse i FoU-projekter, bidrager positivt til lærernes oplevelse af reformen. Derimod er der problemer med at få FoU-projekterne organisatorisk forankret i skolesamarbejdernes undervisningspraksis. Dette hænger muligvis også sammen med, at det tilsyneladende bliver ledernes og mellemledernes arbejde at formulere og lede FoU-projekterne. Det er også en udbredt antagelse, at netop de mere uformelle kvalificeringstiltag og deciderede erfaringsbaserede tiltag, hvor grupper af lærere tager på besøg på andre skoler, er en afgørende kilde til kvalificering fremover.

Kontaktlærerrollen er et af de områder i reformen, som lærerne føler sig bedst rustet til at håndtere, og det synes også at være her, hvor uddannelsesindsatsen vurderes at have medført en egentlig kvalificering på strukturelt niveau. Der efterspørges dog mere procesorienterede kvalificeringsaktiviteter såsom supervision og samtaleteknik.

Kontaktlærerordningen organiseres med en vis variation på skolerne, men der synes at være en klar tendens til, at lærerne har ca. 12 kontaktelever ressourcestillet til ca. 15 minutter pr. uge.

Kontaktlæreren har i vejledningssituationen ofte svært ved at trække grænsen mellem hvilke vejledningsopgaver, der hører under kontaktlæreren, og hvilke, der hører til under uddannelses- og erhvervsvejlederen. Dette skyldes ikke, at kontaktlæreren ikke ved, hvor grænsen går, men det faktum, at kontaktlæreren rent menneskeligt føler det nødvendigt at agere, når han/hun står med en elev i en social og/eller personlig krisesituation.

I praksis synes der dog at være en, om end ikke så formaliseret, afklaret arbejdsdeling mellem kontaktlæreren og uddannelses- og erhvervsvejlederen, særligt når det gælder elevens problemer med fravær og i frafalds-/omvalgssituationen.

Kontaktlærerne vurderer, at vejledning af gruppen af bogligt svage elever kan hindre frafald og øge elevernes trivsel, fordi indsatsen i form af specialpædagogisk støtte og supplerende undervisning, der understøtter elevernes læring, bringes på bane tidligt i forløbet.

Lederne efterspørger i stort omfang kvalificeringstiltag i forhold til udvikling af ledelse af forandringsprocesser og samarbejde med lærergrupperne. Så længe lederne ikke i særlig udstrakt grad understøttes i denne kvalificering, er det nærliggende at bibeholde en gammelkendt ledelsesstil, der ikke i tilstrækkelig grad understøtter uddelegering og ansvar til lærerne.

Lederne føler sig høj i grad presset af de økonomiske rammer, hvilket kan være en yderligere årsag til, at det er vanskeligt for dem at overskue konsekvenserne af fuldblyndet uddelegering til lærerteam.

Både i surveys og i interview kommer det klart til udtryk, at hverken ledere eller lærere endnu oplever, at den personlige uddannelsesplan og uddannelsesbogen har fundet en tilfredsstillende form og anvendelse i undervisnings- og praktiksammenhæng. I lighed med den forrige erfaringsopsamling har man på skolerne stadig vanskeligt ved at finde en anvendelsesform for uddannelsesbogen, der giver eleverne oplevelsen af, at den er et aktivt instrument i planlægningen af uddannelsesforløbet og ikke et "dødt" arkiv, der kun ajourføres på lærernes/kontaktlærernes initiativ.

2.4. *Praktikstedernes viden om og erfaringer med eud-reformen*

Denne første indsamling af erfaringer fra virksomhederne vedrørende deres viden om og erfaringer med reformen tegner et broget billede med hensyn til viden om reformen, som

også stemmer godt overens i forhold til, at flere af de lokale uddannelsesudvalg også har tilkendegivet, at de indtil nu har forholdt sig afventende i forhold til en mere proaktiv informationsindsats over for virksomhederne.

Der udestår således et stort arbejde med at få informeret virksomhederne om reformen. Såfremt informationskampagnerne skal virke, skal det næppe være gennem skolerne som primære aktører alene, men gennem et samarbejde mellem de faglige udvalg, de lokale uddannelsesudvalg og skolerne.

Spørgsmålet er også, hvorvidt man på lokalt niveau såvel som på brancheniveau kan tage massemedierne i brug for at ”levendegøre” reformen, men i så fald specifikt rettet mod virksomhederne og den variation, som de udgør med hensyn til størrelsesforhold, teknologiintensitet, forskelle i arbejdsorganisering osv.

Ligeledes udestår der et stort arbejde og nogle strategiske overvejelser, hvad angår arten og samarbejdet skoler og praktikvirksomheder imellem.

Der, hvor samarbejdet synes at fungere bedst, har uddannelsesbogen, kontaktlæreren, virksomheden selv og eleven aktive roller i forbindelse med planlægning af uddannelsen for at sikre individualisering og sammenhæng. Nogle steder sikrer uddannelsesbogen kontinuitet i samspillet, men mange steder er eleven fortsat den primære bærer af det faglige samspil. Virksomhedens kontakt til skolen, om end den mange steder karakteriseres som udmærket, synes overvejende at være af administrativ karakter.

For eleverne synes der mange steder at være en diskrepans mellem skolevirkeligheden og praktikvirkeligheden. Som tidligere nævnt, er der kun et enkelt eksempel på, at eleven inddrages aktivt også i den overordnede planlægning gennem brug af kontaktlærer, uddannelsesbog og målpinde. Flere virksomheder har dog udviklet rammer for praktiken. I disse virksomheder inddrages eleven ikke i den overordnede planlægning af deres praktik, men derimod inddrages eleven aktivt i udfoldelsen af den overordnede planlægning. Eleverne oplever denne praksis, som at der er ”styr på tingene”, at de er fuldgyltige medlemmer af et arbejdsfællesskab, og at de lærer noget. Samtidig kommer dette til at stå i kontrast til skoleforløbet, hvor reformens fokusering på planlægning og valg endnu ikke altid opleves som omsat til undervisningspraksis. Eleverne oplever, at der mangler planer fra lærernes side, men ser ikke nødvendigvis sig selv som medplanlæggere. Dette rejser igen spørgsmålet om skolernes håndtering og forståelse af medansvar for egen læring, og hvordan denne kompetence kan udvikles i et dynamisk samspil mellem skole og praktikvirksomheder.

Der opleves derfor en stor kontrast mellem det, eleverne oplever på den tekniske skole og i virksomhederne. Selv i de virksomheder, hvor praktikforløbene er mindre formaliserede, oplever eleverne denne kontrast.

Der udestår således et stort arbejde med at få informeret virksomhederne om reformen. Såfremt informationskampagnerne skal virke, skal det næppe alene være gennem skolerne som primæraktører men også gennem samarbejde med andre aktører.

Spørgsmålet er også, hvorvidt man kan tage massemedierne i brug for at ”levendegøre” reformen, men i så fald specifikt rettet mod virksomhederne og den variation, som de udgør med hensyn til størrelsesforhold, teknologiintensitet, forskelle i arbejdsorganisering osv.

Ligeledes udestår der et stort arbejde med at få samspillet med virksomhederne til at fungere. Nogen virksomheder gør et stort arbejde og er udfarende for at sikre en form for samspil med eller uden hjælp fra skolen. Andre virksomheder vil være tilfredse med løbende information.

Praktikvirksomhederne, herunder også eleverne, kommer med flere eksempler på, hvordan reformens fokusering på planlægning og valg endnu ikke er omsat til praksis på skolerne. Der opleves derfor en stor kontrast mellem det, eleverne oplever på den tekniske skole og i virksomhederne. Selv i de virksomheder, hvor praktikforløbene er mindre formaliserede, oplever eleverne denne kontrast.

2.5. Frafaldsanalyse

Undersøgelsen viser, at langt størstedelen af frafaldseleverne deltog i en samtale med en kontaktlærer eller en uddannelses- og erhvervsvejleder, inden - eller kort tid efter - de startede på skolen. Næsten halvdelen af eleverne fik udarbejdet en uddannelsesplan i forbindelse med samtalen. Undersøgelsen viser dog, at en stor del af eleverne syntes, at deres udbytte af samtalen var ringe.

Frafaldseleverne giver generelt udtryk for, at lærerne, kontaktlæreren eller uddannelses- og erhvervsvejlederen gjorde en god indsats for elevens trivsel. Kontaktlæreren har haft den mest fremtrædende rolle, mens uddannelses- og erhvervsvejlederen har været mindst synlig. En stor del af eleverne mener ikke, at uddannelses- og erhvervsvejlederen havde haft betydning for deres trivsel. Kontaktlærerne har i de kvalitative fokusgruppeinterview givet udtryk for, at de har for lidt tid til at støtte de uddannelsessvage og frafalds-truede elever, og at der er behov for at styrke indsatsen over for disse.

Årsagerne til frafald er mangeartede. Undersøgelsen viser, at der samlet set i højere grad er faglige end personlige årsager til, at eleverne afbryder deres uddannelse. Mere end en fjerdedel af frafaldseleverne fortæller dog, at én af årsagerne til deres frafald har været personlige problemer, der ikke havde noget med uddannelsen at gøre. Undersøgelsen viser også, at frafaldseleverne vurderede skolekammeraternes indsats for deres trivsel højere end den indsats, de modtog fra skolens medarbejdere.

3. Organisatoriske rammer for reformen

"Vi bygger broen, samtidigt med at vi går over den"
Citat DEL - kontakt med en lærer

I dette kapitel vil vi se nærmere på, hvordan man rent organisatorisk har grebet udviklings- og implementeringsprocessen an. Hvor vi i den første erfaringsopsamling især fokuserede på samarbejdsflader og implementeringsstrategier i de første forsøgsregioner, har vi denne gang vægtet at gå tættere på tiltag omkring selve implementeringen, hvad angår for eksempel udbudsmodeller, beskrivelsesarbejde og de små uddannelse mv.

I dette kapitel ser vi også nærmere på hvilke rammer, der er skabt ledelsesmæssigt, organisatorisk og fysisk inden for de enkelte skolesamarbejder og på tværs af skolesamarbejder for at understøtte implementeringen, og hvordan disse vurderes af de forskellige parter. Dette kapitel bygger på data fra leder/lærer surveyen samt fokusgruppeinterview på følgende niveauer: A: Eud-gruppen C: Tværfagligt indgangsniveau/Kontaktlærere, B: Tværgående Indgangsniveau/Kontaktgrupper, G: DTL, F: Lokale uddannelsesudvalg.

3.1. Organisatoriske tiltag

Hvad angår integration af fagene vurderer lidt over halvdelen af lærerne, at der er en god overensstemmelse med reformens intentioner sammenholdt med første erfaringsopsamling, hvor 45% af lærerne vurderede, at der var en positiv overensstemmelse. Når det kommer til individualisering af grundforløb derimod, er der knapt en tredjedel af lærerne, der vurderer, at der er en positiv overensstemmelse sammenholdt med første erfaringsopsamling, hvor 44% mente, at der var en positiv overensstemmelse. Selv om der er flere eksempler på individualisering, herunder også brug af forlængelse, kan den noget negative vurdering fra lærernes side blandt andet skyldes, at mange af lærerne fortsat vurderer, at det er svært at få greb om og støtte op om "de uddannelsessvage elever". Synspunktet er gennemgående, at de uddannelsessvage elever kommer til kort i de læn- gerevarende projekter, fordi de har svært ved at overskue kompleksiteten.

Knapt 65% af lederne mener derimod, at der er god overensstemmelse med reformens intentioner med hensyn til fagintegration. De er også mere positive, hvad angår individualisering af grundforløb. Således vurderer lidt over 45% af lederne, at der er god overensstemmelse mellem praksis og reformens intentioner.

3.1.1. De seks indgange - familiedannelse

Familiedannelsen inden for de enkelte indgange og samarbejde på tværs af familierne opleves i varierende grad som et problem inden for de enkelte indgange relateret til problemer, som har at gøre med lokalisering på forskellige fysiske adresser, "fagskoletradition", faglig selvopfattelse og manglende grundlæggende kendskab til øvrige uddannelser inden for indgangen. Indenfor nogle områder har det betydet problemer for de små uddannelser og valg af disse, for nok kan eleverne flytte skole, men samarbejdsaftaler beror på, at eleverne kun kan flytte, hvis de har en uddannelsesaftale. Andre steder ser

det ikke ud til at spille nogen rolle, dels fordi eleverne bevidst vælger den pågældende skole ”som fagskole”, dels fordi man har lavet samarbejdsaftaler, så eleverne tidligt har mulighed for at flytte skole. Udfordringerne ved at skulle tilgodese den uddannelsesmæssige bredde i udbuddet af undervisning på en praksisnær vis, hvad enten det skyldes fysiske forhold eller manglende lærerkvalifikationer, kan ikke mindst for de uafklarede elever betyde, at de ikke får et tilstrækkeligt bredt fagligt fundament at bygge deres valg på.

I det følgende vil vi se på familiedannelse og de små uddannelser på indgangsniveau.

Indenfor **Håndværk og teknik** vurderer man, at det kan være svært at praksisorientere undervisningen i forhold til, at indgangen omfatter sytten forskellige uddannelser.⁴ På de skoler, som traditionelt har været jern- og metalskoler, opleves der nogle steder, at de små uddannelser på indgangen ikke tilgodeses i tilstrækkeligt omfang. Nogle steder er det løst ved at flytte elever til skolen for de små uddannelser, f.eks. hvis eleven ønsker en uddannelse inden for træ. Andre steder, er det vurderingen, at i alt fald de afklarede elever i en vis udstrækning selv finder ind på de skoler, som tilbyder de relevante små uddannelser. F.eks. har ædelsmedene ikke oplevet problemer med fald i elevtal, hvori mod plastmageruddannelsen har oplevet et fald, som tilskrives reformen.

”Familiedannelsen er et projekt, der trækker tænder ud, man kan nærmest tale om samspilsramte familier.”⁵

Sådan udtaler en lærer fra **Teknologi og kommunikation** sig. Hans oplevelse er, at der er så store skel mellem strømfamilien og de grafiske familier, at det i realiteten fungerer som to indgange, selv om man dog inden for et skolesamarbejde har set en vis flytning af elever fra strøm til de kreative medieuddannelser. Spørgsmålet er, hvorvidt man i beskrivelsesarbejdet på vejledningsniveau på tværs af de enkelte uddannelser i tilstrækkeligt omfang har fundet og defineret ”fællesnævner”, som kan være udgangspunktet for nogle mere multifaglige projekter, som kan være med til at nedbryde skellene. Omvendt kan mulige fællesnævner ligge på så abstrakt et niveau, at det kan være svært at få beskrevet et ”multifagligt projekt” med en praksisorientering, som tilgodeser, at de enkelte uddannelsesprofiler står tilstrækkeligt tydeligt for eleverne. Erfaringer fra TSN viser for eksempel, at det har været problematisk rent indholdsmæssigt at udviske skel, så de målrettede elever samtidigt oplevede, at der blev taget hensyn til deres valg.⁶

Vurderingen er, at den væsentligste barriere bunder i lærernes antagelse om det respektive uddannelsesområde, men også at brancheorganisationernes måde at markere sig på i uddannelserne, for eksempel i de lokale uddannelsesudvalg, kan være afgørende for, om skel imellem uddannelser opretholdes. Også mellem stærk- og svagstrøm opleves der et

⁴ Case B1

⁵ Case B2

⁶ Case B2

stort skel, selvom man også her har oplevet elevskift mellem de to områder. I nogle af skolesamarbejderne har samlokalisering været med til at løse op for problemet. Indenfor **Teknologi og kommunikation** vurderer man, at de små uddannelser ikke er specielt synlige for eleverne. For at løse problemet, søger man hurtigst muligt at flytte eleverne til de skoler, som udbyder de relevante uddannelser på hovedforløb, men da de fleste af disse uddannelser har adgangsbegrænsning, og samarbejdsaftalerne skolerne imellem bygger på, at eleverne ikke uden videre kan flyttes til en anden skole, uden de har en uddannelsesaftale, kan det være en barriere for, at de små uddannelser tilgodeses.

Indenfor **Transportområdet** er den formelt set ingen familiestruktur. Alligevel spiller lærerkvalifikation, ”fagskoletraditioner” og lokalisering en rolle i forhold til at tydeliggøre de enkelte uddannelser inden for området. I TSØ er man f.eks. fuldt bevidste om, at det er et problem, der skal arbejdes med. Igen spiller ”fagskoletraditionen” en væsentlig rolle - også i elevernes bevidsthed. TS Fyn har bevidst søgt at tydeliggøre og tilgode-se landtransportområdet, blandt andet ved at ansætte landtransportlærere. Alligevel opleves skolen som en autoskole, hvad der også ses af, at 95% af eleverne er autoelever. På en skole inden for TSSJ har man prøvet at kombinere Open Learning Center (OLC) med familiestrukturen. Her udgør de enkelte familier i princippet et OLC. Alle grundfagstimer kører i et OLC. Målet er, at grundfagene kan tones i retning af erhvervet og samtidig håndtere forskellige niveauer. Værkstedslærerne er frigjort til samarbejder og møder. Prisen er til gengæld, at grundfagene rykkes ud af værkstedsundervisning og ikke integreres i områdefagene. Der afholdes eksamen hver femte uge, og det opleves som problematisk af ressourcemæssige årsager, og hvad angår logistik.⁷

Sammenhængen mellem **Fra jord til bord** familierne opleves også som lille, hvilket både beror på ”fagskoletraditioner”, kulturforskelle og arbejdsorganisering inden for erhvervet. På TSSJ har man haft mange fællesmøder mellem **Fra jord til bord**, som har resulteret i fælles introuge og fælles skabeloner til at beskrive uddannelsesmoduler. Der er også lavet fælles moduler, for eksempel ”Følg Råvaren”, men der har ikke været nok elever, som har valgt modulet. Dette tilskrives, at kontaktlærerne ikke i tilstrækkelig grad har søgt at sælge modulet til eleverne. En af grundene til kulturforskellene tillægges oplevelsen af tid inden for de to familier.

”I et køkken skal tingene laves her og nu, mens jordbrug er vant til at indrette sig efter vind og vejr, så dér skal tingene laves, når det passer ind.”⁸

Også ”fagskoletraditionen” spiller en væsentlig rolle. Indenfor HOT har man for nogle år siden valgt alene at koncentrere sig om hotel- og restaurantuddannelser. For at løse problemet har man i HOT allieret sig med andre skoler, der har de øvrige uddannelser, men alligevel oplever man ikke et skoleskift.

⁷ Case B3

⁸ Case B4

”Så når de ser en masse tjenere og kokke rende rundt, så vil de være det samme. Vores elever har valgt, at det er inden for hotel-, restaurant- og køkkenuddannelser, de vil have deres gebet.”

Indenfor **Service** opleves urmageruddannelsen som væsentligt anderledes end de øvrige uddannelser, som i større omfang opleves at have kreativitet og kundeorientering som fællesnævner. En af respondenterne vurderer, at familiedannelsen betyder, at bredden inden for Service let forsvinder, og at det for eksempel kan være et problem, hvis man skal søge at orientere eleverne mod en anden uddannelse, når de ikke kan få en praktikplads.⁹ Også lærerkvalifikationer spiller en rolle, hvor uddannelserne simpelthen opleves som grundlæggende så forskellige, at det kan være svært at tilgodese multifagligheden og praksisorientering.

Spørgsmålet er, hvorvidt der som en del af kvalificeringen til reformen er behov for en form for brancheforløb inden for de enkelte indgange. Målet skulle være, at lærerne får et større kendskab til uddannelserne inden for en given indgang i forhold til en række fælles temaer som for eksempel teknologiudvikling, produktionsmetoder, service og kundeunderlag osv. med henblik på at få et bedre fundament at bygge på i forbindelse med en multifaglig toning og integration.

”For mig er det et problem, at vi har urmagere på familien. Jeg aner intet om urmagere. Det er meget mere mekanik end resten, og vi har heller ikke faglokalerne.”¹⁰

På **Bygge og anlæg** er oplevelsen, at der er en umiddelbart klarere fælles profil, selv om der selvfølgelig er forskelle på uddannelserne, hvis man bruger byggepladsen som samlende indgangsmetafor. De lokale uddannelsesudvalg ønsker, at eleverne klart kan se jobprofilerne, når de starter på indgangen blandt andet grundet i, at 30% af eleverne kommer med en uddannelsesaftale, og der er en bekymring for, at integration let kan ”mudre billedet”.¹¹

3.1.2. Opsummering – organisatoriske tiltag

Første erfaringsopsamling viste, at udbuddet var organiseret over en forholdsvis fast læst i femugers moduler inden for de enkelte indgange og familier. Den første erfaringsopsamling pegede ligeledes på en række uløste problemer både vedrørende familiedannelse og uddannelsernes placering og profil i reformen.

Både denne erfaringsopsamling og de erfa-seminarer, som Undervisningsministeriet har afholdt i efteråret, viser, at der nu er mange forskellige modeller for organisering af udbud og optag. Flere skoler arbejder hen imod modeller, der er mere fleksible end femu-

⁹ Case B5

¹⁰ Case C5

¹¹ Case B6

gers modellen relateret til såvel udvikling i de fysiske rammer såvel som selve tilrettelæggelsen af undervisning med for eksempel brug af egen læringstid.¹² Der er fortsat uløste problemer omkring familiedannelse og småfagsproblematik, som både relaterer sig til forhold vedr. lærerkvalifikationer, lokale- og udstyrsforhold, såvel som ”fagskoletraditioner”. Skolesamarbejderne prøver at kompensere for dette gennem mulighed for skoleskift. Samtidig oplever mange skoler, at problemstillingen måske ikke er så stor, fordi i alt fald de afklarede elever, forholder sig bevidst til, hvilke skoler, der dækker hvilke fag- og uddannelsesmuligheder.

3.2. Variation i udbudsfladen og elevernes valgmuligheder

Som tidligere beskrevet, har man i vid udstrækning inden for skolesamarbejderne fået en større variation i grundforløbet. Det omfatter både modullængde og længden på grundforløb for at tilgodese muligheder for påbygning for de ressourcestærke elever og for at tilgodese, at ”uddannelsessvage” elever kan opnå de fornødne kompetencer.

I CEU, inden for **Mekanik, transport og logistik**, hvor har man en opdeling i femugers moduler, har det betydet en unødigt fastlåsning, hvad angår elevernes opfattelse af længden på grundforløb. Det har også medført, at påbygning og muligheder for forlængelse ikke i tilstrækkeligt omfang udnyttes. Indenfor TSØ har man den samme oplevelse, og at man let ender med at stå med nogle elever, som ikke har nået målene.¹³ Kontaktlærere fra HOT og TSM peger til gengæld på nogle fordele i femugers modulerne set fra elevernes synsvinkel, idet eleverne har mulighed for at genstarte og ikke skal vente et halvt år som tidligere, og det giver således mulighed for at lave en tidligere opfølgning på eleverne. I TSSJ har man valgt en model, hvor URO-fagene integreres igennem hele forløbet. Man har til gengæld oplevet, at det kræver et opsamlingsforløb, hvis eleverne skifter.

3.2.1. Ravioli og transport - et eksempel på elevstyret fleksibilitet

På en af skolerne i TSSJ har man lavet, hvad kontaktlæreren kalder for en slags *ravioli-model*. Alle læreplansfagene er dissekeret, og der er lavet målbeskrivelser og målpinde for hvert enkelt område. Eleverne kan således sammensætte egne projekter ud fra målpindene. Man får hermed et meget fleksibelt forløb, hvor eleverne kan have 25 små projekter, eller tre store projekter ud fra interesse og lyst.

På en af skolerne i TSN har man valgt en lidt anden model i forhold til elevstyret fleksibilitet. Her er undervisningen tilrettelagt, så samtlige elever skal igennem 13 projekter, som de kan bruge varierende tid på (fra en til tre uger). De 13 projekter omfatter hele **Mekanik, transport og logistik**, hvor hver elev arbejder i sit eget tempo, og projekterne kan tages i vilkårlig rækkefølge. Oplevelsen er, at det fungerer godt, men at det kræver meget af lærerne.

¹² Referat af erfa-møder Undervisningsministeriet – internt notat

¹³ Case B3

”Det, der er problemet i det, det er de her stakkels lærere, der render sig ihjel, og skal sprede sig over så meget forskelligt!”

Både på TSSJ og TS Fyn har man valgt at sige, at grundforløbet varer 30 uger i gennemsnit for at tilgodese mulighed for påbygning eller forlængelse. Også i HOT arbejder man intenst på at få fjernet oplevelsen af, at et forløb varer 20 uger. Det er helt klart opfattelsen, at det er en forudsætning for, at ikke alt over 20 uger opleves som et nederlag i større udstrækning, og at de uddannelsessvage elever så ikke på samme måde føler sig som ”tabere”. Her ses det som noget positivt, at de svage elever får mulighed for at strække forløbet helt op til 60 uger.

”Det er godt, at de ikke har tidsfaktoren over hovedet mere ... ikke så stor i hvert tilfælde.”¹⁴

Der er en enighed om, at forlængelse af grundforløbet er positivt, men at der ligger et fortsat stort og uløst problem i, at eleverne gerne vil følges med deres kammerater, og at det let opleves som et nederlag ikke at kunne følges med de andre. Efterhånden som forlængelsesmulighederne i stigende omfang anvendes, bliver spørgsmålet, hvorvidt det vil medføre, at de ”uddannelsessvage” elever i mindre omfang vil opleve sig selv som tabere, fordi de ressourcestærke elever også udbygger grundforløbet ud over de 20 uger. Samstemmende mener man også, at kontaktlærerne har en stor opgave med at få eleverne til at erkende deres situation og forholde sig til valgsituationen.

Indenfor TSØ er oplevelsen, at der er bedre plads til individuelle læringsforløb under reformen. Man har f.eks. valgt at udnytte virksomhedsforlagt undervisning i op til en måned, hvis man ikke er sikker på, at eleven er klar til en uddannelse eller praktikplads overhovedet.

Indenfor **Teknologi og kommunikation** er planlægningen grebet forskelligt an. På nogle skoler planlægges der med femugers moduler, som eleverne kan vælge sig ind på, og andre steder arbejdes der meget projektorienteret med fleksibilitet i modullængde. På en skole i HOT har man været i gang med reformen et år. Her er man startet med 4x5 ugers forløb, fordi det gav lærerne en større sikkerhed og lettede planlægningen. Men man oplevede, at det i praksis ikke har tilgodeset reformens intentioner, hvad angår fleksibilitet. Derfor har et team af lærere slået fire grupper sammen og har fået fire lokaler tæt på hinanden, hvor undervisningen så er tilrettelagt omkring individuelle opgaver, som eleverne får stillet. Uddannelsesspecifikke ønsker tages først op med eleverne i blok fire.

¹⁴ Case C2

Oplevelsen har her været:

Vi har egentlig elever på alle niveauer i sving på samme tid. Og når så nogle elever sidder og venter på læreren, så finder de lynhurtigt ud af, at de kan spørge nogle af eleverne, der er længere i forløbet.”

Den individuelle fleksibilitet betyder, at eleverne bliver færdige på forskellige tidspunkter, hvilket bliver noget af en udfordring, hvis alle elever skal være i gang med noget meningsfyldt. I TSN har man på en skole søgt at løse dette ved at oprette en database, hvor skemaerne også ligger. Hvis en elev så er færdig før andre, kan vedkommende elev se, hvad der ellers er gang i af undervisning, og hvor der er plads, og så vælge sig ind der.

På to andre skoler i TSN har man lavet et kursus-katalog som etugers moduler à to til fire lektioner, som eleverne så kan vælge sig ind på. Risikoen kan selvfølgelig være, at eleverne får en slags ”supermarkedsholdning til dagens tilbud”, og at eleverne ikke kommer til at forholde sig til valgsituationen som sådan.

Der er forskellige oplevelser af, hvor langt man er nået med at give eleverne et tilstrækkeligt antal valgmuligheder, herunder variation i længden på grundforløbet. Indenfor TSØ er oplevelsen, at man har et varieret udbud af både påbygning og valgmoduler. For eksempel er der mange, som ønsker at blive elektrikere og så tager et datamodul. I TSN vil man fremover væk fra, at moduler beskrives på tid. I stedet vil man alene forholde sig til mål for at komme væk fra de faste femugers moduler. Til gengæld påpeges det, at fokuseringen på mål og målpinde kan udarte sig til testformer, som hører fortiden til.

Indenfor TSM har man erfaret, at mestrene kan være en barriere i forhold til elevernes valg af påbygning, som kan medføre et forlænget grundforløb. Såfremt en elev tager et forlænget grundforløb, så tror mester pr. automatik, at han har en ”dårlig” elev. I TSN har man fra skolens side ydet en indsats over for praktikstederne for at understrege det positive i påbygningsmulighederne. Også inden for andre indgange har man haft nogle af de samme oplevelser med mestrene, så her ligger der klart et behov for en ekstraordinær informations- og kommunikationsindsats.

3.2.2. Opsummering – variation i udbudsfladen og elevernes valgmuligheder

Siden første erfaringsopsamling er der kommet en væsentlig større variation i udbudsfladen, både hvad angår fleksibilitet i modullængde, længde på grundforløb og i forhold til valg af indhold og læringsstile. Dette gælder både 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 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 og af selve valgsituationen. På interviewtidspunktet var

der dog meget stor forskel på, hvor orienterede man var om Elevplan og planerne for implementering.

3.3. De ”ressourcesvage“ elever - variation i strategier

Indenfor **Teknologi og kommunikation** peger man generelt på problemet vedrørende de elever, som har behov for at gå på skolen længere end 20 uger. En af oplevelserne er, at de har svært ved at håndtere skiftet fra undervisning til læring

”Vi har ret mange elever, der trækker sig ud af læringsaktiviteterne, fordi de har svært ved at klare den frihed, de får.”

I TSN har man lavet specielle hold, der skal tilgodese disse elever ud fra en målsætning om, at miljøet samlet skal tilgodese både selvstændige og uselvstændige elever. I TSSJ forsøger man på nogle skoler allerede at lave opsamling for de ”ressourcesvage” elever efter fem uger.

Flere vurderer, at det især er områdefagene, der er blevet tilrettet reformens intentioner, hvorimod grundfagene i større udstrækning forløber, som de altid har gjort, og at det kan give problemer med elevmotivation.

Indenfor **Bygge og anlæg** er vurderingen i følge respondenterne, at det ikke er muligt at lave et grundforløb på 20 uger for elever, der ikke er afklarede. En undersøgelse inden for Bygge og anlæg, som der refereres til, har vist, at de skoler, der opererer med lange forløb, er også de skoler, der har det mindste frafald. Men vurderingen er omvendt, at eleverne har den opfattelse, at der er en ”obligatorisk del”, der varer 20 uger. Vurderingen er, at Undervisningsministeriet bærer et væsentligt ansvar for denne opfattelse, fordi man fra starten har været fokuseret på de 20 uger som standardforløb.

På Bygge og anlæg har man også oplevet, at mestrene forholder sig skeptisk til forlængelse, hvis eleven skal være på skolen mere end det, som mester opfatter som normalt.

På HOT har man erfaret, at der begynder at komme en gruppe af elever, som ikke er ”uddannelsesparate”, *“de er kommet, fordi det skulle man.”* Derfor har man valgt, at disse elever som minimum får forlænget forløbet med 10 uger. Målet er, ifølge den pågældende respondent, alene at få eleverne til at møde og til at skabe personlig udvikling, så de bliver uddannelsesparate. Disse elever følger et forløb for sig selv. Man sørger dog for, at de ikke isoleres fuldstændigt fra de andre elever, og risikoen er da også let, at det kommer til at ligne de gamle TI-forløb.

Risikoen kan også være, trods intentionerne om det modsatte, at eleverne kommer til at føle sig placeret i en ”hjælpeklasse”. Hvor man i nogle af miljøerne indledningsvis har haft meget brede multifaglige projekter, som eleverne kunne vælge inden for, har flere af miljøerne i dag formuleret projekter inden for de enkelte uddannelsesmiljøer. Grunden

til at man har resigneret på dette, er dels opfattelsen af, at eleverne opfattede de meget brede projekter som forvirrende, dels manglende lærerkvalifikationer.

“Vi har virkelig set, at eleverne opfatter, at de er dumme, hvis de bruger mere end 20 uger.”¹⁵

3.3.1. Fleksibelt BYG

Indenfor TSN er en af skolerne nået meget langt med hensyn til at etablere et fleksibelt projektmiljø, som ikke mindst skyldes de fysiske rammer. Her har man valgt at etablere hele undervisningen bygget op omkring en byggeplads metafor i samarbejde med en amu-skole. Der er ca. 50 elever på et hold, snedkere, tømrere, struktører, glarmestre osv. Eleven udarbejder selv en uddannelsesplan, som man har valgt at kalde en arbejdsplan. Arbejdsplanen skal sikre, at eleverne kommer igennem de forskellige områder set fra et undervisningsmæssigt synspunkt, og fra en pædagogisk vinkel, at eleven socialiseres ind i arbejdspladsens normer og forventninger. Også her er oplevelsen, at det stiller meget store krav til lærerne, både fagligt og socialt. Eleverne kan være på byggepladsen, så længe de vil, dog minimum 10 uger.

Indenfor **Service** er man også ved at gå væk fra femugers moduler, selv om man i TSØ stadig tænker i femugers planlægningsfaser. Grunden til at man har droppet denne struktur, er, at både elever og lærere kommer til at opleve, at man slutter noget af hver femte uge, og at det er uhensigtsmæssigt. Flere af skolerne er gået bort fra at lægge femugers uddannelsesrettede områdefag til sidst. Ulemperne har blandt andet vist sig i forhold til frisøruddannelsen, hvor det er svært at få en praktikplads. På frisøruddannelsen er der adgangsbegrænsning, så det kun er elever med uddannelsesaftale, der kan tage URO-fag. Desto vigtigere er det derfor, at elever uden uddannelsesaftale gennem hele grundforløbet udfordres i deres valg af frisøruddannelsen således, at andre uddannelser på serviceindgangen tegner sig som mulige uddannelsesretninger. Elever, der ikke opnår at få praktikplads, oplever det ofte som et stort nederlag, når ”døren lukkes” til frisøruddannelsen efter femten uger. Når man lægger URO-fag til sidst i grundforløbet, er det vanskeligere i tilstrækkeligt omfang ”at få rykket ved elevernes ønske om at blive frisører”.¹⁶ På en skole i TSØ har man valgt at lægge et praktikpladssøgningsmodul ind for at afhjælpe dette problem.

På de enkelte skoler er der stor variation i, hvor meget af undervisningen, der er organiseret i projekter, og også længden på de enkelte forløb varierer. For at sikre progression i undervisningen har man på en skole valgt, at eleverne krydser de opgaver af, som de har været igennem, så de ikke skal gentage dem på andet modul.

I en region forsøger man at integrere alle uddannelserne i de forskellige undervisningsaktiviteter fra starten. Samarbejdet skolerne imellem i regionen skal sikre, at eleverne kan modtage undervisning på alle tidspunkter. Indenfor HOT er planen, at man vil starte en ny model, hvor de valgfri fag startes op efter tre uger, og der skal være værksteder

¹⁵ Case B4

¹⁶ Case B5

med ”dagens tilbud”. Indenfor TSØ har man valgt en kombinationsmodel, hvor der er nogle faste obligatoriske elementer på otte timer, og eleverne vælger selv deres skema for resten af tiden. Til denne model knytter der sig en række åbne værksteder.

Nogle af uddannelserne i indgangen er meget teoribaserede, vurderer lærerne. De kræver en høj grad af lærerstyring, og her er en af modellerne, at man er gået over til en tiugers modulisering således, at de uddannelsesrettede områdefag påbegyndes tidligere, da det vurderes, at eleverne ellers har svært ved at nå at kapere det faglige indhold.

Også på **Service** er de såkaldte uddannelsessvage eller uafklarede elever en udfordring.

”Det er en katastrofe, at ministeriet i deres pjeces om grundforløbet skriver, at grundforløbet for en normal elev varer 20 uger.”¹⁷

På en af skolerne har man simpelthen valgt at begynde at udbyde tiugers moduler, som indholdsmæssigt svarer til de tidligere femugers moduler, men som giver elever, der er uafklarede/svage bedre tid til at nå det samme. På to af de andre skoler fra henholdsvis CEU og TSSJ har man organiseret undervisningen således, at projekttiden på modul 1, 2 og 3 fylder henholdsvis 20%, 30% og 40%. Imidlertid besværliggør det projektarbejdet, fordi eleverne på de forskellige moduler af organisatoriske årsager har svært ved at samarbejde, fordi de ikke har lige meget projekttid til rådighed.

De store projekter opleves ikke kun som noget positivt. En af grundene er, at de ofte består af en kombination af mange mål, som ikke nødvendigvis er synlige mål for eleverne. Vurderingen 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 det betyder forlængelse af forløbet.

Reelt set har forsøgene endnu ikke omfattet delkompetence. Indenfor **Fra jord til bord** efterlyses der i forhold til elevernes praktik- og beskæftigelsesmuligheder eksempler på beskrivelser af uddannelser, hvor eleven kun har opnået delkompetence.

”Vi har løbende indtag. Hvis eleverne ikke er nået lige langt, starter de hos en mester og går så til eksamen, når den kører igen. Er der lovhjemmel til det? Det er en god ide, for jeg står og mangler en matematiklærer til de sidste syv elever, fordi der ikke er råd til det.”¹⁸

I TSN vælger flere elever nu at få deres grundforløb udvidet med fem uger, idet valgfrie moduler er blevet langt mere fremtrædende. I CEU har man ligesom inden for andre indgange haft problemer med virksomheder, når grundforløbet strækker sig over 20

¹⁷ Case B5

¹⁸ Case C3

uger. Man har endog eksempler på virksomheder, der simpelthen har ophævet uddannelsesaftalen med eleven.¹⁹

Generelt er vurderingen, at det er sværere at integrere grundfag i projekter, fordi de opfattes som eksamensfag, og eksamensfagene i grundfag gør det i sig selv vanskeligere at integrere disse.

Også inden for **Håndværk og teknik** frygter man, at målpindene kan blive for styrende for undervisningen, så den har en tendens til at udvikle sig til testlignende undervisning. Vurderingen er, at der er behov for at arbejde med målbeskrivelserne, så de bliver til handlingsorienterede mål. Enkelte af skolerne bruger målpindene til at strukturere og styre undervisningen med. Indenfor TSN har man f.eks. omskrevet målpindene til et "kørekort", hvilket vil sige, at eleverne erhverver sig kørekort til de enkelte undervisningselementer. Først når eleven har erhvervet sig kørekort til f.eks. en drejebænk, må denne anvendes. Skolen har gode erfaringer med denne mere handlingsorienterede målbeskrivelse. Muligheden for forlængelse opleves som positivt. Interviewgruppens vurdering er, at eleverne også generelt er positive, men forlængelse hen imod slutningen kan være et problem.

"Når man har gået 5-10 uger på skole, er forlængelse ikke et problem. Men to dage før det slutter, og deres kammerater siger farvel, så hænger de med snøvsen!"²⁰

Indenfor "borddelen" af **Fra jord til bord** er rammerne for elevernes valg af moduler organiseret vidt forskelligt. På flere af skolerne vælger eleverne frit moduler hver femte uge mellem de moduler, der tilbydes, hvilket giver store udfordringer for skemalæggerne. På andre skoler arbejder man på at få eleverne til at lægge længerevarende planer. På en skole inden for TSØ lægger eleverne en plan for alle 20 uger sammen med kontaktlæreren med mulighed for at vælge om hver femte uge, hvis de ønsker det. Denne fremgangsmåde er valgt for at undgå for små hold på de enkelte moduler.

På en skole inden for CEU er der ikke nok elever til at påbegynde alle moduler hver femte uge. Hvis eleverne ikke opnår de kvalifikationer, der kræves for at fortsætte på næste modul, kommer eleven på et uafklaret forløb eller på produktionsskole, indtil modulet udbydes igen.

Delkompetencen bliver rejst som et problem, hvor der efterlyses beskrivelser af uddannelser, hvor eleven kun har opnået delkompetence

"Vi mangler det redskab. Vi mangler at kunne gå ud at sige til virksomhederne, ja men vi har altså den elev her, og hvad er lønnen for det!"²¹

¹⁹ Case B1

²⁰ Case C3

²¹ Case C1

Indenfor TSSJ inden for ”borddelen” af **Fra jord til bord** er der kun ganske få elever, der afslutter efter 20 uger, resten vælger forskellige former for påbygning og forlængelse. Indenfor HOT havde man i starten fireugers moduler, hvor eleverne efterfølgende blev vurderet individuelt med henblik på, om de havde opfyldt deres mål. Dette havde imidlertid den uheldig konsekvens, at en forlængelse betød, at eleverne skulle rives ud af deres sociale tilhørsforhold. I stedet har man nu valgt, at modulerne varer otte uger men med mulighed for at stå af efter fire uger.

”De, der vil og kan, kan komme hurtigere igennem, mens de, der bruger længere tid, de bruger bare længere tid. Så er der ikke noget med forlængelse.”²²

På en skole i CEU har man valgt en anden model for at undgå, at eleverne lider nederlag. Her har man valgt at betragte alle nye elever som 40 ugers kandidater. De ved, at mange af eleverne kan klare forløbet på 20 uger, men hermed undgår man, at den længere uddannelsestid betragtes som noget ”for de dumme elever”. Også på TSSJ arbejder man intenst med, at de længere forløb ikke betragtes som noget for de ”dumme elever”.

I TS Fyn har de søgt at køre grundfag som moduler frem for at fordele dem ud over hele forløbet. Det har givet problemer for eleverne, som har haft svært ved at fordøje stoffet i de teoritunge læreplansfag. Derfor er denne model opgivet.

En respondent fra HOT påpeger, at man i langt højere grad havde regnet med individualiserede forløb, end tilfældet er. Dette skyldes dels, at eleverne tidligt danner grupper, dels at lærerteam skaber tætte bånd til eleverne. Her har man valgt at indlægge temauger hver fjerde uge for at skabe et afbræk i modulerne, og hvor eleverne også vælger uafhængigt af hvilke ”hold,” de ellers tilhører.

På en af skolerne fra TSSJ overvejer man at samle eleverne i hold de første 10 uger. Begrundelsen er, at eleverne har brug for et samlingspunkt, ikke mindst hvis de skal lære at vælge.

3.3.2. Opsummering – de ressourcetsvage elever, variation i strategier

I de forskellige skolesamarbejder arbejder man med forskellige strategier for at tilgodese de uafklarede elever og de uddannelsessvage elever, dels gennem forskellige pædagogiske tiltag, dels gennem forskellige former for fleksibilitet i længden på grundforløbet. Et af de problemer, som man støder på, er, at eleverne har den opfattelse, at der er en ”obligatorisk del”, der varer 20 uger. Undervisningsministeriet bærer et væsentligt ansvar for denne opfattelse, skønnes det, fordi man fra starten har været fokuseret på de 20 uger i udmeldingerne om grundforløbet. 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 mestre-

²² Case B4

ne, bl.a. fordi de pr. automatik så tror, de har fået en ”dårlig” elev. Der udestår klart en informationsindsats over for mestrene og eleverne, så de får et større indblik i det fleksible grundforløbs muligheder.

De store projekter opleves ikke kun som noget positivt. De består ofte af en kombination af mange mål, som ikke er synlige mål for eleverne. Vurderingen er, at korte projekter vil give eleverne flere valgmuligheder for at vælge på kryds og tværs af modulariserede fag i familierne. Flere af skolerne udbyder projekter og kurser, der går på tværs af familiedannelserne, men det betyder forlængelse af forløbet. I gruppen oplever man generelt, at det især er områdefagene, der er blevet tilrettet reformens intentioner, hvorimod grundfagene i større udstrækning kører som de altid har gjort, bl.a. på grund af eksamensbestemmelser, og det kan give problemer med elevmotivation.

Modsat har man på hovedforløb på **Skovbrug** meget positive erfaringer med integration af grundfag som matematik og IT.

Flere skoler melder om problemer med, at målpindene kan blive for styrende for undervisningen, så det har en tendens til at udvikle sig til testlignende undervisning. Vurderingen er, at der er behov for at arbejde med målbeskrivelserne kombineret med evalueringsformer, så de bliver til handlingsorienterede mål.

3.4. De fysiske rammer

”Vi ville da meget gerne rive hele skolen ned og bygge en ny.”²³

En ting er visioner, som de blandt andet er beskrevet i hæftet ”Det Åbne Læringscenter (Uddannelsesstyrelsens temahæfte nr.18-2000), noget andet er den meget forskelligartede hverdag, skolerne har, hvad angår de fysiske rammer for implementering af reformen.

Hvor langt man er kommet med ændringerne af de fysiske rammer, er der ikke nødvendigvis enighed om, viser survey dataene. Også de kvalitative interview viser, at man har grebet ændringer i de fysiske rammer vidt forskelligt an som en del af den organisatoriske implementering, og at det ikke kun drejer sig om de fysiske rammer, men også tilstødende forhold som styring af ressourceforbrug, brug af lærerressourcer, fagintegration m.v. Mange skoler er kommet langt i disse processer, andre skoler er overhovedet ikke kommet i gang. Hvor 66,5% af lederne mener, at de er ”under udvikling” eller ”er sket ” (14,5%), mener 37,9% af lærerne, at de er ”under udvikling”, eller at det ”er sket” (6,3%).²⁴

²³ Case B6

²⁴ Tabel 31 og 33 i surveyen

”Vi fik sådan nogle fine scenarier med, og så kunne eleverne koble sig op på deres private computer. Vor herre bevares, de kæmper for at have penge til bussen, fordi de kommer ude fra Nørre Bøvlesen af, og det skal de jo hver dag.”

Som tallene ovenfor udtrykker det, er det meget forskelligt, hvor langt man skønner, man er kommet med ændringerne af de fysiske rammer, og hvilke muligheder man har herfor.

En lærer fra Service repræsenterer den ene pol:

”Vi har ikke de fysiske rammer til åben værkstedsfilosofien. Vi taler om at rive vægge ned. Men hele det økonomiske system gør også, at man tænker i undervisningsarealer m.m. Det kan ikke nødvendigvis betale sig at rive vægge ned, og her har man så eksperimenteret med at lave åbent værksted i et klasselokale.”²⁵

En lærer fra den samme gruppe fra en anden skole repræsenterer den modsatte pol.

”Vi er kommet langt med åbent værksted og skal videre endnu. Vi taler f.eks. om, at lokaler skal være til rådighed uden lærerkræfter. Vi har også lavet et åbent læringscenter.”²⁶

Ét er både ledere og lærere dog enige om, nemlig at de fysiske rammer har meget høj prioritet, når det gælder nogle af de centrale udfordringer i forbindelse med reformen. Grunden er, at lokalerne blandt andet også handler om rammer og faciliteter i forbindelse med tilrettelæggelse af egen læringstid, multifaglige projekter, hvor flere lærere er tilknyttet åbne værksteder, praksisorientering af grundfag osv.

Endnu er der mange steder logistikproblemer, så det bliver skemalægning og lokaleforhold, som styrer undervisningen, og ikke elevernes ønsker og behov. Samtidigt understreges det også for eksempel fra en gruppe på **Håndværk og teknik**, at det er nødvendigt at se reformen som et flerårigt projekt, hvor intentionerne implementeres gradvist. I den proces kan lærerne godt være frustrerede, selvom eleverne udtrykker tilfredshed.²⁷

En del af denne proces handler ikke kun om de fysiske rammer, men også om det sprog og de begreber, der er knyttet til forandringsprocessen. I og med at man ændrer de fysiske rammer, får man også mulighed for at bryde med sprogmetaforer som praktiklokale, teorilokale, klasse og dermed skabe et nyt rum for praksis.²⁸

²⁵ Case C5

²⁶ Case C5

²⁷ CaseB1

²⁸ Winston Churchill: ”First we shape the buildings, and then they shape us”

”Det er afgørende vigtigt at få opløst klassebegrebet. Klasserne skal væk.”²⁹

At dette er en proces, som stadig er undervejs, har kunnet ses i sprogpraksis i flere af interviewene, hvor man f.eks. stadig taler om klasser og hold. På en af skolerne inden for transportområdet honoreres lærerne nu efter antal elever og ikke ud fra undervisning i hold eller klasser.³⁰

I TSN arbejder de fleste skoler målbevidst på at skabe åbne læringsmiljøer. Et eksempel på dette er indretning af et stort åbent værksted med et stærkstrømsmiljø, et svagstrømsmiljø og et miljø til måleøvelser. Man vurderer, at det er vigtigt, at grupperum og teorilokaler ligge i umiddelbar tilknytning til de åbne læringsmiljøer. Her, som andre steder, har man erfaring med, at et åbent værksted på 50-60 elever er passende.

På en skole i CEU “er der ikke flyttet en mursten” i forbindelse med reformen. Det betyder, at undervisningen foregår i lokaler, der er beregnet til 10-12 elever, og det lægger klart begrænsninger på fleksibiliteten. Et af de problemer, som man også peger på f.eks. inden for **Mekanik, transport og logistik**, er, at værkstederne kan være placeret på mange forskellige lokaliteter, hvilket gør det svært at skabe en integreret undervisning. På en af skolerne i indgangen har man forsøgt at løse op for dette, idet man har opdelt værkstedslokalet i zoner, hvor der er tilknyttet en ”zonelærer”, og eleverne kan så cirkulere rundt i forhold til dette.³¹

På en anden skole inden for CEU startede man først med at udvikle de pædagogiske rammer og tilpassede derefter de fysiske hertil, og det har man vurderet, er den rigtige fremgangsmåde. Her har man et stort lokale, hvor der også er integreret et kontaktlærer-samtalerum. Også her vurderer man, at der maksimalt skal være omkring 50 elever.³² Det stiller meget store krav til eleverne at kunne begå sig i de åbne miljøer, hvor en slags kørekortkursus til multiværkstederne kan være en mulighed. Et andet diskussionspunkt omkring de åbne værksteder er sikkerhed og ansvar, og hvad med ressource- og materialestyring? Nogle steder har de åbne værksteder ført til et stort ekstra ressourceforbrug, hvor der bare købes ind og købes ind. Andre steder søger man at gøre det til genstand for udvikling af elevernes personlige kvalifikationer på en meget konkret måde, når de f.eks. kommer til at arbejde med oprydning og rengøring en helt dag som forudsætning for at komme egentlig i gang, eller at undervisningen bliver til ren teori, fordi materialekontoen er brugt op på grund af overforbrug.^{33 34}

På en skole inden for TSSJ, på **Mekanik, transport og logistik**, har man oprettet et fælles OLC for alle elever fra alle indgange. Det bliver brugt til egen læringstid og kurser. Der bliver slået et skema op, hvor eleverne kan se, hvornår en given faglærer er til

²⁹ Case B3

³⁰ Case B3

³¹ Case C2

³² Case C6

³³ Case C5

³⁴ Case C5

stede. Sideløbende køres der kurser på tværs, som eleverne kan melde sig til. Flere steder har man erfaringer med, at eleverne ikke selv kan styre dette, og man har derfor indført mødepligt. For at der bliver tale om læreprocesser, hvor eleverne kan komme videre, har vurderingen også her været, at der skal være en lærer til stede.³⁵

Håndtering af egen læringstid og organisering af denne, hvad angår det rent sikkerhedsmæssige eller det organisatoriske, ligger der ikke nogle umiddelbare svar på. Hvor man nogle steder har haft store disciplinære problemer, opleves det for eksempel ikke som tilfældet inden for TSØ.³⁶

De åbne værksteder har nogle steder givet en god basis for udnyttelsen af egen læringstid. F.eks. i tilknytning til et mediatek, hvor eleverne så har mulighed for at arbejde uden for sædvanlig skematid.

3.4.1. Opsummering – fysiske rammer

De fysiske rammer og ændringer af disse, er en af de væsentligste faktorer for at understøtte implementeringen af reformens intentioner, fordi innovation i lokaler også handler om rammer og faciliteter i forbindelse med tilrettelæggelse af egen læringstid, multifaglige projekter, hvor flere lærere er tilknyttet i åbne værksteder, praksisorientering af grundfag osv. En del af denne proces handler ikke kun om de fysiske rammer, men også om etablering af en ny sprogbrug i tæt tilknytning til den pædagogiske forandringsproces, som bl.a. handler om brud med begreber som klasseværelse, hold, og hvad der konstituerer teori/praksis dimensionen.

Samtidig ser de fleste skoler omvendt også økonomiske begrænsninger for hastigheden i disse forandringsprocesser.

Endnu er der logistikproblemer, så det i høj grad er skemalægning og lokaleforhold, som styrer undervisningen, og ikke elevernes ønsker og behov. Både i forhold til ændringer i de ”mentale landkort” og ændringer i fysiske rum understreges det også, at det er nødvendigt at se reformen som et flerårigt projekt, hvor intentionerne implementeres gradvist.

3.5. *Hovedforløbene*

På nuværende tidspunkt har fire uddannelser erfaringer med hovedforløb under forsøg med eud-reformen. Det er lager-, chauffør-, togklargører-, og skovbrugeruddannelserne. For at samle op på erfaringerne er der gennemført to fokusgruppeinterview henholdsvis med lærere fra **Skovskolen** og en gruppe lærere inden for **Mekanik, transport og logistik** fra forskellige skolesamarbejder. Endvidere har der også været udsendt spørgeskemaer til lærere, som p.t. er i gang med hovedforløb, hvor 22 lærere har besvaret undersøgelsen. Det noget spinkle datagrundlag skal man holde sig for øje, når man læser følgende delafsnit.

³⁵ Case C2

³⁶ Case B2

3.5.1. Skoleorganisatoriske tiltag

De lærere, som underviser på hovedforløbet, må generelt betegnes som erfarne og med en grundlæggende faglig og pædagogisk ballast til at indgå aktivt i reformprocessen. Langt hovedparten af lærerne har således undervist på 2. skoleperiode eller efterfølgende skoleperiode inden for de seneste fem år (ca. 90% af lærerne).

Hovedparten af lærerne føler sig således også rustet til at undervise på det nye hovedforløb. Otte ud af ti lærere vurderer ifølge spørgeskemaundersøgelsen, at de i ”højeste grad” eller ”nogen grad” er rustet til at undervise på hovedforløbet efter reformens indførelse. Dette er måske noget overraskende i forhold til svarene på grundforløbet. Der kan være flere årsager til dette. For det første kan der være en større pædagogisk erfaring hos lærergruppen. For det andet kan det skyldes, at reformen endnu ikke for alvor er begyndt at påvirke pædagogisk praksis på hovedforløbene, så man derfor ikke mærker ændringerne i så stor en udstrækning. Endelig kan det skyldes, at man på hovedforløbene i stor udstrækning har formået at skabe en organisatorisk ramme for implementeringen via sparring med kolleger kombineret med, at man arbejder med den samme elevgruppe i længere tid og ikke på samme måde som nogle steder på grundforløbet oplever, at ”der hver dag kommer friske varer på hylderne”.

Lige som det var tilfældet på grundforløbene, har lærerne på hovedforløbet primært hentet viden og kompetence fra to typer af aktiviteter. De er:

- Sparring med kolleger inden for hovedforløbet.
- Dannelse af lærerteam og andre organisatoriske tiltag.

Et af de væsentligste instrumenter på hovedforløbet inden for transportuddannelserne har været dannelsen af lærerteam. På denne måde betyder den interkollegiale læring meget for lærernes viden- og kompetenceopbygning – præcist som det var tilfældet med lærere, der underviser på grundforløbet. Dette tyder på, at lærerne i høj grad har behov for konkrete erfaringer og undervisningsforslag fra kollegaer, der befinder sig i samme situation som dem selv. Indenfor TSN har man i de team, der er dannet, også ansvar for økonomi og timer. Indenfor TSM har man en teamkoordinator for en periode ad gangen, som har det overordnede ansvar for at få tingene til at glide i teamet. I et andet samarbejde har man valgt at arbejde med fælles mødepligt og forberedelse for at sikre et fælles grundlag, hvor den fælles forberedelse også er skemaagt for et år ad gangen.

På Skovskolen havde de skoleorganisatoriske ændringer fundet sted på skolen, før reformen blev igangsat, da skolen var begyndt at lave selvstyrende team og en fladere organisation inden reformen.

Det faglige udvalg har i udformningen af den nye bekendtgørelse vægtet muligheden for at fremme helhedsorientering. Hovedbekendtgørelsen åbner mulighed for en samlet bedømmelse af flere fag, så længe det ikke er prøvefag. I praksis opleves dette alligevel som konfliktfyldt, fordi der skal gives karakterer for de enkelte fag, og dette kan betyde en atomisering i forhold til intentionerne om helhedsorientering. Selv om bekendtgørel-

sen ikke er skrevet færdig endnu, vil man dog på Skovskolen søge at tilrettelægge undervisningen ud fra intentionerne om helhedsorientering.

Projektorganiseringen har været almindelig på Skovskolen i det praktiske arbejde - også før reformen - uden at det dog decideret er blevet betegnet som projekter, så det er ikke noget nyt for skolens lærere at organisere undervisningen i projekter. Projektarbejdet er dog blevet intensiveret efter igangsættelsen af reformen.

Fra januar 2001 skal et team af lærere gennemføre et ni ugers skoleforløb, hvoraf 4½ uge kommer til at foregå som projekt. Der bliver lavet et forløb, der veksler mellem basisviden og projektarbejde. Dette initiativ er taget som følge af reformen. Det er meningen, at alle læreplansfagene skal integreres i projektarbejdet. Eleverne skal arbejde i tremandshold. Lærerne er ved at udarbejde planer for, hvordan elevernes skal evalueres i projektarbejdet.

I forbindelse med projektet vil lærerteamet sikre, at der er en form for timeregistrering, så hver elev kan følge med i og tage ansvaret for, at de i projektforsløbet kommer rundt om de forskellige fag, og det antal timer fagene udgør i projektet.

Der er kommet nye teorifag ind i uddannelsen på hovedforløbet, f.eks. matematik og IT, men det er vurderingen, at eleverne ikke oplever det som et problem, fordi fagene i højere grad end tidligere er relaterede til faget. Umiddelbart havde skolen i tankerne, at matematik burde integreres så meget med skovbrugsfaget som muligt, men eleverne kom med ideen til at integrere faget med IT, og det er sket med rigtigt gode resultater og med et langt større engagement fra eleverne til følge.

Til gengæld vurderes det, at grundforløbet er utilfredsstillende for eleverne, fordi de ikke har noget overblik over skovbrug og ikke en praksis at knytte det til. Man oplever, at det er meget forskelligt, hvad eleverne kan, når de kommer, og at de ikke er så kvalificerede som tidligere med 2. skoleperiode.

Hovedforløbsskolen skal og vil gerne samarbejde med de andre skoler om udbud af valgfri specialefag. Den gamle uddannelse havde seks specialer fordelt mellem tre skoler, men det faglige udvalg stiller krav om, at specialerne skal udbydes også i det nye forløb. Nu må eleverne desuden vælge på tværs af specialefagene. Skovskolen tror på, at eleverne vil vælge på tværs af valgfagene. Skolen har lagt specialefagene og valgfagene meget tæt op ad efteruddannelseskataloget, og derfor kan skolen køre eud og efteruddannelse sammen.

Vurderingen er, at der er mange gode intentioner i reformen. Omvendt er man nu nået dertil, at man kan begynde at se, hvad der er realistisk, når man ikke ønsker at tilføre yderligere ressourcer til skolerne.

Indenfor transportområdet er der mere projektarbejde end tidligere. Vurderingen er, at det ikke kun skyldes reformen, men at den lærerstyrede undervisning generelt set er på vej ud, og at selvstændigheden skal udvikles. Det oplever man, som noget helt konkret,

står i modsætning til kørekortsdelen, som fortsat er meget lærerstyret på grund af regelsættet.

Indenfor skovbrug har man ikke skemalagt timer som FS (faglig selvudvikling med konsulentbistand). Indenfor transport derimod har man nogle erfaringer med dette. På en skole har eleverne fire timer om ugen organiseret som FS. På en anden skole er man endnu ikke kommet i gang, men man regner med at skemalægge to til fire timer pr. uge. Fra TUR's side vurderes det, at FS timerne af erhvervet opleves som en klar kvalitets-sænkning, selv om man på en skole vurderer, at man er blevet bedre til at lægge et fagligt indhold i disse timer, og at eleverne er ganske tilfredse.

3.5.2. Kvalificering af lærere på hovedforløbet

På Skovskolen giver lærerne udtryk for et stort behov for kvalifikationsudvikling. Skolen har dog ikke taget nye tiltag på dette felt, da økonomien har været stram. De sidste to lærere er på PG, og derefter bliver der råd til mere efteruddannelse af lærerne.

Undervisningen i almene fag er noget nyt for Skovskolen. Der er behov for efteruddannelse, hvis skolens nuværende lærere skal blive i stand til at gennemføre undervisningen i disse fag. På nuværende tidspunkt trækker skolen på løst ansatte lærere. Man oplever et behov for efteruddannelse, hvis den nuværende lærergruppe skal forestå undervisningen i de almene fag. Der er desuden brug for pædagogiske værktøjer i forbindelse med implementeringen af reformen. Lærerne har behov for mere viden om planlægning af undervisningen, og der er f.eks. også behov for, at lærerne får mere viden om kontaktlærerordningen. Endelig er der behov for voksenpædagogiske kurser.

DEL har kun afholdt to kurser for kontaktlærerkonsulenter, og derefter har der ikke kunnet skaffes lærere nok til at gennemføre flere kurser, fordi skolerne selv kører kontaktlærerkurser, hvor deres kontaktlærerkonsulenter underviser. Det er først nu, at det er lykkedes hovedforløbsskolen at komme med på lokale kurser, der oprettes af to fødeskoler.

Indenfor transportområdet er der gennemført speciel uddannelse af kontaktlærere til hovedforløbet, derudover har TUR også indkaldt til konferencer med hovedforløbet som emne. Endelig opleves det inden for transportområdet, at hovedforløbet også nyder godt af de tiltag, som er iværksat med udgangspunkt i grundforløbene.

I og med at der nu er igangsat en række FoU-projekter i forbindelse med hovedforløbet, bør man dog være særlig opmærksom på alle niveauer, at der skabes aktive videnformidlingsstrukturer omkring FoU-projekterne på hovedforløbene, som kan understøtte den pædagogiske omstilling i takt med, at skolerne kommer i gang med de nye hovedforløb og de nye bekendtgørelser.

Lærerne på hovedforløbet blev også bedt om at vurdere i hvilket omfang, udviklingen og implementeringen af undervisningsplaner stemmer overens med reformens intentioner. Generelt mener lærerne på hovedforløbet ifølge surveyen, at reformens intentioner er ført ud i livet sammenlignet med lærernes vurdering på grundforløbet. Således vurderer mere end halvdelen af lærerne, at reformens intentioner modsvares af praksis på skoler-

ne ”meget godt”, ”godt” eller ”i nogen grad”. Det kan tyde på, at den praktiske implementering af reformen på hovedforløbene er længere fremme end på grundforløbene. Omvendt, og som tidligere påpeget, kan det også skyldes, at man ikke på samme måde endnu på hovedforløbene har haft fokus på de pædagogiske ændringer som følge af reformen, fordi uddannelsesplaner og bekendtgørelser ikke er færdige, som medlemmerne af de lokale uddannelsesudvalg peger på. Endelig kan det også skyldes, at hovedindsatsen hidtil på ledelsesniveau har været lagt på grundforløbene.

Lærerne på hovedforløbet vurderer, at reformens intentioner er ført bedst ud i livet på tre områder. De er:

- Udvikling af nye beskrivelsesformer som muliggør sammenhæng mellem fagene, f.eks. i projekter (65% angiver ”meget godt”, ”godt” eller ”i nogen grad”).
- Udvikling af nye undervisningsformer, som tilgodeser sammenhæng og individualisering, f.eks. i projekter (68% angiver ”meget godt”, ”godt” eller ”i nogen grad”).
- Evalueringsformer (71% angiver ”meget godt”, ”godt” eller ”i nogen grad”).
- Brug af merit (72% angiver ”meget godt”, ”godt” eller ”i nogen grad”).

Det mest dominerende træk er dog, at lærerne svarer ”nogenlunde”, hvilket kan understøtte vores hypotese om, at man ikke på samme måde som på grundforløbene endnu har forholdt sig til eller for alvor er kommet i gang med implementeringen af reformen på hovedforløbene.

Hvad angår implementering af evalueringsformer, som understøtter reformens intentioner, har man på Skovskolen gjort sig forskellige overvejelser over den praksis, der skal være for evaluering af elever. Evaluering i projektperioderne vil blive en form for løbende evaluering, der bliver en integreret del af undervisningen, uden at eleverne nødvendigvis opdager, at der foregår en evaluering. Lærere og elever taler om, hvad der er gået godt, og hvad der eventuelt er gået mindre godt.

Skolen har forsøgt at afholde nogle direkte prøver med eleverne, men det skal være praktiske prøver, og praktiske prøver tager så lang tid, at det kan synes, at tiden ikke bliver brugt hensigtsmæssigt. En af de løbende diskussioner er, hvorvidt man hellere skal bruge tiden på noget andet, som eleverne kan få mere ud af, eller om det er så vigtigt, at læreren nøjagtigt ved, hvor meget den enkelte elev kan.

Det faglige udvalg har bestemt, at der ikke skal være prøver og eksaminer. Der er et afsluttende projekt nu, men som udvalget lægger meget vægt på ikke betegnes som svendeprøve. De eneste egentlige prøver, der er nu, er dem, som Undervisningsministeriet har besluttet, at der skal være, nemlig prøver i engelsk og matematik.³⁷

Udvalget ønsker ikke, at der skal være prøver, men prøverne skal gennemføres, da det er en følge af grundfagsbekendtgørelsen. Skolen har hele tiden tilrettelagt det sådan, at det

³⁷ Case D1

er skolen – og mere eller mindre i samarbejde med den enkelte elev – der bestemmer om, eleverne har opfyldt kravene.

Evalueringerne i projekterne er ofte gennemført som en afsluttende projektevaluering – eventuelt med udgangspunkt i en rapport – som eleverne har fremlagt ved projektafslutningen. Oplevelsen er, at det kan være vanskeligt at differentiere nøjagtigt mellem de enkelte elever, men normalt lykkes det tilfredsstillende. Når man har et hold på 16 elever, kan man godt overskue, hvordan eleverne klarer sig, og man kan også nå at få sagt det til dem i tide, så de kan nå at forbedre deres resultater. Vurderingen er, at det er mere hensigtsmæssigt med en mere procesorienteret evaluering, selvom det egentlig ville være lettere for lærerne bare at give eleverne en prøve.

Elevernes engagement kan man ikke få med ved en evaluering, der består af en prøve, skønnes det. Det afspejler ikke hvem, der bidrager positivt, og hvem, der ikke bidrager. Samarbejde er en vigtig del af vurderingerne. På Skovskolen giver man en tredelt standpunktskarakter, og elevernes engagement og interesse får lov til at have indflydelse på karakteren. Der er en del elever, der har svært ved de boglige fag, og de kan godt få lidt for deres engagement og interesse.

Skolen afholder midtvejsevalueringer med eleverne. Evalueringerne medfører justeringer, og dette er en del af skolens kvalitetssikring.

3.5.3. Samarbejde om praktik

I følge surveyen har lærerne en noget blandet vurdering af reformens gennemførelse i forhold til praktikforløbene. Dette genfindes, når lærerne bliver bedt om at vurdere samarbejdet med praktikvirksomhederne. Der er således kun få lærere, som vurderer samarbejdet med praktikvirksomhederne som godt.

Den største skepsis eller utilfredshed er i forhold til brug af uddannelsesbogen. Her er det halvdelen af de 22 lærere, som har deltaget i surveyen, som mener, at uddannelsesbogen på nuværende tidspunkt fungerer som et dårligt bindeled mellem skole og praktikvirksomhed. Dette bekræftes også af interview med praktikstederne, hvor virksomheder, som anvender uddannelsesbogen, er tilfredse med den, men langt den største del af virksomhederne er ikke bekendt med den. (Jf. Kapitel 6 *Praktikstedernes viden om og erfaringer med reformen*).

Indenfor transportområdet ser man klart, at den personlige uddannelsesplan bliver et væsentligt bindeled og informationskanal, og man bruger generelt meget tid med mestrene for at afdække behovene i forhold til den enkelte elev.³⁸ Noget tyder derfor på, at såfremt man ønsker, at uddannelsesbogen skal være et af de bærende bindeled mellem skoler og praktiksteder, skal der gøres en særlig indsats for, at dette kommer til at fungere i praksis, ikke mindst fordi øvrige data fra denne erfaringsopsamling peger på, at hverken praktikstederne eller eleverne i særligt stort omfang har taget uddannelsesbogen til sig som et aktivt værktøj i deres uddannelse.

³⁸ Case D2

Skovskolen har ikke gjort noget særligt for at informere praktikstederne om reformen, da skolen ikke synes, at de ved nok om, hvordan reformen udmønter sig. Flere af praktikværterne er blevet kontaktet telefonisk, men de har ikke udtrykt behov for besøg, da skolen alligevel ikke kan fortælle noget klart om, hvilken betydning reformen har. Der er foretaget en revidering af praktikpladskataloget, og der bliver skrevet rundt til alle, der står i kataloget, og i løbet af januar 2001 er det intentionen at afholde regionale praktikværtsmøder over hele landet. Indenfor transportområdet har man også forholdt sig noget afventende med informationsindsatsen, fordi man har manglet en underskrevet bekendtgørelse. Generelt oplever man, at virksomhederne har svært ved at forholde sig til de mange valgmuligheder. TUR har udarbejdet en brochure "Godt på vej", som skal informere om nogle af disse forhold.

Samstemmende er vurderingen, at det er vigtigt at få talt med praktikværterne, men der er ikke afsat ressourcer til dette. Skovskolen har en personlig kontakt med praktikpladserne pga. det afsluttende projektførløb, ellers ville der ikke være midler til at etablere besøg.

Delepraktik anvendes kun i et meget begrænset omfang på Skovskolen. Vurderingen er, at det ville give eleverne et kvalitativt løft, hvis eleverne skulle ud på to praktiksteder, som det var praksis for en del år siden. Der er dog en del af eleverne, der deltager i praktikperioder i udlandet. Det er meget svært for skolen at have kontakt med alle praktikstederne, da de ligger spredt over hele landet. Det afsluttende projekt foregår i praktikken, og det er positivt, da det giver skolen mulighed for kontakt med praktikstederne. Hvis ikke det foregik på denne måde, ville skolen ikke have ressourcer til at besøge praktikstederne. Vurderingen er, at praktikstederne er glade for, at eleverne gennemfører det afsluttende projekt ude i praktik.

3.5.4. Skolepraktikken

Skovskolen har en del elever i skolepraktik. Finanslovsforliget betyder ifølge Skovskolen, at en elev højst kan være i delaftale i en uge, uden at taxameteret bliver nedsat til det halve, og at det medfører, at skolen fremover vil beholde eleverne på skolen. Skolen vil i stedet for udarbejde en model, hvor skolen fungerer som entreprenør, der sender skolepraktikeleverne ud i lønnet praktik.

Hvad angår skolepraktikken på transportområdet har reformen ikke ført til omlægning, men man forventer, at eleverne bliver dygtigere, fordi man har haft lejlighed til at arbejde med dem i længere tid på grundforløbet.

3.5.5. Opsummering – hovedforløb

Analysen for hovedforløbet bygger på et så spinkelt datagrundlag, at det ikke er muligt at drage nogle konklusioner på nuværende tidspunkt. De foreløbige data viser dog, at lærerne på hovedforløbet, ligesom lærerne på grundforløbet, har hentet deres viden og kompetence fra to typer af aktiviteter:

- Sparring med kolleger inden for hovedforløbet
- Dannelse af lærerteam og andre organisatoriske tiltag

Projekterne synes at få en mere fremtrædende rolle på hovedforløbene, og med dem også en større fagintegration af for eksempel IT og matematik, kombineret med større fokus på nye, mere procesorienterede evalueringsformer, som kan understøtte projektarbejdsformen. Også på hovedforløbet opleves bekendtgørelsen for grundfag som en barriere for nye evalueringsformer.

Der forestår endnu et arbejde med at få implementeret uddannelsesbogen på hovedforløbet som et bindeled mellem skoler og praktiksteder, som blandt andet beror på information og manglende kendskab til uddannelsesbogen i virksomhederne, muligvis også kombineret med en kvalificering af eleverne, så de i højere grad bliver formidlere af denne sammenhæng. Man har endnu ikke på skolerne været specielt aktive i forhold til at informere praktiksteder, dels fordi man har afventet bekendtgørelserne, dels fordi man på skolerne generelt endnu ikke har vurderet, at man ved nok om, hvordan reformen konkret vil udmønte sig i forhold til hovedforløbet.

3.6. Implementeringsprocessen

”Det er vigtigt, at den øverste ledelse får ejerskab til det pædagogiske i reformen. Konflikten imellem bundlinjen og pædagogikken er fremtrædende.”³⁹

Reformens implementering og succes er i stort omfang baseret på, at såvel ledere som lærere aktivt deltager i udvikling og planlægning af de organisatoriske rammer for undervisningen. Det må betragtes som en forudsætning for reformens succes, at lærerne således også har mulighed for at deltage aktivt i en lang række udviklings- og planlægningsaktiviteter.

Lærerne er derfor også blevet bedt om at vurdere i hvilken udstrækning, de har haft mulighed for at deltage i forskellige typer af aktiviteter.

På den ene side er der bred enighed blandt lærerne om, at man har haft gode muligheder for at deltage i udviklings- eller planlægningsaktiviteter, som er tæt relaterede til de specifikke undervisningsforløb. Næsten to tredjedele af lærerne vurderer således, at de har haft ”gode” eller ”meget gode” muligheder for aktivt at deltage i følgende aktiviteter:

- Udvikling og beskrivelse af nye projektforsløb og emner, som integrerer grundfag og områdefag.
- Planlægge i lærerteam.

Surveyen viser således, at lærernes indflydelse på og inddragelse i reformens implementering i vidt omfang har været afgrænset til de typisk ”lærerspecifikke forhold” om

³⁹ Case B2

planlægning og gennemførelse af undervisning. Lærergruppen har pga. reformen således fået større direkte indflydelse og ansvar for planlægning og gennemførelse af undervisningsforløbene.

På den anden side er der forholdsvis mange lærere, som vurderer, at mulighederne for at påvirke ressourceforbrug samt den ledelsesmæssige support og sparring er begrænset. Lærerne har således kun haft ringe indflydelse på de områder, som traditionelt har været placeret under ledelsesområdet.

Det drejer sig om:

Udstyr og ressourcer. Mere end halvdelen af lærerne oplyser, at de har haft dårlig mulighed for at deltage i beslutninger om indkøb/investeringer af udstyr og ressourcer.

Ledelsesmæssig sparring. Næsten 40% af lærerne vurderer, at de har haft dårlige muligheder i forhold til den manglende ledelsesmæssige sparring. Dette kunne indikere, at mange lærere ikke synes at opleve, at den øgede uddelegering til lærerteamet bliver understøttet af tilstrækkelig ledelsesmæssig sparring.

Som det er blevet sagt i et af interviewene, bygger reformen på en række positive intentioner eller ”hurra ord”, som der på det overordnede plan godt kan være enighed om, men som kan forvaltes og fortolkes vidt forskelligt, når det kommer til den praktiske implementering. Flere af respondenterne i denne erfaringsopsamling er da heller ikke i tvivl om, at selv om der nogle steder spores reformtræthed, så vil der løbende være reformer, og netop derfor må skolerne holde fast i, hvad der er deres opgave.⁴⁰ Som en del af samarbejdet og den organisatoriske implementering, har man nogle steder arbejdet med at formulere en fælles referenceramme og nogle grundsyn for, hvad der konstituerer god undervisning, for dermed bedre løbende at kunne håndtere forandringer. På en skole inden for **Bygge og anlæg** har man konkret inddraget alle medarbejdere i denne proces, og det har været meget positivt.⁴¹

På en anden skole inden for **Fra jord til bord** har man arbejdet med at lave en ny organisationsstruktur i forbindelse med reformforsøget. Man har valgt en fladere struktur med en videreførsel af team-tanken. Der er lavet en matrixorganisation, hvor beslutningerne kan tages i de enkelte afdelinger. Tidligere oplevede man, at der var en række niveauer i et meget hierarkisk system, hvor der godt kunne gå noget information tabt, når tingene skulle igennem for mange niveauer. Hvert lærerteam har nu en koordinator, der har den direkte kontakt med områdechefen, som så refererer til direktøren.⁴²

En af forudsætningerne for reformens succes er i vidt omfang knyttet til inddragelsen af såvel lærere som ledere i implementeringsprocessen. Det er i denne sammenhæng også afgørende, at der etableres samarbejdsrelationer mellem de forskellige grupper på sko-

⁴⁰ Case C4

⁴¹ Case C4

⁴² Case B4

lerne. I surveyen blev det derfor også undersøgt, hvordan lærere og ledere vurderer de forskellige samarbejdsrelationer, som har været etableret undervejs i forsøget.

Ca. en fjerdedel mener, at samarbejdsrelationerne med skoleledelsen har været nogenlunde, og knapt halvdelen vurderer, at de har været dårlige. Lærerne er mest tilfredse med "samarbejdsrelationer om organiseringen af indgange" samt "samarbejdet med uddannelsesledere". I begge tilfælde er det mere end halvdelen af lærerne, der mener, at samarbejdsrelationerne har været acceptable. Det vil sige, at et flertal lærerne vurderer, at samarbejdsrelationerne er "gode", "meget gode" eller "nogenlunde". Lederne er generelt mere positive i deres vurderinger end lærerne. Mere end to tredjedele af alle lederne vurderer således, at alle de nævnte samarbejdsrelationer er "gode", "meget gode" eller "nogenlunde". Lederne er mest tilfredse med "samarbejdet i ledergruppen". Med hensyn til samarbejdet med lærergruppen er der mere end halvdelen af lederne, som vurderer, at samarbejdsrelationerne er "gode" eller "meget gode". Det kan i denne sammenhæng undre, at lederne er relativt tilfredse med samarbejdet med lærerne, mens lærerne omvendt er forholdsvis utilfredse med samarbejdet med ledelsen.

Lærere og ledere har åbenbart en meget forskellig opfattelse af samarbejdsrelationerne. Det er dog også på disse områder, hvor begge grupper vurderer, at reformen i "højeste grad" stiller krav til dem. Dette kunne indikere, at de organisatoriske omstillingsprocesser, som reformen medfører, indtil nu er identificeret af såvel ledere som lærere, men at lederne på undersøgelsestidspunktet vurderer, at man er kommet længere i implementeringen af nye samarbejdsformer. De nye lærer og lederrolle omtales mere specifikt i afsnittet om roller.

Implementeringstempoet er en af de ting, der peges på af en DTL-repræsentant som bestemmende for, hvor vellykket, den har været. Nogle steder har man forsøgt at leve op til reformens intentioner hurtigere, end man var parate til, og det har givet "flimmer". De afdelinger, der har startet lidt langsommere, også hvad angår udbud til elever, har klaret sig bedre.⁴³ De steder, hvor processen ses som meget negativ, peges der også på manglende tid hos lærerne, og konsekvensen har været, at lærere er brudt sammen. En anden negativ implikation som følge af manglende tid opleves at være, at lærerne har været helt ude, hvor de ikke kan bunde, og konklusionen er her "at man ikke skal gå hurtigere frem, end folk har hoved og hjerte med".⁴⁴

"Findes der noget, der er ringere end ingenting?"⁴⁵

En af grundene til, at uddannelsesindsatsen vægtes som så væsentlig, er ifølge en tillidsmands udsagn blandt andet, at lærerne skal gå fra at være "privatpraktiserende" til at kunne fungere i et team.⁴⁶ Dog er der stor forskel i, hvor væsentlig en parameter ud-

⁴³ Case G2

⁴⁴ Case G5

⁴⁵ Case G1

⁴⁶ Case G7

dannelsesindsatsen vurderes at være i forhold til implementering af reformen. Et af de behov, der peges på, er beskrivelsesproblematik, ikke mindst fordi lærerne nu skal arbejde i team og projekter og derfor har behov for fælles rammer og konventioner.⁴⁷ Generelt vurderes kontaktlærer- og reformkonsulentuddannelserne som et positivt tiltag. Men hvor meget og hvilken slags uddannelse, der er behov for, er der ikke nødvendigvis enighed om blandt DTL-repræsentanterne. Som en tillidsrepræsentant, som på den ene side peger på kontaktlæreruddannelsen som en succesfuldt indsats, men som også lige som flere af sine kolleger rejser problemet vedrørende manglende tid og ressourcetsætning i forhold til nye kvalificeringsformer som f.eks. erfa-fora og seminarer siger:

"Jeg har svært ved at se, hvilken type, der ville gøre en forskel. Lærere er ved at drukne i arbejde, de mangler mere tid, ikke nødvendigvis uddannelse."⁴⁸

Både kommentarer i surveyen såvel som de kvalitative interview peger på, at ikke mindst begrænsende økonomiske ressourcer slår igennem på oplevelsen af samarbejdsrelationer, for så vidt som mange lærere oplever, at økonomien sætter en række begrænsninger på realisering af mange af reformens intentioner, herunder resourcesat tid til samarbejde og erfaringsudveksling.

Som en af kontaktlærerne fra **Teknologi og kommunikation** udtrykker det, så er arbejdet med reformen i en vis grad blevet venstrehåndsarbejde, fordi lærerne har skullet varetage deres daglige arbejde ved siden af, og hans vurdering er, at der ikke er afsat de fornødne ressourcer, eller at de primært er blevet brugt til ledermøder.

"Ja, men hvis man har lagt dem ind, så er de gået til, og nu kommer jeg med nogle påstande, de er gået til møder på lederniveau, som ikke kan bruges til en høstblomst, vi hører aldrig fra dem nede hos os i alt fald."⁴⁹

I et samarbejde inden for **Service** har man til gengæld meget positive erfaringer med samarbejde og den organisatoriske implementering af reformen. Her er der afholdt erfamøder både inden for samarbejdet og inden for skolen. Desuden afholdes der erfamøder hver anden måned for kontaktlærere. Den pågældende skole har desuden afholdt en pædagogisk uge, hvor alle lærere kunne melde sig ind på forskellige tilbud med oplægsholdere udefra. Tilbagemeldingerne har været meget positive, ikke kun på grund af indholdet, men netop fordi lærerne har haft mulighed for at være sammen en hel uge, og det giver et fælles grundlag for det videre arbejde.⁵⁰ I TSN for eksempel har man en klar oplevelse af, at samarbejdet har været meget givende, fordi de har lavet noget i praksis og så efterfølgende har beskrevet det. Til gengæld betød det en forsinkelse i afrapporte-

⁴⁷ Case G5

⁴⁸ Case G2

⁴⁹ Case C6

⁵⁰ Case B5

ringen. Nogle af skolerne har deltaget i erfa-spredning på tværs af skolesamarbejder og vurderer dette som meget nyttigt.

Indenfor **Mekanik, transport og logistik** har man hos TSSJ også meget positive erfaringer med at samle lærerne som en del af kvalificeringsstrategien, men som andre lærere inden for indgangen påpeger, kan det være svært at få det fulde udbytte af skolesamarbejdet, fordi man ikke kan frigøre så mange lærere på en gang. Konkret nævnes det bl.a., at man savner de undervisningsfri uger til denne type aktiviteter.⁵¹

”Jeg kørte til Års og fik gode ideer. Lader som om de er mine egne.”⁵²

3.6.1. Opsummering - implementeringsprocessen

Knapt to tredjedele af lærerne vurderer, at de har haft gode muligheder for at deltage i udviklings- eller planlægningsaktiviteter, som er tæt relaterede til de specifikke undervisningsforløb.

Lærergruppen har pga. reformen således fået større direkte indflydelse og ansvar for planlægning og gennemførelse af undervisningsforløbene, men den har fortsat ringe indflydelse på forhold i forbindelse med økonomistyring og anskaffelser, som traditionelt har været placeret under ledelsesområdet. Det er i høj grad økonomien, som sætter innovationstakten, også når det drejer sig om at skabe nye rammer for erfaringsopsamling inden for indgange, skolesamarbejder og på tværs af skolesamarbejder.

3.7. FoU-projekter

FoU-projekterne udgør en af de centrale aktiviteter, som er igangsat for at støtte implementeringen af reformen. Projekterne har til formål at støtte en bred vifte af aktiviteter på og mellem de enkelte skoler. Ofte er FoU-projekterne igangsat og gennemført decentralt og tager afsæt i de enkelte skolars konkrete udviklingsbehov.

I den forstand kan man godt sige, at FoU-projekterne kommer til at fungere som en slags ”community of practice” for de involverede deltagere, hvor de med afsæt i konkrete udviklingsbehov og problemstillinger sammen får mulighed for at løfte sig lidt ud over og reflektere over praksis ved sammen at få tid og rum til at arbejde om nogle nye løsninger også i sparring med DEL-konsulenterne, som blandt andet bidrager med metodiske og teoretiske refleksioner i tilknytning til praksis. I den forstand kan FoU-projekterne også fungere som en helt central kvalificeringskilde, fordi deltagerne kan relatere dem til praksis og praksisproblemer, hvor de er engagerede i løsningen. FoU-projekterne bliver i den forstand en praksisrelateret læring, hvor det ikke nødvendigvis er selve udkommet eller produktet, der er det centrale, men processen, som bliver en motiverende faktor for at arbejde med udviklingen af undervisning. Samtidigt danner FoU-projekter en fælles referenceramme i forhold til refleksion over undervisningspraksis.

⁵¹ Case B3

⁵² Case C3

Den lave vurdering af tilfredsheden med FoU-projekterne kan derfor undre, eftersom en stor del af de iværksatte FoU-projekter har været meget praksisrelaterede i form af udfærdigelse af beskrivelser og værktøjer til understøttelse af reformens roller og instrumenter, som f.eks. kontaktlærerordningen og uddannelsesbøger.

En væsentlig årsagsforklaring kan være, at på den ene side opfattes FoU-projekterne som værende en væsentlig kvalificeringskilde (ca. 71%).⁵³ På den anden side er det kun en tredjedel af de adspurgte lærere, som konkret har deltaget i FoU-arbejder. Dette sammenholdt med, at de kvalitative interview igen og igen påpeger manglende tid og organisatoriske rammer til den bredere erfaringsudveksling på tværs af indgange, kan være medvirkende til, at FoU-projekterne trods deres succes alligevel ikke får den betydning, de måske kunne få som et led i organisatorisk og pædagogisk fornyelse, fordi de organisatoriske rammer, som kunne støtte en bredere organisatorisk forankring af innovationsprocesserne, ikke er på plads. Samtidig får de konkrete produkter dermed måske også en mindre betydning, fordi det er svært, for ikke at sige umuligt, uformidlet at overtage pædagogiske værktøjer og instrumenter, som andre har udviklet.

Et eksempel, der kan illustrere problemstillingen kommer fra en af skolerne inden for **Teknologi og kommunikation**. Her startede man allerede i 1996 med at arbejde med nogle af de ting, som ligger i reformen. Mange af de ting, som nu er hverdag for dem, er nogle af de ting, man kæmper med andre steder. Personligt ville man her gerne dele ud af erfaringer, som ligger beskrevet i mapper, men man siger også, at det ikke er nok, fordi det er i indarbejdelsen i praksis, at problemerne opstår. Derfor vurderer man, er det ikke tilstrækkeligt med en simpel produkt- og videnovertførsel.

”Der findes så meget omkring det, men problemet er altså bare, og vi har hørt det gang på gang, at alle de her udviklingsprojekter, der ligger rundt omkring, hvad bliver de brugt til, de bliver brugt til at fylde hyldeerne op.”⁵⁴

Lige som det flere gange er blevet påpeget både i surveyen og i de kvalitative interview, understreger ovenstående citat, at der ikke er blevet skabt de organisatoriske rammer for videnformidling i tilstrækkeligt omfang, f.eks. som rundbordsdiskussioner inden for familier og indgange.

”Hvorfor er det ikke os, der står med problemerne, hvorfor er det på lederniveau hver eneste gang. Hvorfor er det ikke os, der sidder og hygger os en weekend eller to dage, vi har hevet ud af kalenderen, hvor vi siger ”nu skal vi fandeme have det her op at stå, vi har nogle erfaringer, I har nogle ideer. Det kan godt være, at vi gør det på forskellige måder, hvad er optimalt og så finde et fælles fodslag.”⁵⁵

⁵³ Lærer survey spg. 24

⁵⁴ Case C6

⁵⁵ Case C6

Spørgsmålet er derfor også i hvor stort et omfang, man i den videre efteruddannelse, FoU-aktiviteter og proceskonsultationer, som er iværksat som støtteforanstaltninger i forbindelse med implementering, skal være opmærksom på muligheden for at skabe nogle mere glidende overgange mellem egentlige efteruddannelsesaktiviteter og udviklingsaktiviteter som FoU-projekter. DEL-konsulenter kunne her fungere som muligt bindeled med henblik på, at resultaterne af FoU-projekter ikke alene indlejres i udviklingsmiljøerne men får en bredere organisatorisk forankring.

Dette skal også sammenholdes med surveyen, hvor 33% af lærerne vurderer, at der inden for indgangene kun ”i ringe grad” er skabt et fagligt og pædagogisk miljø, der understøtter erfaringsopsamling og videnformidling, hvorimod 71% af lederne enten mener der ”i højeste grad” eller ”i nogen grad” er skabt et sådant miljø. Når det drejer sig om et miljø på tværs af indgange, vurderer 87% af lærerne og 51% af lederne, at det kun ”i ringe grad” eller ”slet ikke” er tilfældet.⁵⁶

3.7.1. Opsummering – FoU-projekter

FoU-projekterne vurderes som en helt central kvalificeringskilde, fordi deltagerne kan relatere dem til praksis og praksisproblemer. Samtidigt viser analysen også, at de er en væsentlig drivkraft og motivationsfaktor i forhold til at arbejde engageret med reformens problemstillinger.

Alligevel får FoU-projekterne ikke den centrale betydning, de potentiel kunne få, fordi der ikke er skabt de organisatoriske rammer, som kunne sikre en organisatorisk forankring af FoU-projekternes processer og resultater. Derfor ender FoU-projekterne mange steder med at blive gold hyldeviden.

3.8. **Samarbejde med de lokale uddannelsesudvalg**

I det følgende vil vi se nærmere på samarbejdet med de lokale uddannelsesudvalg baseret på de 41 interview, der er gennemført med uddannelsesudvalgsrepræsentanter inden for de enkelte indgange og skolesamarbejder.

Generelt er der et meget forskelligt syn på, hvordan samarbejdet fungerer, og hvad der er omdrejningspunkt for samarbejdet. Samstemmende peger flere af udvalgsmedlemmerne dog på, at manglende tid fra egen side, fordi udvalgsarbejdet typisk foregår uden for arbejdstid, er en væsentlig barriere. De manglende bekendtgørelser spiller også en rolle, og endelig oplever man også, at skolerne mange steder har haft så travlt med reformprocessen, at de ikke har formået at afsætte den fornødne tid til samarbejdet.⁵⁷

Generelt mødes man i udvalgene hvert kvartal, nogle gange også med underudvalgsmøder. Indenfor et enkelt område mødes man hver anden måned.

Nogle af de væsentligste opgaver, der er defineret for udvalget, er:

⁵⁶ Leder survey spg. 22 og 24, Lærer survey spg. 26 og 28

⁵⁷ Case F12

”Vi skal sikre, at de har de relevante fag, ikke samfundsfag.”⁵⁸

- Kontaktorgan mellem virksomhederne og skolen⁵⁹
- Præge udviklingen af uddannelsen^{60 61}
- Sikre, at skolen følger retningslinjer⁶²
- Sikre, at eleverne får de faglige kompetencer, der er beskrevet⁶³
- Vise eleverne, at udvalget eksisterer⁶⁴
- Sikre etableringen af uddannelsen lokalt⁶⁵
- Formidling af industriens behov⁶⁶
- Bedømme værksteder på virksomhederne⁶⁷
- Sikre uddannelsens positionering i forhold til konkurrence med andre skoler⁶⁸
- Kontakt til elever i skolepraktik⁶⁹
- Hjælpe med at skaffe praktikpladser⁷⁰

Der peges også på nye opgaver⁷¹ i forbindelse med reformen for de lokale uddannelsesudvalg såsom:

- At sikre høj kvalitet i indholdet
- Større indflydelse på det faglige indhold⁷²
- Samspil mellem skole og praktikplads
- At elevdemokratiet udvikles
- Kontrollere uddannelsesbogen i forbindelse med praktikken⁷³
- Følge op på forlængelse af grundforløbet⁷⁴
- At deltage i udformningen af den lokale undervisningsplan⁷⁵

Der er meget stor forskel på, i hvor høj grad de lokale uddannelsesudvalg aktivt involveres og involverer sig i skolens arbejde, og hvordan man i det hele taget vurderer samarbejdet, hvad enten det drejer sig om praktikpladsproblemer, den lokale undervisningsplan eller andre forhold.

⁵⁸ Case F15

⁵⁹ Case F5

⁶⁰ Case F1

⁶¹ Case F8

⁶² Case F1

⁶³ Case F34

⁶⁴ Case F32

⁶⁵ Case F17

⁶⁶ Case F6

⁶⁷ Case F13

⁶⁸ Case F37

⁶⁹ Case F3

⁷⁰ Case F33

⁷¹ Case F14

⁷² Case F12

⁷³ Case F18

⁷⁴ Case F18

⁷⁵ Case F41

Nogle steder opleves samarbejdet om den lokale undervisningsplan som et egentligt samspil, hvor udvalget oplever, at det har en indflydelse. Et sted har man f.eks. grebet det an på den måde, at undervisningsplanen udsendes inden mødet. Herefter tages den op på mødet og diskuteres, og evt. kommentarer tages til efterretning. Udvalgets vurderer her, at det er dem, der på sin vis blåstempler den lokale undervisningsplan, og i den forstand har det afgørende ord at skulle have sagt.⁷⁶ Langt de fleste steder har samarbejdet mere orienterende karakter, men andre steder spiller udvalget en mere aktiv rolle. Indenfor **Service** i TSØ, har man sammen for serviceassistenterne organiseret et dialogmøde med Amtet, hvor formålet har været at skaffe interesse for praktikanterne.⁷⁷ Et andet sted inden for samme skolesamarbejde oplever man til gengæld ikke den store interesse i at bruge udvalgets arbejde.⁷⁸

Nogle udvalg peger på, at reformen kræver nye kvalifikationer, dels skal udvalget være bedre orienteret, dels skal udvalgsmedlemmer være bedre til at give råd og vejledning. Også på dette punkt er der stor forskel i vurderingen, som utvivlsomt også handler om holdninger til udvalgsarbejdet – herunder hvad der er skolernes kompetence og faglighed, og hvad der er udvalgenes faglighed og kompetence, hvad nogle af interviewene da også peger på.

Problemstillingen er også eksemplificeret i et af interviewene på tværregionalt indgangsniveau inden for **Bygge og anlæg**⁷⁹, hvor man har været usikker på de lokale uddannelsesudvalgs rolle i forhold til grundforløbet. Man er også begyndt at revurdere antallet af lokale uddannelsesudvalg i forhold til en ny struktur, og hvorvidt et samlet lokalt uddannelsesudvalg skal afspejle en familiestruktur, en fagstruktur eller en indgangsstruktur og med hvilke konsekvenser.

De fleste steder har udvalgene tilsyneladende ikke nogen speciel aktiv rolle i forbindelse med at skaffe praktikpladser. Enten fordi man tidligere har erfaret en manglende lokal interesse hos virksomhederne, at skolerne tager sig af opgaven, eller at det overlades til hovedforbundet. Der, hvor de er involveret, spænder det fra information og vejledning i forbindelse med godkendelse af praktiksteder⁸⁰ til afholdelse af arrangementer for lokale virksomheder, det sidste dog med varierende grad af succes.⁸¹

De steder, hvor samarbejdet om praktikplads situationen er mest aktiv, samarbejder man både om udformning og udsendelse af informationsmateriale.⁸² Man holder også orienteringsmøder for de lokale virksomheder sammen, hvor de orienteres om de forskellige elementer i reformen. Et sted inden for **Håndværk og teknik** har man også valgt at indrage ungdomsudvalget under Dansk Metal til at stå for projekter og arrangementer

⁷⁶ Case F4

⁷⁷ Case F20

⁷⁸ Case F34

⁷⁹ Case B6

⁸⁰ Case F12

⁸¹ Case F24

⁸² Case F39

rettet mod de unge ud fra devisen, at unge kommunikerer bedre med unge.⁸³ Et sted har man også set det som en opgave at ”berolige” mange af virksomhederne om, at de elever, der er afklaret i valg af uddannelsesretning, fortsat efter reformen vil komme igennem de fag, der er relevante for deres fagspecifikke uddannelse.⁸⁴ Indenfor det samme udvalg har man også igangsat nye tiltag, der sigter mod, at virksomhederne gør brug af den arbejdskraftreserve, der ofte selv har svært ved at skaffe praktikplads, nemlig de unge andengenerationsindvandrere. Andre steder har man nye initiativer på tegnebrættet, men har endnu ikke igangsat dem.

3.8.1. Samarbejde om hovedforløbene

Hvad angår samarbejdet om hovedforløbene, er man mange steder endnu ikke kommet i gang, dels fordi man afventer uddannelsesbekendtgørelserne, dels fordi man endnu ikke er startet op med udbud af hovedforløb. Mange steder er hovedforløbet dog sat på dagsordenen inden for kort tid. Enkelte udvalgsmedlemmer udtrykker frygt for, at mange skoler forsætter i den gamle gænge, bl.a. fordi der mangler bekendtgørelser og vejledninger.⁸⁵ Flere steder forventer man, at samarbejdet vil få samme karakter som tidligere med fokus på at sikre den fornødne faglighed. Andre steder er man opmærksom på, at de øgede valgmuligheder vil stille andre krav til de faglige udvalg. Andre ændringer der påpeges, som også får konsekvens for de faglige udvalgs rolle, er de nye evalueringsformer, udbuddet af valgfag samt samspillet mellem skole og praktiksted.⁸⁶

”Med den øgede valgfrihed bliver det sværere at holde eleverne på rette spor.”⁸⁷

Et par steder bliver der peget på, at det er uafklaret, hvad udvalgenes rolle er i forbindelse med hovedforløbet. Der efterlyses en nøjere beskrivelse af opgaven, samt afklaring af kompetencer og ansvar. Indenfor det samme udvalg har man diskuteret, hvordan man får en mere effektiv skole, jævnfør det forhold, at eleverne har et større antal timer defineret som egen tid. Frygten er, som flere af interviewene med lærerne også har påpeget, at eleverne ikke selv kan administrere friheden.⁸⁸

På en skole inden for **Fra jord til bord**, hvor man er kommet godt i gang med samarbejdet om hovedforløb, har det blandt andet givet anledning til en diskussion om styrkefordelingen mellem enkelte fag som f.eks. sprog og IT. Det samme sted har skolen og udvalget også holdt et arbejdsseminar med specifik fokus på hovedforløbet.⁸⁹

Ikke alle vurderer, at samarbejdet skole/praktiksteder fungerer optimalt, blandt andet hvad angår uddannelsesbogen.⁹⁰ I et udvalg inden for **Bygge og anlæg** har man arbejdet

⁸³ Case F3

⁸⁴ Case F27

⁸⁵ Case F18

⁸⁶ Case F1, F9

⁸⁷ Case F7

⁸⁸ Case F05, F10

⁸⁹ Case F27

⁹⁰ Case F5

meget med uddannelses/logbøger, som man har prøvet at få til at fungere bedre. Ligeledes har man diskuteret, hvordan man kan få mestrene til at komme ved afslutningen af hver skoleperiode for at se elevernes skolearbejde for også ad den vej at forbedre samarbejdet mellem skole og praktikvirksomheder. Samtidig næves uddannelsesbogen dog i et udvalg som et instrument, som kan være med til at forpligte mestrene i højere grad.^{91 92}

Der, hvor man er i gang med at udvikle nye undervisningsforløb, beskrivelsesformer og undervisningsplaner, synes vurderingen generelt at være, at det forløber positivt.⁹³

”Der er sket forbedringer, og det er et flot stykke arbejde, skolen har lavet. Det er lærerne, som har den pædagogiske baggrund.”⁹⁴

Organiseringen i projekter og den øgede selvstændighed og individualiseringen på hovedforløbet, fremhæves af nogle som noget positivt og en forudsætning for at være på arbejdsmarkedet.⁹⁵ Et udvalgsmedlem fra **Mekanik, transport og logistik** vurderer dog, at det også har sine omkostninger, og at virksomhederne kan have en vis frustration over kravet om selvstændighed, fordi eleverne ikke er beredte til dette, og det har ført til en øget dumpeprocent.

Omvendt peger mange af interviewene med praktikvirksomhederne på en positiv vurdering af den øgede fokus på de personlige kvalifikationer – herunder selvstændighed (Jf. Kapitel 6 *Praktikstedernes viden om og erfaringer med reformen*).

3.8.2. Opsummering – samarbejde med de lokale uddannelsesudvalg

Der er næppe tvivl om, at samspilsrelationerne og de ændrede roller mange steder endnu ikke er trådt i karakter, for så vidt som relationerne forbliver som *roller* af mere formel ad hoc karakter, og udvalgene derfor ikke får den betydning, som de potentielt kunne få i forhold til at få ”solgt reformen” i forhold til praktikvirksomheder, uddannelsesbogen og mulighederne i delepraktikordningen f.eks. for de små og mere specialiserede virksomheder.

Samtidig rejser analysen også spørgsmål om, hvorvidt en fag-, familie- eller indgangsorganisering af de faglige udvalg bedst understøtter innovation i forhold til den nye indgangsstrukturarbejde og udvikling i arbejdsmarkedet i øvrigt, hvad angår fag- og brancheglidninger inden for nogle af uddannelsesområderne

Hvad angår samarbejdet om hovedforløbene, er man mange steder endnu afventende i forhold til hovedforløbsbekendtgørelserne. Omvendt vurderes risikoen at være, at man kommer i gang med hovedforløbene over den gamle læst, og derfor senere får svært ved

⁹¹ Case F13

⁹² Case F8

⁹³ Case F18

⁹⁴ Case F35

⁹⁵ Case F17, F18

at komme igennem med forandringer, når bekendtgørelser og vejledninger foreligger. Flere steder forventer man, at samarbejdet vil få samme karakter som tidligere med fokus på at sikre den fornødne faglighed, men andre steder er man opmærksom på, at de øgede valgmuligheder vil stille andre krav til de faglige udvalg. Andre ændringer, der påpeges, som også får konsekvens for de faglige udvalgs rolle, er de nye evalueringsformer, udbuddet af valgfag samt samspillet mellem skole og praktiksted.

3.9. Samarbejde med tillidsmandssystemet

I det følgende vil vi se på, hvordan tillidsmandssystemet vurderer samarbejdet har fungeret baseret på syv telefoninterview med tillidsmænd fra de syv skolesamarbejder.

Vurderingen af samarbejdet er ikke overraskende varierende. Fire mener således, at samarbejdet med ledelsen og informationsindsatsen fra disse har fungeret godt, medens de øvrige tre peger på, at det har været dårligt. Det ene sted vurderer man dog, at samarbejdet er blevet bedre, nu hvor reformen er ved at blive til hverdag. Der, hvor samarbejdet hovedsageligt bliver kritiseret, synes problemet at være, at samarbejdet snarere har været karakteriseret af traditionelle informationsindsatser fra ledelsens side, uden at det nødvendigvis er lykkedes at skabe et ”implementeringsrum”. Informationer forbliver på et for overordnet niveau og formår heller ikke at blive konkretiseret i forhold til implementeringsproblemer fra praksis.⁹⁶

Et af de steder, hvor den har fungeret dårligt, vurderes det, at det udspringer fra den dårlige indsats fra skolesamarbejdets side.⁹⁷ Der, hvor det har fungeret godt, peger en tillidsmand på uddannelseslederen som omdrejningspunktet for samarbejdet. Han har oplevet god lydhørhed, og hans vurdering er, at det er her, at det ledelsesmæssige arbejde ligger i reformen.⁹⁸ Dette kan forstås således, at uddannelseslederen kan få en væsentlig rolle som *forandringsagent*. Dette skyldes dels, at han er nærmere den undervisningsmæssige praksis end den overordnede ledelse, dels at han i mange sammenhænge vil kunne komme til at fungere som en slags coach for de forskellige lærerteam. Derfor bør man også være opmærksom på kvalificeringen af uddannelseslederne til denne nye rolle. En anden tillidsmand har en varierende opfattelse af samarbejdsindsatsen beroende på hvilken afdeling, den pågældende lærer kommer fra. Hans vurdering er, at i de afdelinger, hvor ledelsen ikke er på omgangshøjde med reformen, har man en tendens til at gøre, hvad man altid har gjort. I andre afdelinger, hvor ledelsen er ”med på reformen”, har effekten været, at lærerne er gået foran i arbejdet.⁹⁹ Til gengæld vurderer nogle af tillidsmændene, at Undervisningsministeriet ikke tilstrækkeligt har fået ”solgt reformen” over for den almindelige lærer¹⁰⁰, og at informationsindsatsen på tillidsmændenes formøder ikke har været god nok¹⁰¹

⁹⁶ Case G1

⁹⁷ Case G7

⁹⁸ Case G6

⁹⁹ Case G4

¹⁰⁰ Case G3

¹⁰¹ Case G4

3.9.1. Informationsindsatser og erfaringsoverførsel

En af forudsætningerne for, at informationsindsatsen lykkes, er, at visionerne kan kommunikeres ud på en måde, så de kan omsættes til praksis, og det har ikke alle steder været lige nemt, selvom forskellige former anvendes. Et sted peges der på, at skolens størrelse også kan have en betydning.¹⁰² Ud over at der har været afholdt informationsmøder, vurderes konkrete arbejdsgrupper, interne kurser samt reformkonsulentordningen at have en positiv effekt.¹⁰³ Derfor vurderes det også, at der i høj grad er behov for at sikre en fortløbende erfaringsopsamling, hvor folk bliver bragt sammen f.eks. i form af endags konferencer, som Undervisningsministeriet bør tage initiativ til, samt lokale temadage, hvor man indbyrdes kan udveksle erfaringer. Det kan understøttes med scenarieudvikling, som man kan diskutere og bearbejde sammen, som man har gode erfaringer med fra en indgang på TS Fyn. Dette kan evt. suppleres med udveksling af korte skriftlige evalueringer og anden erfaringsudveksling f.eks. via elektroniske fora, som en¹⁰⁴ af de interviewede tillidsmænd nu synes begynder at fungere.¹⁰⁵ Andre tror ikke på udveksling af skriftlige informationer, herunder brug af elektroniske medier, andet end til korte meddelelser. Erfaringerne er for private.¹⁰⁶

3.9.2. Opsummering – samarbejde med tillidsmandssystemet

Vurderingen af samarbejdet er ikke overraskende varierende. Der, hvor de interviewede tillidsmænd vurderer, at samarbejdet har fungeret problematisk, synes det at være karakteriseret af traditionelle envejs informationsindsatser fra ledelsens side, uden det nødvendigvis er lykkedes at skabe et "fælles implementerings- og debatrum". Informationer forbliver på et for overordnet niveau og formår heller ikke at blive konkretiseret i forhold til implementeringsproblemer fra praksis. De steder, hvor samarbejdet vurderes at fungere godt, spiller uddannelseslederen en central rolle som drivkraft og forandringsagent tæt på den konkrete undervisningspraksis, en rolle som også fordrer nye kompetencer. På samme vis vurderes samarbejdsindsatsen 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 "solgt" til lærerne, så det får konsekvens for lærernes engagement i reformprocesserne.

3.10. Opmærksomhedspunkter

- Der kan være vanskeligheder med at integrere grundfag i projekter, især grundfag med eksamen. Man bør derfor overveje i hvilken udstrækning, det er ønskværdigt at lave forsøg med eksamensformer på grundfag med henblik på at fremme integrationen.
- Fokuseringen på mål og målpinde rummer en risiko for, at evalueringsformerne ikke får tilstrækkelig bredde, men reduceres til simple testformer.
- Fleksibel længde på moduler med forskellige afstigningstidspunkter kan betyde, at "uddannelsessvage" elever ikke i samme omfang kommer til at opleve et nederlag.

¹⁰² Case G4

¹⁰³ Case G3, G2

¹⁰⁴ Case G1

¹⁰⁵ Case G6

¹⁰⁶ Case G2,G7

- Gruppen af såkaldt "ikke uddannelsesparate" elever rummer fortsat store udfordringer med en indbygget risiko for, at man udskiller dem i særlige "klasser" og forløb à la TI.
- Det er væsentligt, at eleverne, forældre og skolevejledere allerede fra første udmelding omkring grundforløbet forstår, at grundforløbet har en varierende længde.
- Der er behov for en særlig informations- og kommunikationsindsats over for praktiksteder i forbindelse med elevernes udnyttelse af påbygningsmuligheder således, at praktikstederne i højere grad forstår, at det betyder, at de får en bedre kvalificeret elev i praktik og ikke et udtryk for, at de har fået en "svag" elev.
- Der kan være behov for at afklare de lokale uddannelsesudvalgs rolle yderligere med henblik på deres opgaver i forhold til hovedforløb.
- Der synes at være behov for flere praksiseksempler på, hvordan samarbejdet mellem de lokale uddannelsesudvalg og skolerne bedst tilrettelægges, så det bliver et aktivt instrument i implementeringen af reformen om forhold som praktikpladskampagner og den lokale undervisningsplan.
- Der er behov for at få udviklet videnformidlingsformer i forbindelse med FoU-projekterne, som sikrer en bredere organisatorisk forankring af projekterne uden for udviklermiljøet. Adgang til diverse skriftlige rapporter og web-sider er ikke tilstrækkeligt til at sikre en sådan forankring.
- I og med, at der nu er igangsat en række FoU-projekter i forbindelse med hovedforløbet, bør man dog være særlig opmærksom på alle niveauer, at der skabes aktive videnformidlingsstrukturer i forbindelse med FoU-projekterne på hovedforløbene, som kan understøtte den pædagogiske omstilling i takt med, at skolerne kommer i gang med de nye hovedforløb og de nye bekendtgørelser.
- Der ses flere modeller for håndtering af egen læringstid i tilknytning til OLC'er. Der er behov for eksempler på "best practice" med hensyn til håndtering af alt fra sikkerhed, til elevernes ansvar for egen læring, elevernes ansvar for ressourcestyring som en del af læringsprocessen, samt hvilken rolle lærerne kan og skal spille i forskellige praksissituationer. Man bør specielt her fokusere på, at egen læringstid ikke bliver til en omkostningsreduktion, men reelt kommer til at fungere som læring også for forskellige elevgrupper, og der bør gøres en særlig indsats i forhold til uddannelsesudvalg og praktiksteder for om muligt at dokumentere, hvordan denne tid anvendes til læring og ikke betyder en kvalitetssænkning af den samlede uddannelse.

4. Det pædagogiske rum

Dette kapitel omhandler det pædagogiske rum, og hvordan det ændrer sig og udfoldes under reformen, hvad angår forhold som den praktiske organisering af undervisningen, læringsstile og evalueringsformer. Kapitlet bygger på data fra surveyen blandt lærere og ledere samt fokusgruppe interview på niveau B med kontaktgrupper, niveau C med kontaktlærere, samt niveau D med lærere fra hovedforløbet.

Reformen kræver fortsat mange ressourcer fra både ledere, lærere og elever i bestræbelser på at finde såvel eget som det fælles rum for læring. Der er blevet brugt og bruges fortsat meget tid på planlægningen af undervisnings- og læringssituationerne. På de fleste af skolerne er der stadig størst fokus på planlægning, afprøvning og tilretning af undervisning i moduler, projekter og kurser. Dette skaber til tider problemer i forbindelse med logistikken som følge af forskellig lokalisering eller eksamenskrav, som opleves som begrænsende for den nye tværfaglighed.

4.1. Moduler – projekter – kurser

Der synes siden forrige erfaringsopsamling at være kommet en større variation i organiseringen af undervisningen, selvom femugers moduler fortsat anvendes på mange af indgangene. På skoler med mange elever på indgangen kan de ofte udbyde mange forskellige moduler, som eleverne frit kan vælge mellem. Hvad angår skoleorganisatoriske tiltag og variationer i disse henvises i øvrigt til afsnit 3.5.1 *Skoleorganisatoriske Tiltag*.

På de mindre skoler har man ofte for få elever til at starte alle moduler op hver femte uge. Nogle skoler afholder i stedet modulerne i et fastlagt forløb således, at de elever som starter midt i et forløb, eller ikke opnår de fornødne kvalifikationer undervejs, kommer på et uafklaret forløb eller på produktionshøjskole, indtil modulerne starter igen.¹⁰⁷ På nogle skoler lægger eleverne fra starten en plan sammen med kontaktlærerne for typisk femten uger. Dette gøres for at give eleverne mere tryghed og for at undgå hold med kun to til tre tilmeldte elever.

”Vi er så kommet derhen nu, at vi så siger, at vi kan mærke, at eleven føler lidt mere tryghed ved, at vi prøver på ikke at give dem alle de valg med så korte intervaller. Så vi vil prøve næste gang at gøre det, at de vælger femten uger frem, og at kontaktlærerne virkelig går ind og hjælper med at vælge i de femten uger der. Og så skal der selvfølgelig være mulighed for et omvalg... for de få... som vi regner med, at det bliver.”¹⁰⁸

Erfaringerne med at afholde *grundfag som moduler* falder forskelligt ud. På en af jordbrugsskolerne har de forsøgt at afholde de teoretisk tunge grundfag som moduler. Eleverne har efterfølgende bedt om at få dem spredt ud over længere perioder for at have bedre tid til at fordøje og lære indholdet.¹⁰⁹ En anden årsag til, at det er svært at afholde

¹⁰⁷ Case C1

¹⁰⁸ Case C1

¹⁰⁹ Case C1

grundfag som moduler, er, at mange grundfag er eksamensfag, og at eksamensformerne gør det vanskeligere at integrere dem i projekter og moduler.¹¹⁰

På en af skolerne i CEU på indgangen **Fra jord til bord** har man forsøgt at køre *hele fag som projekter*. Elevernes tilbagemelding var, at de ikke følte, at de havde lært nok. Læreren vurderer, at eleverne som udgangspunkt har brug for en fælles værktøjskasse, der skal facilitere projektarbejdet:

”Fordi det giver en enormt diffus uro at have med at gøre, hvis de ikke har nogle værktøjer og kun skal trække på deres erfaringer. Nogle har nul, de ved ikke, hvordan man skræller en kartoffel, og så til andre, som ved en hel masse. Og så med nogle og tyve i klassen. Læreren kan simpelthen ikke spænde over det.”¹¹¹

Flere af lærerne finder, at netop elevernes forskellige erfaringer og kravet om, at lærerne skal differentiere og tilpasse al undervisning til den enkelte elev, gør undervisningsopgaven ressourcemæssigt uoverskuelig på de store indgange:

”For lige pludselig så kommer Peter og siger ’Nu er jeg færdig, hvad så med de sidste fem uger?’. ’Ja men se nu her Peter...’ og så kommer der 25 andre, som også står og skal have et svar. Og inden vi får sat ham i gang, så går der måske en time, og så bliver de andre utålmodige og forsvinder. Det er det, vi oplever.”¹¹²

Mange af specielt de uddannelsesfremmede elever har brug for en social tryghed i forløbet på skolen. En del af kontaktlærerne oplever, at disse elever bliver frustrerede over alle de valg, de hele tiden skal tage. Men også over, at de ikke har faste klassekammerater, som de skal følges med.

”Det viste sig, at der var ikke ret mange elever, der valgte om. Man kan ligesom sige, at den tendens der var, omkring dét de ville være, det blev de stort set.”¹¹³

Dilemmaet i forhold til de uafklarede elever bliver således, om undervisningen skal tilrettelægges, så der skabes trygge rammer, der potentielt kan reducere risikoen for frafald i gruppen af elever, som har behov for disse. Årsagerne til frafald, som frafaldsanalysen indikerer, skyldes ikke primært manglende tryghed i undervisningen. Forløbet skal dog planlægges, så eleverne udfordres i valgsituationer og erfarer, hvad det vil sige at tage konsekvensen af et valg således, at de bliver mere fleksible og åbne over for fremtidige arbejdssituationer. På nogle af de store skoler inden for **Fra jord til bord**¹¹⁴ har man lagt et stort stykke arbejde i at målbeskrive og planlægge således, at eleverne rimeligt

¹¹⁰ Case C2

¹¹¹ Case C1

¹¹² Case C6

¹¹³ Case C1

¹¹⁴ Case C1

ubesværet kan flekse rundt, selvom det fortsat kræver megen argumentation fra både kontaktlærere og faglærerne at få eleverne til at prøve andre uddannelsesretninger. Andre steder er oplevelsen, at ikke mindst de uddannelsessvage elever vælger efter kammeraterne.

Som det med en vis kærlighed udtrykkes i et af interviewene med kontaktlærerne:

”Eleverne er som høns oveni hovedet.”

”Det er svært at fastholde ønskerne om individuelle uddannelsesplaner og personligt sammenstrikkede forløb, fordi eleverne er så orienterede mod de andre elever og gerne vil det samme som gruppen.”¹¹⁵

På nogle skoler har man også måtte konstatere, at der ofte bruges så meget tid på at lære eleverne at vælge, målbeskrive, udlede konsekvenser og evaluere, at der reelt har været indhold nok til et helt modul. Mange af kontaktlærerne udtrykte i interviewene bekymring og irritation over, at elevernes kompetence til at ”lære at lære” både i reformen og i ledernes tolkning behandles som noget, der automatisk ændres i takt med, at læringssituationen ændres. Derfor er der ikke afsat ressourcer til at lære eleverne disse nye kvalifikationer. Der er dog også kontaktlærere, der beskriver, hvorledes man har arbejdet på meget direkte at integrere evalueringsprocessen som en del af projekterne:

Respondenten har i forbindelse med projektarbejde lavet nogle forsøg med, at eleverne selv skulle målbeskrive, hvad de gerne ville have ud af et forløb. Det har de skrevet på baggrund af oplysninger fra lærerne om, hvad de kunne bruge forløbet til, og hvad det forventedes at projektet dækkede.

”Og så brugte vi det, da de fremlagde og blev evalueret på ’hvor meget har I så nået af de mål, I skrev?’. Så på den måde får de selv ligesom en fornemmelse af, hvor meget har jeg egentlig lavet, hvor meget har jeg nået, og hvad skyldes problemer med materialer og hvad skyldes min dovenskab.”

Respondenten syntes, det har fungeret godt men konstaterer også, at det har kostet tid, ikke mindst fordi eleverne først skulle lære at målbeskrive.¹¹⁶

Problemstillingen med målbeskrivelser i projekter indikeres også i surveyen, hvor 89,9% af lærerne vurderer, at der er behov for yderligere tiltag hvad angår beskrivelses- og evalueringsformer.¹¹⁷

Problemet synes at være, at de faglige mål ikke tilpasses den tid, der er til rådighed til at lære det i. Lærerne påpeger, at hele læringsaspektet er kommet med som indhold, som eleverne skal lære. Hertil kommer, at nogle af timerne i dag er ”faglige selvudviklings-

¹¹⁵ Case B6

¹¹⁶ Case C1

¹¹⁷ Lærer survey spg. 24

timer”, hvor der lægges op til, at eleverne skal forestå deres egen undervisning og læring. Noget der virker ret utopisk for kontaktlærere, som fører mange samtaler med eleverne om fravær fra de skemalagte timer.

”Fordi vi er ikke dygtige nok, og eleverne er ikke dygtige nok til at selvstændigt at administrere at lære i ti timer i snit om ugen.”¹¹⁸

For at kunne leve op til reformens intentioner er det også nødvendigt at udarbejde detaljerede beskrivelser og evalueringer af de forskellige moduler, projekter og kurser for at kunne håndtere delkompetencer og merit.¹¹⁹

I nogle regioner og skoler er der lagt et stort arbejde i at målbeskrive og planlægge således, at eleverne let kan flekse mellem de forskellige faglige retninger og indgange. Men selvom det rent praktisk er nemt, kræver det megen argumentation fra lærernes og kontaktlærernes side at få eleverne til at indse, hvorfor det er relevant at prøve andre uddannelsesretninger. Indenfor frisørområdet har det vist sig at være en ulempe at lægge de uddannelsesrettede områdefag sidst i forløbet. Fordi det så først går endelig op for den store gruppe af elever uden uddannelsesaftale, at der ikke er en praktikplads til dem og derfor heller ikke adgang til URO-fagene. På frisørindgangene har de derfor oplevet et stort frafald af elever efter de 15 uger, hvor realiteterne går op for eleverne, hvilket er så sent i forløbet, at de ikke er motiverede og forberedte på at skifte retning.¹²⁰

4.1.1. Læringsstile

De fleste af de adspurgte kontaktlærere føler ikke, at de forskellige læringsstile er blevet hverdag endnu. Mange steder har de lagt et stort arbejde i beskrivelsen, udarbejdelsen og udførelsen af læringsstilene i praksis. Flere påpeger, at lærerne, ganske som før reformen, hver dag anvender forskellige læringsstile, men at der er forskel på at anvende dem forholdsvis ubevidst og intuitivt, og at skulle beskrive og udføre dem bevidst og reflekteret.

Flere af kontaktlærerne mente, at det er positivt, at der i reformen sættes fokus på målet fremfor tiden.¹²¹

Mange af eleverne har stadig den opfattelse, at de kun lærer noget, når de sidder og lytter til, hvad læreren fortæller, så kan de efterfølgende skrive en rapport om det. I den forbindelse oplever lærerne, at eleverne skal foretage valg mellem forskellige læringsstile, projektarbejde, modulsammensætning, forlængelse osv. uden at have forudsætningerne for det.

¹¹⁸ Case C1

¹¹⁹ Case C1

¹²⁰ Jf. Case B5

¹²¹ Case C6

“For eleverne er læring noget, de har fået via tavlen. Selvom de har siddet og har sloges med et problem og løst det, opfatter de det ikke som læring.”¹²²

Og:

”Vi har også snakket om, at vores elever, de er stadigvæk ikke så langt, med den skolebaggrund de har, at de er klar over, at man kan arbejde med forskellige læringsstile. De føler, at de lærer noget, når man sætter sig ned og lytter, og læreren tegner noget på tavlen, så har man lært noget.”¹²³

Kontaktlæreren som udtaler dette oplever, at det specielt er de ældre elever, som har problemer med at forholde sig til de nye læringsformer.

Eleverne har svært ved at vurdere, hvad de forskellige læringsstile indebærer og derfor også, hvad der forventes, at de skal få ud af det. Det er særligt evalueringerne, som eleverne er usikre på. Dette kan også hænge sammen med, at mange af skolerne har brugt meget tid på beskrivelserne af indholdet i modulerne, projekterne og kurserne, men mange er ikke nået helt så langt med beskrivelsesarbejdet af evalueringerne. Lærerne har altså ikke noget ensartet grundlag for at informere eleverne om, hvad der forventes af dem, hvilket giver usikkerhed for begge parter. To kontaktlærere fortæller hvorledes de har arbejdet på at gøre målbeskrivelserne praksisnære og tæt forbundne med projekterne.

“Vi har måtte omskrive målpindene i et forståeligt sprog – de unge kan jo ikke læse det – de er alt for teoretiske og abstrakte. Det har været ret ressourcekrævende, men det er nødvendigt, at målpindene er beskrevet korrekt og tænkt ind i en sammenhæng. Projekterne bygges jo op omkring målpindene, og det er jo et ansvar, der bliver lagt over på eleverne, som skal bevise at målpindene er dækket ind.”

Også på respondentens skole har de været i gang med omformuleringen. Her har de inddelt beskrivelserne i tre niveauer, der svarer til moduleringen.¹²⁴

Nogle af lærerne har haft gode erfaringer med projektarbejde, hvor eleverne er villige til at hjælpe en medstuderende, som har svært ved at finde ud af det, men omvendt vil gruppen normalt lægge pres på vedkomne, hvis der er tale om sløseri. Dette er måske en af de mest effektive og ubarmhjertige oplevelse af forskellige læringsstile og ambitionsniveauer, som eleverne kan udsættes for.

Flere af lærerne syntes, at de kan begynde at se, at der også i folkeskolen arbejdes med forskellige læringsformer og ansvar for egen læring. Dette forventes på sigt at gøre eleverne bedre rustet til at håndtere valgsituationen, idet opøvelsen af valgkompetencen introduceres langt tidligere i skoleforløbet.

¹²² Case C5

¹²³ Case C1

¹²⁴ Case C5

Samtidig føler lærerne også, at der i dag bliver optaget flere socialt svage elever, som ikke har forudsætningerne for at tage ansvaret for egen læring, og hvor det kræver mange ressourcer at lære dem det.

De nye pædagogiske retningslinier betyder, at eleverne har fået vide rammer inden for projektfremleggelse, der nu i princippet kan spænde over sang, collage, videofilm m.m. Men indtil videre oplever lærerne, at de fleste elever er mest trygge ved at aflevere de traditionelle rapporter. Årsagerne til dette, mener de interviewede kontaktlærere, skal dels findes i, at eleverne er vant til denne afleveringsform, specielt de ældre elever, dels i at eleverne er i tvivl om, hvorvidt lærerne er kvalificerede til at vurdere de kreative afleveringsformer, og endelig om de har redskaberne til det. Nogle kontaktlærere sætter i interviewene også spørgsmålstegn ved, om lærerne overhovedet er kvalificerede til at vurdere de kreative afleveringsformer:

"Så jeg kan godt forstå de elever, der kommer med en 50 siders rapport. For de tror ikke på, at vi kan vurdere dem på andre måder, end når de har lavet en rapport."¹²⁵

Endelig synes der også at kunne være visse logistiske og ressourcemæssige problemer forbundet med de mere kreative afleveringsformer, så det til tider kan være et projekt i sig selv at fremskaffe materiale og AV udstyr. En kontaktlærer kom med denne malende beskrivelse:

"Vi vil jo garanteret alle sammen skide gerne gøre det, men igen er det sådan 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...', og htx'erne bruger den, og så er den i stykker.' Det er også et eller andet med, at ressourcerne hænger bare ikke sammen med det. Ligesom med lokalerne."¹²⁶

4.1.2. Evalueringsformer

Med de nye læringsformer følger også nye evalueringsformer. Flere af lærerne syntes i den forbindelse ikke, at eleverne tager evalueringerne af de bløde kvalifikationer seriøst:

"Så vi har sådan oplevet lidt, den der med, at de skulle evaluere sig selv, og vi skulle evaluere dem på de bløde kvalifikationer, det er de egentlig ligeglade med. De vil have nogle tal på et stykke papir, og det er dem, de bruger, når de skal ud og søge en elevplads."¹²⁷

Lærerne oplever, at elevernes fokusering på karakterer understøttes af mestrenes holdninger, da de kun spørger efter karakterbogen. Omvendt vurderes det også fra kontaktlæ-

¹²⁵ Case C1

¹²⁶ Case C1

¹²⁷ Case C1

ernes side, at det er mere interessant for en mester, om deres elev møder op hver dag, og hvordan han eller hun er som person, fremfor at se hvilke karakterer de har fået.

“De vil lade en elev bestå med 5, hvis blot det er et ordentligt menneske. Så skal mester sgu nok lære dem det faglige.”¹²⁸

Derfor vurderer lærerne muligheden for at evaluere på de bløde kvalifikationer som et oplagt redskab for praktikstederne. Alligevel oplever en del af kontaktlærerne ikke opbakning hertil fra mestrene. Hvilket måske kan forklares med, at lærerne helt grundlæggende mangler at definere og operationalisere, hvordan og hvorfor evaluering foretages inden for det nye system, og at dette derfor heller ikke er kommunikeret til mestrene.

På nogle af skolerne arbejdes der med, at eleverne selv skal målbeskrive, hvad de gerne vil have ud af et forløb. Deres målbeskrivelser bliver efterfølgende brugt som udgangspunkt for evalueringen af elevens fremlæggelse og proces. På den vis er eleven med til at evaluere sig selv på både de hårde og bløde kvalifikationer, og således bliver selve læreprocessen ganske automatisk en del af samtalen.

“Eleverne skal skrive rapporter. 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.”¹²⁹

Lærerne syntes, at det giver eleverne et godt materiale og overblik, samt at eleverne også bliver mere indstillet på at skulle lave ting om. De tilføjer imidlertid også, at fremgangsmåden forudsætter, at eleverne lærer at målbeskrive, hvilket tager meget tid fra den skemalagte undervisning.

Flere af lærerne udtrykte tilfredshed ved på denne måde at opfylde reformens intention om, at eleverne skal lære at lære og vurdere læreprocessen. Samtidig blev der også udtrykt frustration over, at eleverne både skal lære at lære samtidig med, at der stilles de samme krav til det faglige indhold, der også skal læres på den samme tid.

Fra ledelsens side oplever mange kontaktlærere således, at der fokuseres mest på de nye tiltag i reformen. Samtidig kommer der krav fra mestrene og de faglige organisationer om, at det specifikke områdefaglige niveau er det samme som før. For lærerne bliver det et dilemma i den daglige undervisning i forhold til de forskellige opfattelser af, hvad eleverne skal lære. Samlet set må disse forhold afklares generelt, før der kan laves mål-pinde og evalueringer, som alle instanser kan forholde sig til.

¹²⁸ Case C4

¹²⁹ Case C3

Selve kompetencen til at kunne evaluere sig selv vurderer en kontaktlærer således:

"Omkring evaluering af eleverne. Jeg syntes, de er rimelig gode til at evaluere sig selv med 'det har jeg fod på det der, og det har jeg ikke fod på'. Men så at tage det videre skridt, det er så at tage konsekvensen af, at de ikke er gode til det. Være med til at gå ind og lave en handleplan, hvor de går ind og siger 'hvad gør jeg så, for at komme op på et niveau der er tilfredsstillende', det magter de ikke."¹³⁰

På nogle af skolerne arbejder de med evalueringsskemaer, der er lavet ud fra målbeskrivelser og målpinde, som projektet er lavet i henhold til. På en skole skal eleverne svare på, om de kan redegøre for f.eks. begreberne inden for trigonometrien. Efterfølgende gennemgår kontaktlæreren og eleven skemaerne som udgangspunkt for en handlingsplan:

"Hvis du ikke kan redegøre for det, hvad gør vi så for at få dig op på niveau? Hvis du kan redegøre for det, hvordan får vi dig så op på et højere niveau?"¹³¹

4.2. De ressourcetsvage elever

Gruppen af svage elever er de elever, der af forskellige årsager har brug for ekstra støtte i forhold til uddannelsesforløbet. Hvis man opsummerer, hvad der karakteriserer de såkaldt svage elever, så tegner kontaktlærerne følgende billede:

- Motiverede, men bogligt svage elever.
- Umotiverede elever; unge elever, ofte anbragte på uddannelsesforløbet.
- Uddannelsesfremmede elever; elever ofte lidt ældre med store sociale og psykiske problemer.

De uddannelsesmotiverede, men svage elever beskriver kontaktlærerne, som dem, der brænder for et håndværk, de typisk er gode til, men som har problemer med det teoretiske. Kontaktlærerne vurderer, at det nye grundforløb bedre understøtter denne gruppe ved, at der mere fleksibelt kan tilrettelægges individuelle forløb, som understøtter udviklingen af elevens svage sider.¹³²

De umotiverede elever oplever kontaktlærerne ofte store problemer med. De er svære at komme i kontakt med, de er ukoncentrerede, sover i timerne, glemmer deres ting og "glemmer" at komme til undervisningen. Nogle lærerne oplever også, at de umotiverede elever vælger som de andre, og efter hvor længe de kan blive boende hjemme. Og så er der nogle, som zapper rundt på indgangen, for så går tiden med det.¹³³ Til glæde for læ-

¹³⁰ Case C6

¹³¹ Case C6

¹³² Case C2

¹³³ Case C5

rerer lykkes det nogle gange at vende udviklingen fra umotiveret ”lømmel” til en ”mand” med gryende faglig stolthed:

“De skal have lov til at eksperimentere. Jeg oplever ofte en elev, som kommer ind i klasselokalet med kasketten omvendt på og en plasticpose i hånden. Så ved jeg godt, hvad klokken har slået. Men indimellem sker det jo så, at kasketten bliver vendt den rigtige vej, og plasticposen skiftes ud med en rygsæk. Det er, når eleven oplever glæden ved at bruge sine hænder og finder ud af, at det er han god til. Så er det, at det er dejligt at være lærer.”¹³⁴

Denne afklaringsproces i retning af en faglighed, synes imidlertid vanskelig at understøtte overfor nogle af de umotiverede elever. Disse elever har ikke overblik over, hvad de er i gang med, og derfor hjælper hverken forlænget undervisningstid, eller at de som konsekvens må tage et forløb om. Noget af det, der synes at virke, er, at kontaktlærerne på meget afgrænsede områder laver konkrete aftaler med eleverne og løbende følger op på dem og på evt. aftalebrud – ergo er det også meget ressourcekrævende.

“For dem, der ikke kan tage sig sammen...at fortælle dem, at 'det gør ikke så meget, at du er træt af det lige nu, for det kan være, at du bliver mere frisk, inden de her 60 uger de er gået'. For så kommer de sgu ikke med.”¹³⁵

Denne gruppe af umotiverede elever, samt gruppen af uddannelsesfremmede elever, med sociale og psykiske problemer, er dem, som kontaktlærerne finder, har sværest ved at træffe valg og specielt ved at overskue eller forholde sig til konsekvenserne. Se endvidere afsnit 5.2 *Kontaktlærerenrollen*.

Blandt kontaktlærerne blev det diskuteret, om der var kommet flere svage elever på skolerne. Nogle kontaktlærere oplever, at gruppen er vokset, og at de svage er blevet svagere. Mange af dem har så store sociale problemer, at det sætter grænser for deres engagement. Flere talte om en ny type umotiverede elever, som kommer fra specielt produktionsskolerne og de Frie Ungdomsuddannelser.¹³⁶ Nogle af lærerne havde på fornemmelsen, at kommunerne i højere grad sender denne gruppe ind på skolerne for at fjerne udgiften fra eget budget.¹³⁷

Andre kontaktlærere oplever at:

“Eleverne er ikke svagere end tidligere. Men i dag skal de være reformkonvertible. De fremstår svagere, fordi de ikke kan håndtere reformens krav om ansvar for egen læring mv.”¹³⁸

¹³⁴ Case C4

¹³⁵ Case C4

¹³⁶ Case C4

¹³⁷ Case C2

¹³⁸ Case C3

Motivationen hos eleverne hænger i stor grad også sammen med, om de har en praktikplads eller ej. Generelt er tendensen, at elever med en praktikplads kommer hurtigere gennem forløbet end dem uden. Et af hængepartierne i forholdet mellem de tekniske skoler og praktikstederne er den meget begrænsede kontakt. Indenfor **Håndværk og teknik** udtalte kontaktlærerne, at de ikke rigtig ved, hvad eleverne laver, når de er i praktik.¹³⁹ Den manglende kommunikation og information fra begge parter side betyder, at det bliver eleven, som skal forklare og overskue begge situationer, hvilket formentlig er uoverskueligt fra deres position midt i forløbet.

Mange af kontaktlærerne oplever, at fravær er blevet et større problem end før. I mange tilfælde begrundes dette med, at klassestrukturen er forsvundet og dermed det tilhørsforhold, som eleverne før oplevede. En af kontaktlærerne fra CEU mener, at de under forsøget med og implementeringen af reformen har haft det største frafald nogensinde. En væsentlig årsag til dette, skønner han, er, at specielt de svage elever ikke kan overskue at skulle tage ansvar for at indhente forsømt undervisning. Han oplever, at kontaktlærerne ikke når at fange disse elever, og at de så bare forsvinder lige så stille.¹⁴⁰

Fra skoler, som nu har elever på hovedforløb, der har været på grundforløb under reformen, fortælles det at:

”Det forlyder, at de klasser, som kommer ind på hovedforløbet, er anderledes, de arbejder bedre. Det bunder garanteret også i den arbejdsform, som vi har ude på grundforløbet. De bliver bedre til at tage hånd om tingene selv og ikke bare vente på, at det hele kommer flyvende.”¹⁴¹

4.3. *Elevers medansvar for egen læring*

Udtrykket ”ansvar for egen læring” anvendes hyppigt, når talen i interviewene falder på, hvordan reformen har ændret det pædagogiske rum på uddannelserne. Fokuskiftet fra undervisning til læring implicerer netop ikke, at lærerne frasiger sig ansvaret for læring, men at eleven får et øget medansvar for egen læring. I et første skridt i retning af elevens øgede medansvar for læringsrummet ser lærerne og kontaktlærerne det som en stor opgave at få eleverne til at erkende egne evner og stærke såvel 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. Det er også her, at man ser diskrepansen mellem de ressourcestærke og de såkaldt ressourcetsvage elever, hvor det er nødvendigt at tage forskellige strategier i anvendelse.

For nogle lærere er spændvidden i hvad ”medansvar for egen læring” implicerer meget stor, f.eks. er der på skolerne ikke uventet stadig problemer med fravær, og derfor råbes eleverne stadig op og føres i protokoller.

¹³⁹ Case C3

¹⁴⁰ Case C6

¹⁴¹ Case C2

“Nogle elever kan ikke tage ansvar for deres egen tilstedeværelse. De vil gerne råbes op. Og jeg kan ikke længere overskue om, de er der eller ej.”¹⁴²

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 i tråd med diskussionen om valgkompetencen, som de fleste af eleverne først skal til at lære. Det er også en kvalifikation, der ikke kan læres på et modul, men må læres som en proces gennem deres konkrete valg og i gennemlevelsen af konsekvenserne.

Nogle af lærerne mener, at det er lærerne selv, som foretager denne tolkning af reformen. En af lærerne mener, at det er en misforståelse, når lærerne tror, at de skal lære eleverne at tage ansvar for egen læring i løbet af grundforløbet:

”Og det mener jeg slet ikke, de skal have lært. Kunne vi nå så vidt, at de kan tage ansvar for egen læring i slutningen af hovedforløbet. Så syntes jeg i virkeligheden, at man er nået kolossalt langt i forhold til førhen.”¹⁴³

I interviewene giver mange kontaktlærere udtryk for en lignende opfattelse af, at læring er elevernes eget ansvar, men at man i høj grad stadig føler sig mindst lige så ansvarlig som før reformen for, at eleverne træffer de rigtige valg, at de får lært noget, og at de gennemfører.

Når eleven i højere grad får ansvaret for egen læring, og lærere og kontaktlærere defineres som ”vejledere”, åbenbarer disse ændrede rolledefinitioner for mange lærere et paradoks mellem vision og virkelighed. På den ene side er der lagt op til, at læring er elevens eget ansvar, og på den anden side oplever både lærere og kontaktlærere, at mange elever ikke er modne nok til at tage bare en mindre del af dette ansvar ved uddannelsens begyndelse. Paradokset synes forstærket af, at læringsbegrebet i praksis kobles til faglige mål, som eleven så kan evaluere sig selv i forhold til. En yderligere fokusering på læring som et processuelt begreb kunne måske bevirke, at læringsbegrebet knyttes til en refleksion over vejen til målet snarere, end at et givent faglig mål er nået på den forventede tid.

4.3.1. Valgkompetence

Flere af kontaktlærerne mener, at reformen og de krav, der stilles til eleverne, favoriserer de stærke elever, fordi de bliver mere bevidste om deres valg, mens de svage elever har det lidt sværere og kræver mere støtte end før, hvor der var mere fastlagte forløb. En stor del af valgkompetencen består i, at eleverne skal opnå en forståelse for realiteterne, både hvad angår deres egne evner, og hvad der reelt er af muligheder på arbejdsmarkedet. For

¹⁴² Case C3

¹⁴³ Case C6

eksempel fortæller en lærer fra metal- og guldsmedeområdet, at ”guldsmedepigerne” ofte har urealistiske forventninger til både muligheden for at få praktikplads og til selve arbejdet.

Som kontaktlærer forsøger kontaktlæreren at hjælpe pigerne med at prioritere deres uddannelsesønsker bl.a. ved at fortælle dem, at det er hårdt arbejde at være guldsmed og ikke altid er lige spændende. En respondent supplerer, at kontaktlærerrollen er at give en slags individuel studievejledning, hvor man forsøger at finde balancen mellem elevernes valgkompetence og de barske realiteter.¹⁴⁴

I forhold til realitetssansen oplever kontaktlærerne også en forskel på afklarede og uafklarede elever. Mange kontaktlærere oplever, at de afklarede elever, især voksenlærlinge og elever som har læreplads, er bedst til at håndtere ansvaret for deres valg og læring. F.eks. fortælles det, at afklarede elever gerne bruger meget tid på transport for at komme til praktikplads eller teknisk skole, fordi de er fast besluttede på deres valg, og, formentlig, fordi de på forhånd har undersøgt forholdene og mulighederne. Hvorimod de uafklarede ofte vælger et andet område, hvis transporttiden er for lang, eller de ikke kan få en praktikplads. Realiteterne styrer således deres valg fremfor deres forståelse af realiteterne.

Nogle af kontaktlærerne mener, at reformen betyder, at flere af eleverne afprøver lidt af hvert, hvilket kan hjælpe nogle elever med at træffe et valg om uddannelsesretning. Meget ofte oplever lærerne, at de uafklarede elever shopper rundt uden at tage konsekvenserne af deres valg. Der blev foreslået, at der blev brugt mere tid på vejledning i starten af skoleforløbet, hvor nogle af realiteterne omkring og kravene til de forskellige uddannelser målrettet kunne formidles til eleverne.

For at støtte de svage elever, som ikke kan overskue de lange forløb og de store beslutninger, går flere af kontaktlærerne i stedet ind sammen med eleven og stiller nogle små, overskuelige delmål op, som eleven skal opfylde. Flere gør det ved at lave uge- eller dagsedler med kontakteleverne. På den måde bliver de fastholdt i det aftalte og skal forholde sig til konsekvenserne. Det giver også mulighed for, at eleverne løbende kan få nogle succesoplevelser, der kan motivere næste skridt.¹⁴⁵

Det er netop evnen til at lære at tage ansvar for et valg, som lærerne efterlyser hos eleverne. De er opmærksomme på, at der også fokuseres mere på dette punkt i folkeskolerne i dag. De mener også, at der går nogle år, før dette bliver dagligdag for eleverne således, at det kan mærkes på de tekniske skoler.

¹⁴⁴ Case C3

¹⁴⁵ Case C2

”Det er en fortløbende proces, det er jo en modenheds proces, og det tror jeg ikke, at vi som kontaktlærere kan fremskynde.”¹⁴⁶

Kontaktlærerne giver i interviewene udtryk for, at det at kunne vælge og drage konsekvensen af et valg grundlæggende er et livsprojekt, og noget der opbygges gennem mange år. De strukturelle rammer i reformen er mange steder fortolket i retning af en høj grad af fleksibilitet i uddannelsesudbuddet helt fra grundforløbets start, hvilket fra dag ét stiller alle grupper af elever overfor de samme typer af valg. Grundvilkåret for elevens deltagelse i grundforløbet er altså at kunne foretage valg på strukturens præmisser, ikke med afsæt i egen aktuell valgkompetence. For gruppen af svage elever handler det måske om at have en fleksibilitet i uddannelsesstrukturen, så elevens valgkompetence i højere grad kan tilgodeses ved at give ham eller hende flere og flere valg i en progression, hvor de kan overskue et valg og drage konsekvensen. Kontaktlæreren synes i den nuværende struktur i høj grad at fungere som ”bufferen”, der ikke skal blot vejlede, men også mere eller mindre kontant skal motivere nogle grupper af elever til at foretage bevidste valg.

”Det ville nok være mere hensigtsmæssigt at bygge en model op, hvor de er i mere eller mindre en stamklasse hele tiden. Men så kunne vi lave nogle valgfag en gang imellem, og så ligesom sige at det er i valgfagene, I kan prøve de der andre ting, I gerne vil.”¹⁴⁷

4.3.2. Merit

Mange af kontaktlærerne fremhæver merit som en god ting i reformen, fordi den giver elever med forudgående kvalifikationer mulighed for at forkorte forløbet. I surveyen vurderes merit ligeså helt markant at være den af reformens intentioner, man er nået længst med.¹⁴⁸ Kontaktlærerne i interviewene synes dog enige om, at merit er bedst, når en elev skal løftes til et højere niveau, mens de ikke vil anbefale elever at springe hele moduler over:

”De kan godt komme med fag på udvidet niveau fra folkeskolen og søge merit, men lige pludselig så 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.”¹⁴⁹

Nogle kontaktlærere oplever, at eleverne er usikre på egne kvalifikationer og er bange for at gå glip af det nye inden for feltet. Disse elever vil gerne følge undervisningen og så få merit i stedet for at gå til eksamen. Indenfor **Teknologi og kommunikation** fortæller det også, at der er en del elever, som ikke ønsker at udnytte deres meritmuligheder, især når fagene er integreret i projekter.

¹⁴⁶ Case C2

¹⁴⁷ Case C1

¹⁴⁸ Lærer survey spg. 15

¹⁴⁹ Case C2

4.3.3. Variabel tid

En anden af mulighederne kontaktlærerne ser i reformen, er fleksibiliteten, der betyder, at eleverne kan tage den tid, de har behov for til, uddannelsen. De fremhæver, at eleverne nu har gode muligheder for at prøve forskellige ting, uden at det koster ekstra tid.

På det tværregionale niveau for **Håndværk og teknik** er der dog enighed i gruppen om, at det individuelt sammensatte læringsforløb endnu ikke er godt nok, fordi såkaldte normalforløb dominerer i mange elevers og læreres bevidsthed, hvilket bevirker at bl.a. instrumenter som den personlige uddannelsesplan endnu ikke er kommet til sin ret.¹⁵⁰

Informationen om muligheden for forlængelse har på mange af skolerne fejlet dels overfor virksomhederne og dels overfor eleverne.

Holdningen fra skolens side er, at problemet ligger i mestrenes opfattelse, og ikke at det formentlig skyldes manglende information om reformen og virkningerne fra skolens side. I TSN har de erkendt behovet for information, og de arbejder med at ændre virksomhedernes holdninger ved fra skolens side at informere om, at forlængelse giver dygtigere elever.¹⁵¹

Overfor eleverne har mange af lærerne dårlige erfaringer med at optage eleverne på et tyve ugers forløb, for derefter at forlænge det for dem, som ikke erhverver sig de fornødne kvalifikationer inden for dette tidsrum. Deres erfaring er, at eleverne betragter forlængelse af grundforløbet som noget for de ”dumme” elever. For at undgå dette, har man på nogle skoler valgt at betragte alle nye elever som fyrre ugers kandidater, selv om de ved, at mange af dem kan klare det på tyve uger.¹⁵² Andre arbejder med at gøre både elever og forældre opmærksomme på, at forløbet varierer fra elev til elev.

En anden problematik er, at eleverne helst vil følges med deres holdkammerater, og lærerne finder det derfor svært at indstille disse elever til forlængelse. Det giver bagslag, ved at nogle af eleverne så i stedet bliver omgængere. Både i tilfælde med forlængelse og omgængere ses det ofte, at motivationen falder hos eleverne, når de trykke sociale rammer blive brudt, og ofte ender det med frafald. Det er ofte på grund af fravær, at eleverne har behov for forlængelse. Dette gælder særligt gruppen af svage elever som kommer fra en socialt belastet baggrund.

4.3.4. Opsummeringer af det pædagogiske rum

To af reformens elementer, merit og forlængelse synes siden forrige erfaringsopsamling i langt højere grad implementeret på skolerne. Forlængelse opleves desværre ikke altid som en mulighed men som en straf af eleverne. Det er tydeligt, at der på skolerne gøres et stort stykke arbejde for at bryde denne opfattelse hos lærere og elever, samt, til en hvis grad, hos praktikvirksomhederne.

¹⁵⁰ Case B1

¹⁵¹ Case B2

¹⁵² Case C1

Hvad angår meritten, synes denne at fungere i forhold til ikke-integrerede grundfag, men det er straks mere komplekst at håndtere meritten for grundfag integreret i projekter. Løsningen synes ofte at være, at eleven gennemfører det samlede projekt men ikke evalueres i forhold til grundfaget.

Reformens intentioner om elevens ansvar for egen læring giver lærerne mange udfordringer i undervisnings- og vejledningssammenhænge, idet langt fra alle elever kan håndtere valgsituationen og de mere socialt omskiftelige sammenhænge på grundforløbet. For uddannelsessvage elever synes det at blive til et spørgsmål om, at elevens valgkompetence i højere grad kan tilgodeses ved at give ham eller hende flere og flere valg i en progression, hvor de kan overskue et valg og drage konsekvensen af og forholde sig til dette valg.

4.4. Opmærksomhedspunkter

- Flere skoler er begyndt at arbejde med en fleksibel længde på grundforløbet, både i forhold til mulighederne for påbygning, men også i forhold til de uddannelsessvage elever. Den indbyggede forlængelse af grundforløbet, snarere end forlængelse på slutningen af grundforløbet, synes at være et godt bud på, hvordan man tilgodeser de uddannelsessvage elever uden i så høj grad at rubricere dem.
- For uddannelsessvage elever synes de lange projektforbøb at rumme en række problemer. For denne elevgruppe, bliver det spørgsmål om, at elevens valgkompetence i højere grad kan tilgodeses ved at give ham eller hende flere og flere valg i en progression, hvor de kan overskue et valg og drage konsekvensen af og forholde sig til dette. Både i forhold til bogligt svage, såvel som socialt belastede elever, begynder der at være gode eksempler på, hvordan man arbejder med udviklingen af denne valgkompetence – så reformen ikke kun bliver de stærke elevers reform.
- Nogle steder har man måttet konstatere, at der bruges meget tid på at lære eleverne at vælge, målbeskrive, udlede konsekvenser og evaluere, så 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" ressourcettes 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. Problemstillingerne kan dels være detaljeringsgrad i målbeskrivelser, dels at målene ikke altid er beskrevet som handlingsorienterede mål relateret til kompetencer i en kontekst.

5. Roller og instrumenter

Dette kapitel tager afsæt i surveyens data for lærere og ledere og interviewene på niveauerne A: Eud-gruppen; B: Tværfaglig Indgangsniveau, kontaktgruppe; C: Tværfagligt Indgangsniveau, kontaktlærere; D: Hovedforløbsuddannelser, samt interviewene med DTL og input fra DEL's konsulenter i skolesamarbejderne.

Vi vil her se nærmere på, hvilke forandringer reformen medfører i lærer- og lederrollen, og hvordan disse forandringer forstås og håndteres i den praktiske undervisningshverdag. Endelig vil vi også se hvorledes uddannelsesbogen og den personlige uddannelsesplan fungerer i samspillet mellem lærere, elever og praktikvirksomheder.

Med fokusgruppeinterviewene med kontaktlærere, adskiller denne erfaringsopsamling sig fra den forrige, der primært fokuserede på ledere og mellemledere på skolerne. Netop disse interview med kontaktlærere vil i det følgende bidrage til at tegne et billede af reformens implementering i praksis.

5.1. Lærerrollen

"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." ¹⁵³

Lærerrollen er under forvandling, ingen tvivl om det. Samstemmende lyder det, at med eud-reformen er det ikke længere muligt at "smyge sig udenom" og holde fast i gammelkendte roller og rutiner.

De fire områder, inden for hvilke lærerrollen i særlig grad synes udfordret, er:

- Pædagogisk (individualisering af indhold og pædagogik)
- Samarbejdet i lærerteam
- Udviklingen af nye beskrivelses- og evalueringsformer
- Planlægning af undervisningen ¹⁵⁴

Hertil kommer kontaktlærerordningen, som vil blive beskrevet særskilt i afsnit 5.2 *Kontaktlærerrollen*.

De fire områder, der for lærerne opleves som store udfordringer nu og fremover, viser, at reformens intentioner om elevens individualisering og fleksibilitet i udbudet af fag også medfører ændringer og behov for udvikling af lærerens faglige, pædagogiske og sociale/personlige kompetencer. Med andre ord synes ønsket om helhedsorientering for eleven at medføre en tilsvarende helhedsorientering af lærerrollen. Der er næppe tvivl om, at for nogle lærere betyder reformen et brud i forhold til et dybt forankret professionsbe-

¹⁵³ Case C6

¹⁵⁴ Jf. Lærer survey spg. 23 og spg. 40

greb, som med reformens intentioner om tværfaglighed kan udfordre lærernes egen forståelse af, hvad der konstituerer hans/hendes faglighed. Derfor er der også grund til at tro, at netop forskellige former for erfaringsfora, rum og ressourcer til dette ses som en af de måder, hvor læreren kan diskutere, fortolke og få hånd om denne nye faglighed baseret på hinandens erfaringer.

5.1.1. Hvilke lærergrupper udfordres mest

At reformen opleves som en stor udfordring, synes at have mange forklaringer, alt efter hvilke typer af lærere man spørger. Nogle oplever, at gruppen af særligt yngre lærere har helt andre værdier for et godt arbejdsliv end gruppen af midaldrende lærere. Lidt hårdt sagt prioriterer de yngre lærere deres eget livsprojekt højere end en professionel karriere, hvorfor de ikke i samme grad tager et ekstra "nap" i forbindelse med reformen. Nogle skønner, at denne gruppe heller ikke reformerfaringer i modsætning til gruppen af midaldrende lærere, der ofte har "gennemlevet" omstillingsprocesser siden efg-tiden, og som ofte udviser større kollegial ansvarsfølelse.

En respondent fra HOT opdeler lærerne i tre grupper i forhold til deres tilfredshed med reformen. For det første er der dem, der har været med i selve udviklingen af reformen. Det er "ildsjælene". De vil prøve at opfylde reformens mål og få succes med den. For det andet er der en tredjedel, der bare følger med og suger til sig, og han vurderer, at de også bliver gearet til at arbejde efter reformens intentioner. Den sidste tredjedel er problemet, og dem må man ikke være blinde over for. Det er en gruppe med en høj gennemsnitsalder, der ikke mener, at det er deres reform. De orker ikke at gå i gang med den tredje reform i deres karriere. De venter bare på at blive pensioneret og er ikke "generatorer" for noget.¹⁵⁵

Gruppen af lærere, der nærmer sig pensions- eller efterlønsalderen er måske forståeligt nok ikke i samme grad indstillet på at kaste sig ud i endnu en forandringsproces.¹⁵⁶ Andre ser ressourcerne ligge hos pædagogisk velkvalificerede yngre lærere, mens de ældre lærere ikke helt kan følge den pædagogiske trend. Særligt hvad angår projektarbejdsformen, er oplevelsen, at de ældre lærere har tilbøjelighed til at tage gamle traditioner med i den nye reform, fordi de i større udstrækning har været vant til at fungere som "privatpraktiserende faglærere", som nogle af vores respondenter har udtrykt det.

"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."

En respondent supplerede, at mange lærere ikke er gearet til en projektundervisningsform. De ved ikke, hvordan de skal tilrettelægge det, og ofte har skolerne ikke rammerne til det.¹⁵⁷

¹⁵⁵ Case A1

¹⁵⁶ Jf. Case A1 og Case G3

¹⁵⁷ Case C5

Grundlæggende for alle grupper af lærere udmønter arbejdet med reformen sig i en oplevelse af et øget arbejdspress.¹⁵⁸ Interviewenes meget varierende billede af hvilke typer af lærere, der fungerer godt med reformen og hvilke der ikke trives, understøttes kun sporadisk i surveyen, der viser at gruppen af ældre mandlige lærere ser mindre positivt på reformen.¹⁵⁹

“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!”¹⁶⁰

De forskellige vurderinger af lærernes tilgang til reformen kan tolkes i retning af, at lærere og ledere mere eller mindre ubevidst typologiserer lærerne som enten ”reformstærke” eller ”reformsvage”, hvilket i sig selv kan være en barriere for udviklingen af nye samarbejds- og undervisningsformer, hvor der netop synes at være et behov for et mix af kompetencer i bredden og i dybden.

5.1.1.1. Andre årsager til utilfredshed

Oplevelsen af et misforhold mellem arbejdsindsatsen i forhold til undervisningens tilrettelæggelse og den faktiske effekt synes således at være en mulig kilde til lærernes utilfredshed med implementeringen af reformen. Reformens intentioner er rigtige, men de er svære at omsætte i praksis med de til rådighed værende ressourcer. Surveyen indikerer f.eks., at ca. halvdelen af lærerne efterspørger synlige effekter af arbejdet med reformen, når det gælder, hvorvidt reformens pædagogiske principper i praksis medfører forbedringer for eleverne.¹⁶¹

Endnu en mulig årsag til lærernes varierende oplevelse af reformen kan være ledelsens manglende forståelse og kendskab til reformen og deraf følgende ringe opbakning til lærerne i implementeringsarbejdet. En DTL-repræsentant beskriver det således:

Den information, lærerne har modtaget fra ledelsen, er forskellige fra afdeling til afdeling. Den har ikke været god i de afdelinger, hvor ledelsen ikke selv har forstået, hvad reformen går ud på. Effekten i disse afdelinger har derfor været, at man har haft tendens til at gøre, hvad man altid har gjort. I andre afdelinger vurderer Respondenten derimod, at informationsindsatsen har været god, fordi de har haft en leder “der har været med på Reform 2000”. Effekten i disse afdelinger har været, at lærerne er gået foran i arbejdet.¹⁶²

¹⁵⁸ Jf. Lærer survey spg. 39. På dette spørgsmål er der en stigning i forhold til forrige erfaringsopsamling (1999) hvor 73% vurderede at arbejdsbyrden forsat vil være større som følge af Reform 2000. Dette har 83. 8% af lærerne svaret i nærværende undersøgelse.

¹⁵⁹ For nærmere uddybning se Delrapport 1, survey afsnit 1.3 ”Vurdering af reformens succes og effekt”

¹⁶⁰ Case C3

¹⁶¹ Lærer survey spg. 32

¹⁶² Case G4

I interviewene giver lærerne dog udtryk for, at de grundlæggende ser positivt på forandringsprocessen men ofte oplever, at det er vanskeligt at få kabalen til at gå op i dagligdagen.

5.1.2. Lærerteamet

”Vi har også snakket om, at hvis vi kan få lov til at håndplukke de folk, som vi vil arbejde sammen med, så kunne vi måske få det til at fungere.”¹⁶³

Etableringen af lærerteam er ikke dikteret af reformen, men er på langt de fleste skoler blevet en ”naturlig” konsekvens af reformen. Samarbejdsrelationerne i lærerteamet adskiller sig markant fra tidligere samarbejdsrelationer, dels ved at lærerne nu ofte indgår i multifaglige team, dels at de administrative og planlægningsmæssige opgaver i langt højere grad er uddelegeret om end ikke altid ressourcesat. Få steder synes økonomistyring, f.eks. i forhold til indkøb, endnu at være uddelegeret.

I såvel surveyen som i interviewene gives der udtryk for en stor opbakning til etableringen af lærerteam, men samtidig opleves dette som en stor udfordring, der griber dybt i den enkelte lærers oplevelse af sig selv i lærerrollen. Ikke mindre end 96,5% af lærerne angiver samarbejdet i lærerteam som et af de områder, hvor reformen i ”højeste” eller ”nogen grad” stiller nye krav til dem.¹⁶⁴ Ligesom 67,2% angiver, at dannelsen af lærerteam og andre organisatoriske tiltag har bidraget til deres viden om reformen.¹⁶⁵

Nogle ser det som en faglig og personlig udfordring af få lærerteamet til at spille sammen om undervisningens tilrettelæggelse og afvikling, mens andre har vanskeligt ved at tackle den kollegiale åbenhed, som det medfører. Lærerteamet opleves overvejende som positivt, men også som en kilde til frustration og usikkerhed, fordi lærerrollen i lærerteamet ikke blot indbefatter rollen som aktiv teamspiller men også en pædagogisk hverdag, hvor store som små problemer ikke længere eksklusivt er lærerens egen, men teams. Det tættere samarbejde med kollegaer fra andre fagområder fremhæves som en af de absolut positive elementer i lærerteamet. Igen er etableringen af lærerteam med til at ”rive vægge ned”. Lærerrollens faglige konstituering udfordres i forpligtende samarbejdsrelationer med kollegaer. I interviewene med kontaktlærerne afføder dette flere steder et ønske om i højere grad selv at kunne vælge, hvem man vil arbejde sammen med. En lærer, der er fraværende pga. af sygdom, er nu ikke længere bare fraværende, han eller hun påfører teamet en ekstra arbejdsbyrde, og det bliver ikke altid taget lige positivt op.¹⁶⁶

¹⁶³ Case C2

¹⁶⁴ Lærer survey spg. 23

¹⁶⁵ Lærer survey spg. 12

¹⁶⁶ Jf. Case G5, hvor en tillidsmand refererer til en sag om mobning i et lærerteam.

“I starten var vi to lærerteam, men det fungerede ikke så godt. Så slog vi det sammen til et team med ti lærere og en overdækning på to lærere. Nogle af lærerne kunne ikke holde til den undervisningsform, så de lagde sig syge. Formentlig fordi de ikke kunne klare den daglige konfrontation af umulige spørgsmål. Vi kunne ikke løse det selv, så det røg til uddannelseslederen. Men så i 9. uge nedsatte vi en arbejdsgruppe for at planlægge modul 3 og få reformen tilbage på sporet. Det holdt i 1½ uge, så var seks ud af ti lærere syge. Jeg har nu ligget konstant i undervisning siden sommer. Har fået samlet et hold på 22 elever og har fået samlet op på, hvad de mangler på 2. og 3. modul. Hrm...Nogle havde forudsagt det. Havde forudsagt, at nogle vil man ikke samarbejde med. For man føler, at nogle udnytter det, fordi det f.eks. altid er på deres hele arbejdsdage, at de er syge.”¹⁶⁷

Andre lærere beretter om lærerteamets udvikling, hvor det hurtigt bliver klart, at det er nødvendigt med en rollefordeling i teamet. F.eks. koordinatorrollen, hvor lærerne på skift tager sig af planlægningsopgaven, og endelig at den sociale udvikling af lærerteamet udvikles gennem mere procesorienterede aktiviteter såsom en ”pædagogisk weekend med god mad og rødvine”.¹⁶⁸

5.1.2.1. Beslutningskompetence i lærerteamet

Der gives i mange af interviewene ligeledes udtryk for, at uddelegeringen af kompetencer og beslutningsansvar, organisatorisk såvel som økonomisk, er en nødvendighed for, at lærerteamet kan fungere. Ofte er dette ikke klart afgrænset og defineret, hvilket kan være kilde til usikkerhed og indbyrdes stridigheder i lærerteamet.

Lærerne giver i såvel interview som surveyen udtryk for, at lærerteamet ikke entydigt opleves som et fora for pædagogisk og faglig udvikling, men snarere som en ”kommandocentral”, hvor den praktiske koordinering af undervisningen er i centrum.¹⁶⁹ Lærerteamene har overtaget dele af uddannelses- eller afdelingslederens planlægningsansvar og dermed også et af lederens adelsmærker; møder. Til gennemførelsen af planlægningsarbejdet efterspørges ligeledes værktøjer og sparring fra mellemlederne.

“Det er ikke med den 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.”

Endvidere oplever lærerne på en respondents skole, at de har overtaget mange opgaver fra mellemlederne, uden at få hverken timer eller kompetence til det. Som det blev sagt: “Jeg ved de har travlt, men jeg ved ikke med hvad!”

[...]“Vi drukner nærmest i møder. Jeg har aldrig siddet i så mange lange møder som nu.”

“Ofte er det spild af tid, fordi man ikke har overblik, og fordi tingene ofte er lavet om i mellemtiden. Man forventer så, at de ovenfra har styr på det, men det har de heller ikke altid.”¹⁷⁰

¹⁶⁷ Case C4

¹⁶⁸ Case C4

¹⁶⁹ Lærer survey spg. 25

¹⁷⁰ Case C5

Ledelsesmæssig sparring og klarhed i målsætninger efterspørges massivt i såvel surveys som de kvalitative interview. Lærerteamene har særligt brug for at tilegne sig mellemlederens administrative kompetencer i forhold til planlægning og økonomistyring, hvilket der også tages initiativ til i bl.a. HOT. Man kunne på sigt forestille sig, at lærerteamet også fik tilknyttet administrative medarbejdere således, at også skolernes administrationer blev uddelegeret til tværfaglige team.¹⁷¹

I flere interview giver lærerne udtryk for, at lærerteamene i opstartsfasen var meget overladt til sig selv, men når så planlægningen brød helt sammen, gik lederen ind og overtog styringen.

Enkelte skoler giver udtryk for, at det er svært at finde tid til at sikre planlægning og koordination, bl.a. fordi der mangler lærere. For alligevel at sikre et minimum af koordination og ensartethed, har skolen ind imellem kørt med to lærere på et undervisningsforløb, og er derfor nu løbet ind i et problem med et lille overforbrug af timer. Uddannelseslederen har derfor grebet ind op mod jul for at få timekabalens til at gå op.¹⁷²

Et velfungerende lærerteam synes i udgangspunktet kendetegnet ved, at lærerne repræsenterer fag, der rummer en indbyrdes sammenhæng og komplementaritet. Altså ligesom, når man på **Bygge og anlæg** udvikler undervisningen med udspring i en "byggeplads". Hvis ikke indgangens eller familiens fag umiddelbart kan vokse sammen ud fra en nærliggende metafor hentet fra virkeligheden, så synes det desto vanskeligere at etablere lærerteamet. Man skal igen huske, at reformen ikke er den eneste mulige arbejdsform.

På respondentens skole har man haft mange fællesmøder mellem Fra jord til bord. Her har man oplevet en kulturforskel, f.eks. når det handler om tid. I et køkken skal tingene laves nu og her, mens jordbrug er vant til at indrette sig efter vejr og vind, så der skal tingene laves, når det passer ind. Denne kulturforskel har givet mange kollisioner i forhold til samarbejdet. Det er ikke noget, som respondenterne opfatter som mangel på vilje fra nogen af siderne, men tilskriver kulturforskelle mellem de forskellige miljøer.¹⁷³

Det synes relevant at diskutere, hvorvidt etableringen af lærerteam rundt om på skolerne har antaget så fast en form med ca. 12 lærere fra indgangens eller familiens forskellige fagområder, at andre former for teamdannelse og ledelsesstrukturer ikke udvikles i tilstrækkeligt omfang.

Det forekommer, at mange af de skoler, hvor de fysiske rammer i form af multiværksteder og lignende sikrer nærhed i det daglige, har haft lettere ved at etablere lærerteam. De steder, hvor indgangens fag er spredt på flere lokaliteter, er det selvsagt vanskeligere at

¹⁷¹ Jf. Case A1

¹⁷² Case C4

¹⁷³ Case B4

etablere nære samarbejdsrelationer i hverdagen. På enkelte af de mindre skoler gives der udtryk for, at det er vanskeligt at etablere lærerteam, fordi skolen har et stort antal lånelærere.¹⁷⁴ Man kan derfor med rette spørge, om lærerteam er den eneste mulige samarbejdsform, da reformen ikke kræver lærerteam; de jo blot er en mulig samarbejdsform blandt flere.

5.1.3. Lærerrollen og den pædagogiske udfordring

"Jeg er som en havnearbejder. Jeg møder om morgen 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."¹⁷⁵

I lighed med den forrige erfaringsopsamling oplever lærerne, at implementeringen af reformen kræver så store organisatoriske og strukturelle ændringer, og at det sker på bekostning af den pædagogiske udvikling. Implementeringen af reformen opleves således ikke som en homogen udviklingsproces men fragmenteret i den forstand, at pædagogikken skal udvikles samtidig med, at de nye undervisningsformer skal praktiseres. Derfor vil der som i en hvilken som helst anden innovationsproces, hvor produktet skabes, samtidig med at det skal anvendes, være uro i forhold til oplevelsen af kurs og retning.

"...at den pædagogiske linie slet ikke er slået igennem oppe ved os. Vi kører stort set med det gammeldags endnu. Kontaktlærerrollen den er slået igennem, men det pædagogiske, det er ikke kommet med endnu. Det er der så ved at komme lidt ind ad bagvejen, nu efterhånden."¹⁷⁶

I interviewene med kontaktlærerne begrundes oplevelsen af pædagogikkens "halten bag efter" i flere forhold. Mange lærere har haft meget høje ambitioner med reformen, mens andre har haft svært ved at flytte sig. De økonomiske og fysiske rammer sætter grænser for, hvor stort et omfang forandringer kan antage. Igen peges der i nogle interview på ledelsens manglende indsigt i og strategi for reformen, hvilket har gjort, at mange beslutninger er taget i 11. time uden at være tænkt ind i et kontinuerligt udviklingsrum.¹⁷⁷

¹⁷⁴ jf. Case C5

¹⁷⁵ Case C4

¹⁷⁶ Case C1

¹⁷⁷ Jf. Case C1

En lærer beskriver sine justerede ambitioner for de første 15 uger således:

”...at der har vi generelt været alt for ambitiøse. Altså, vi har egentlig nogle planer om, at de unge rent faktisk, i løbet af de der 15 uger, egentlig på samtlige områder, skal nå det, de før nåede på de første femten uger af anden skoleperiode. Og det kan man jo af gode grunde ikke forlange, at de skal kunne. Og det mener jeg heller ikke, at der ligger i bekendtgørelsen. Det er egentlig nok noget, vi selv har lagt i den.”¹⁷⁸

Høje ambitioner fra lærerne selv og omverdenen er noget tillidsmandssystemet også mærker i typen af henvendelser. En tillidsmand beskriver det således:

Hans involvering har begrænset sig til at hjælpe lærere, der er gået ”i spåner” over ændringerne i forbindelsen med reformen. Hans største udfordring i forbindelse med reformen har været at hjælpe disse lærere, der især pga. for høje ambitioner har fået et knæk. Hans konkrete opgave som tillidsmand har derfor været at forhandle, hvad man kan gøre for disse lærere.¹⁷⁹

Det pædagogiske rum har med reformen opnået en kompleksitet med bl.a. valget af læringsstile og niveaudelingen, og det synes at stille lærerne overfor udfordringer, der for fleres vedkommende er et så markant brud med den gammelkendte pædagogik, at de til tider mister fodfæstet. Dette giver ikke blot problemer i forhold til undervisningen men også i forhold til samarbejdet med kollegaerne i teamet.

En tillidsmand fortæller:

Tillidsmanden mener, at der er blevet lagt utrolig meget op til, at lærerne selv skulle klare implementeringen af reformen i praksis. I forhold til det pædagogiske har der i forbindelse med implementeringen været positive tilbagemeldinger, fordi det pædagogiske rum er blevet gjort bredere. Men det har samtidig også givet nogle bindinger på de lærere, der er vant til at undervise bag en lukket dør. Respondenten har oplevet, at implementeringen af reformen har betydet, store implikationer for nogle af de lærere, der ikke er med i et team. De er blevet ”fyret af deres kollegaer”, fordi de ikke har været så brede og har kunnet udfylde det pædagogiske rum.¹⁸⁰

Kvalificeringstiltag, også på det pædagogiske område, opleves som svært omsættelige i undervisningshverdagen. Årsagerne hertil kan være mange, dels peger interviewene på, at der ikke har været investeret tilstrækkelige ressourcer på de pædagogiske efteruddannelsesaktiviteter, dels at traditionelle kurser ikke altid er den bedst egnede læringsform, når det gælder pædagogisk udvikling af lærerne. Mere uformelle fora og planlagte besøg på andre skoler vurderes ofte at være langt mere givende end kursusaktiviteter.¹⁸¹ Her vil

¹⁷⁸ Case C6

¹⁷⁹ Case G1

¹⁸⁰ Case G6

¹⁸¹ Case A1

DEL også fremover kunne indtage en vigtig rolle i det pædagogiske udviklingsarbejde på skolerne, måske i endnu højere grad som proceskonsulenter i nære kollegiale aktiviteter.

5.1.4. Lærerrollen og de faglige udfordringer

Orkanens øje er for lærerne fagligheden, som stadig beskrives som udgangspunktet for identifikationen med lærerrollen og som et fundamentet i tegningen af den ”nye lærerrolle”.

I et udviklingsperspektiv stiller dette store krav til de rollemodeller, læreren nu og fremover skal identificere sig med. I værste fald opleves den nye lærerrolle som et sammenurium af løsrevne kompetencer uden indbyrdes sammenhæng og reference til den gammelkendte lærerrolle.

En respondent mener ikke, at der er sket de store ændringer for lærerne på det faglige plan men føler, at de på det pædagogiske plan er kommet ud på dybt vand. Der sker så mange tiltag, og der ikke tid til, at lærerne kan nå at finde deres eget ståsted

”Og jeg tror ikke, at man har tænkt den tanke til ende, dengang man har forsøgt at implementere det her i vores uddannelsessystem. Vi har ikke været gearet til det.”¹⁸²

Denne oplevelse af krav til den nye lærerrolle kommer bl.a. til udtryk gennem en meget udtalt efterspørgsel på instrumenter i form af værktøjer og procedurer, der kan understøtte læreren i såvel den konkrete undervisningssituation som i det faglige samspil med kollegaer og elever. Således angiver 70% af de lærere, der ikke føler sig rustet til at leve op til reformens intentioner i undervisningen, udviklingen af værktøjer og redskaber som et af de væsentligste behov.¹⁸³

Umiddelbart kan den udtalte efterspørgsel på værktøjer og instrumenter virke som en rigid tilgang til en forandringsproces. Dette skal muligvis ses i lyset af faglærerens traditionelle rolle som *læreren og fagspecialisten*, den objektivt vidende, der behersker sit fagområde til fulde. Den faglige stolthed som evnen til ikke blot at beherske sit fag, men også kunne viderebringe faget til en ny generation af faglærte, synes at sidde dybt i mange faglærere. Netop sikkerheden for, at de faglige mål nås, synes at være en væsentlig kilde til lærernes efterspørgsel af værktøjer, fordi de forventes at kunne give læreren de specifikke faglige pejlemærker i projekterne. Igen er vi tilbage i fagtraditionens betydning for lærerens identitetsdannelse. Når læreren ikke længere ud fra strengt objektive kriterier kan vurdere, hvorvidt en given løsning er rigtig eller forkert, øges behovet for værktøjer til i komplekse projektsammenhænge at kunne give en tilstrækkelig faglig præcis vurdering.

¹⁸² Case C6

¹⁸³ Lærer survey spg. 11 og 13

Når lærerrollens professionsbegreb sættes på spidsen, kan det udtrykkes meget pragmatisk:

”En tømrer-faglærer vil da gerne have, at hans elever bliver tømrere.”¹⁸⁴

Udover reformens betydning for professionsbegrebet oplever lærerne også skiftet fra underviser til vejleder som stort. Årsagen er ikke kun, at læreren indgår i undervisnings-sammenhænge, hvor han eller hun ikke nødvendigvis kan forberede sig til alt og ikke er alvidende, men også fordi den projektbaserede undervisning implicerer, at elevernes gode ideer og indfald i processen skal fagligt evalueres og vejledes videre. Endelig betyder den projektbaserede undervisning, at man underviser for ”åbne døre” i forhold til kolleger, og dermed kommer man til at vise andre sider af sin faglighed.

Med andre ord: Når først døren til undervisningslokalet åbnes, ikke bare på klem, men på vid gab er begrebet den ”privatpraktiserende” lærer ikke længere mulig, og det griber dybt i lærernes selvforståelse. Ikke alene indgår lærerne nu som coach i projekter, han er heller ikke nødvendigvis altid den, der ved bedst og mest.

En lærer fra **Teknologi og kommunikation** beskriver det således:

”Det, er der mange, der har svært ved at vænne sig til. Altså hvis man arbejder med forskellige faggrupper, oplever jeg, at hvis man går sammen for eksempel stærkstrøm og svagstrøm, og hvis man står overfor et stærkstrøms problem og så må erkende, at det har man bare ikke en kæft begreb om. De der faglige afsløringer de kommer jo frem. Der er nogle hurdler, der skal arbejdes med.”¹⁸⁵

I interviewene giver kontaktlærerne udtryk for, at det primært er i forhold til eleverne, at frygten for at virke fagligt svag presser sig på, men også i forholdet til kollegaerne kan presset forekomme.

Samtlige tilstedeværende faglærere kender kolleger, som har svært ved at håndtere de krav, som reformen i praksis stiller til lærerne. Især ældre kolleger har det svært med den usikkerhed, der er ved ikke at kende dagen. Resultatet er sygdommeldinger, og lærere der frabeder sig at tage del i omstillingsprocessen.

En respondent supplerede, at man ikke skal undervurdere de knuder, mennesker skal slå på sig selv f.eks. i forhold til, at det kun er få år siden, at det var en dyd at være velforberedt til timerne. Hans udsagn gav genlyd bordet rundt og igangsatte en diskussion af de små skridts vej.¹⁸⁶

¹⁸⁴ Case B6

¹⁸⁵ Case C6

¹⁸⁶ Case C4

5.1.4.1. Integrationen af fag trækker tænder

Lærerne oplever, at deres egen grundlæggende faglighed i vid udstrækning er på plads. Udfordringen er arbejdet med at integrere fagene på grundforløbet. 86,8% af lærerne vurderer, at integrationen af fag stiller nye krav til dem som lærere, og 72,2% vurderer, at der behov for yderligere kvalificeringstiltag på området.¹⁸⁷ Hvad angår særligt integrationen af grundfag og områdefag, synes lærerne at savne synlige effekter. 55,1% af lærerne svarer: ”Det har ikke gjort nogen forskel” eller ”Nej” til spørgsmålet om, hvorvidt der er opnået bedre sammenhæng mellem de faglige områder på indgangen.¹⁸⁸

Integrationen af fag åbner for diskussionen af begrebet tværfaglighed, hvor lærernes frygt for, at tværfagligheden ender i et fagligt ingenmandsland, hvor eleven kan lidt af alting og intet ordentligt i sig selv, bliver en barriere for at arbejde med fagintegration.

Særligt den gruppe af lærere, der underviser i grundfag med eksamen, føler sig ofte presset ind i samarbejder om projekter, fordi de oplever, at grundfaget nedprioriteres og fortaber sig i projekterne. Denne gruppe af grundfagslærere føler sig i forvejen pressede af både tid og teoripensum, hvilket kan udmønte sig i en vis træghed i samarbejdet med faglærerne:

”Hvor problemet er, at de [grundfagslærerne] holder sig til deres cirkulærer fra ministeriet og fra årgang det og det, og det er dét der kører. Hvor vi andre siger ’Jamen, vi kører reform, og vi skal prøve nogle ting’, ’næ, næ vi kører ikke reform, vi har de bestemmelser stadigvæk’.”

Respondenten mangler en klar udmelding i reformen, der siger, at disse grundfag også skal integreres.

Andre fortæller, at de har integreret dansk og naturfag uden problemer, og at det fungerer godt i hverdagen.¹⁸⁹

Som nævnt i ovenstående citat er der også positive eksempler på, at lærerne ser det som en positiv udvikling at integrere grundfag og områdefagene - at det ligefrem er en berigelse af lærerrollen for grundfagslæreren at se sit fag tættere knyttet til elevernes primære interesseområder.¹⁹⁰ De steder, hvor integrationen synes at fungere godt, er karakteriseret ved, at indgangen er godt i gang med beskrivelsesarbejdet således, at grundfagslæreren fagligt synes at være på mere sikker grund i evalueringen af eleverne.¹⁹¹ Endelig synes teamarbejde i lærergruppen at have betydning for lærernes arbejde med integration af fagene.

¹⁸⁷ Lærer survey spg. 23 og 24

¹⁸⁸ Lærer survey spg. 32

¹⁸⁹ Case C2

¹⁹⁰ jf. Case C6

¹⁹¹ jf. Case C2

Respondenten arbejder i et lille team, hvor de især arbejder med at få IT, engelsk og matematik integreret i undervisningen. Men det kræver meget arbejde.

"...for der hænger noget af det gamle, der tilbage. Jeg mener, at der skal også rykkes ved vores egne holdninger til det. Blandt andet det der, der hedder forberedelsestid. For forberedelsestiden kan jo være andet end at sidde hjemme ved sit eget skrivebord." ¹⁹²

Det er med andre ord ikke kun eleverne, der skal lære projektarbejdsformen og gruppearbejdet at kende, det er i allerhøjeste grad også lærerne.

5.1.5. Erfaringsspredning inden for indgangen og på tværs af indgange

I surveyen angiver 32,8% af lærerne, at der inden for indgangen er etableret et fagligt/pædagogisk miljø, der understøtter erfaringsopsamling og videndeling. Kun 12,8% angiver dette som etableret på tværs af skolens indgange.

... Skolen har desuden afholdt en pædagogisk uge, hvor alle lærere kunne melde sig ind på forskellige udbud med oplægsholdere udefra. Det har fået meget positive tilbagemeldinger - både på grund af indholdet, men også fordi det gav mulighed for, at alle lærere var sammen over en hel uge. Lærerne har givet udtryk for, at det gav et løft på mange måder, hvor lærerne kom tættere på hinanden, og det kan give et grundlag for at lave teamdannelse. ¹⁹³

Økonomien nævnes som en tilbagevendende barriere for erfaringsspredning og videndeling på tværs af skolerne, men på bl.a. **Mekanik, transport og logistik** i TSØ lykkes det at samle hen ved til 30 lærere hvert halve år til erfaringsspredningsmøder. ¹⁹⁴ Det er dog tydeligt, at mange lærere oplever, at det er lederne som har fået ressourcer til alt det "sjove" udviklingsarbejde, mens lærerne i højere grad er blevet informeret om reformen. ¹⁹⁵

5.1.5.1. Nye samarbejdsrelationer giver pædagogisk medvind

Den gruppe af lærere, der med energi og entusiasme har kastet sig ud i reformarbejdet, er karakteriseret ved at have deltaget i FoU-arbejde. De 33,4% ¹⁹⁶ af lærerne, der har deltaget i FoU-projekterne udmærker sig ved at generelt at se mere positivt på reformen og være langt mere opsøgende i forhold til information om reformen. ¹⁹⁷

¹⁹² Case C6

¹⁹³ Case B05

¹⁹⁴ jf. Case B3

¹⁹⁵ Jf. Case C6

¹⁹⁶ Lærer survey spg. 9

¹⁹⁷ For nærmere uddybning se Delrapport 1, Afsnit 1.2 Viden om reformen

FoU-projekter spiller en væsentlig rolle i lærerqualificeringen. Der er 13 FoU-projekter i gang i TSN og ca. det samme antal i TSØ. Udviklingsarbejdet kører på tværs af skolerne, og det er der i denne indgang stor tilfredshed med. Det har været meget positivt med dette samarbejde. Man har i denne forbindelse været meget tæt inde på lærerrollen.¹⁹⁸

Der synes således at tegne sig et billede, hvor lærerrollens udfoldelse i reformens pædagogiske rum understøttes gennem deltagelse i samarbejds- eller udviklingsrelationer, der rækker udover de nære kollegiale sammenhænge. Dette er også hvad DEL-konsulenterne oplever i deres mangeartede kursus- og konsulentaktiviteter i skolesamarbejderne. DEL's aktiviteter omfatter dels "traditionelle" kursusaktiviteter, der skal give lærerne kvalifikationer til at omsætte reformens begreber i praksis, dels mere procesorienterede og reflekterende aktiviteter, der sætter fokus på skiftet fra undervisning til læring i et pædagogisk og kollegialt perspektiv. En DEL-konsulent beskriver det således:

"Det er tydeligt, at praksisnære aktiviteter med udgangspunkt i erfaringsudveksling og refleksion fungerer godt, men det kræver meget, og lærerne er ikke specielt godt klædt på til kollegial sparring."

Meget tyder således på, at det i praksis er vanskeligt at etablere og udvikle den nære kollegiale sparring hjemme i lærerteamet og i undervisningssituationen, hvilket også DEL oplever i antallet af henvendelser om konsulentbistand til netop kollegial sparring på skolerne.

5.1.6. Opsummering af lærerrollen

Lærerrollen udfordres med reformen primært i retning af at kunne håndtere faglig og pædagogisk bredde og dybde i forhold til såvel eleverne som kollegaer. Etableringen af åbne undervisningssituationer og den større grad af individuel vejledning af eleverne rokker grundlæggende ved mange læreres oplevelse af sig selv som undervisningsrummets faglige betvinger. Usikkerheden om, hvorvidt de faglige mål nås i undervisningen, er stadig medvirkende til, at lærerne efterspørger værktøjer til at gennemskue særligt projekternes faglige kompleksitet og koble dem sikkert og ensartet til de faglige mål. Dette er både i forhold til lærerens egen faglige stolthed og professionsbegreb, men også i forhold til at kunne give en valid vejledning til eleven.

Et øget arbejdspress i kombination med bl.a. manglende ressourcer i form af såvel mandetimer som økonomi gør, at nogle lærere savner overskud til at indgå aktivt i etablering og udvikling af lærerteam. Dette er en afgørende barriere for reformens videre implementering, idet lærerteamet på de fleste skoler er omdrejningspunktet for fagintegrations og projektarbejdsformens praktiske afvikling i undervisningssituationen. Forudsætningen for et velfungerende lærerteam synes at bero på en afklaret ansvars- og kompe-

¹⁹⁸ Case B1

tencefordeling mellem teamet og mellemlæderen og mellemlæderens løbende sparring med teamet. Endelig synes også en målrettet indsats rettet mod teamets sociale relationer, herunder pædagogiske udviklingsaktiviteter, at understøtte lærerteamet.

Udviklingsaktiviteter på tværs af indgange og skolesamarbejder, f.eks. deltagelse i FoU-projekter bidrager positivt til lærernes oplevelse af reformen. Derimod er der problemer med at få FoU-projekterne organisatorisk forankret i skolesamarbejdernes undervisningspraksis. Dette hænger muligvis også sammen med, at det tilsyneladende bliver lærernes og mellemlæderens arbejde at formulere og lede FoU-projekterne. Det er også en udbredt antagelse, at netop de mere uformelle kvalificeringstiltag og deciderede erfaringsbaserede tiltag, hvor grupper af lærere tager på besøg på andre skoler, er en afgørende kilde til kvalificering fremover.

5.2. **Kontaktlærerrollen**

“Jeg var på et todages kursus, hvor det lød ’ pas på ikke at blive lomme psykolog, pas på ikke at træde vejlederne over tærerne’. Jeg ville nu hellere have haft samtale teknik.”¹⁹⁹

I surveyen viser såvel lærer- som lederinterviewene, at kontaktlærerordningen er det element i reformen, som langt de fleste oplever er kommet godt i gang med implementering og drift. 79,5% af de lærere, der deltog i surveyen, er kontaktlærere, og af dem føler 73.6% sig tilstrækkeligt fagligt og personligt rustet til at varetage kontaktlærerrollen.²⁰⁰ Den resterende gruppe, der ikke føler sig rustede, efterspørger overvejende uddannelse og værktøjer til at understøtte dem i kontaktlærerfunktionen.

5.2.1. Kvalificering til kontaktlærerrollen

Interviewene peger på, at den altovervejende del af kvalificeringsindsatsen har været gennem kursusaktiviteter, enten direkte hos DEL eller gennem de DEL uddannede kontaktlærerkonsulenter, som på skolerne har forestået uddannelsen af kollegaer. Kontaktlærerefteruddannelsen ses som et væsentligt instrument i at give lærerne et godt greb om denne nye rolle, men man efterlyser samtidig yderligere aktiviteter af processuel karakter i forhold til samtale teknik og supervision. Enkelte udtrykker, at en svaghed ved kontaktlærerkonsulentordningen er, at kontaktlærerkonsulenter ikke er klædt på til at uddanne kollegaer i ”de store visioner som læring og handlekompetence”.²⁰¹ Dette er ikke en kritik af kontaktlærerkonsulenternes arbejde, som generelt vurderes meget positivt, men en indikation af, at der er grænser for, hvor dybt den interkollegiale læring kan nå. Der tegner sig således et billede, hvor kontaktlærerkonsulentordningen med fordel kunne understøttes yderligere af andre aktiviteter. Meget kunne tyde på, at dette allerede foregår på nogle skoler, idet næsten halvdelen af de lærere, der føler sig rustet til kontaktlærerrollen, vurderer etableringen af lærerteam og andre organisatoriske tiltag som det, der har kvalificeret dem.²⁰²

¹⁹⁹ Case C3

²⁰⁰ Lærer survey spg. 8 og 41

²⁰¹ Jf. Case C2

²⁰² Lærer survey spg. 42

Deltagerne har meget forskellige erfaringer omkring uddannelsesforløbet til kontaktlærer. Flere har været på et 1½ dages "ugekursus", som de føler var meget overfladisk, hvor der ikke var tid til nogle mere tilbunds gående diskussioner. Respondenten har haft kontaktlærersamtaler med supervision fra en DEL-konsulent. Det lærte han meget af og føler, at det er et godt grundlag for samtalerne med eleverne.²⁰³

5.2.1.1. Organisering af kontaktlærerfunktionen

Mange lærere ser kontaktlærerrollen som nøglen til reformens intentioner om elevens opbygning af valgkompetence og ikke mindst evnen til at kunne tage konsekvenser af et valg. Lidt udfra rationalet, hvis ikke kontaktlæreren vejleder eleven i valgsituationen, så bliver der ikke noget valg.

Der er på skolerne variationer i, hvorledes kontaktlærerfunktionen organiseres, hvor mange timer kontaktlæreren har pr. elev, og hvorledes tiden anvendes. 60.6% af kontaktlærerne har mellem 11- 15 elever, og 61,3% af lærerne har op til 15 min. om ugen pr. elev. Langt de fleste er sammen med eleverne både enkeltvist og i grupper, og endelig vurderer 68,3% af kontaktlærerne, at tiden pr. elev er et rammetimetal, der kan variere efter behov og organisering.²⁰⁴ Navnlig det sidste fremgår tydeligt af interviewene med kontaktlærerne, hvor mange beskriver, at de har eksperimenteret en del med organiseringen af kontaktlærerordningen, og at det fortsat sker. En af årsagerne til, at der eksperimenteres med formen for kontaktlærerordningen, skyldes bl.a., at kontaktlærerne oplever, at kontakten til de elevgrupper, der har allermest brug for dem, er vanskelig at etablere. Selvom det med kontaktlærerordningen synes sværere for eleverne at "putte sig", så hjælper det ikke nødvendigvis på gruppen af elever, der er meget fraværende, og det ofte den gruppe, der har allermest brug for støtte og vejledning.²⁰⁵

Respondenten fortalte, at når han har en elev, som f.eks. har meget fravær, så tager han først en samtale med eleven selv, hvor de snakker om, at det jo ikke går så godt. Dernæst inddrages studievejlederen i en samtale. Og hvis eleven er under 18 år, er forældrene med til den samtale. Mange gange vil denne procedure udmunde i en aftale om forlængelse for at give det en chance til.²⁰⁶

Andre kontaktlærere har på deres skoler undervejs i forsøget arbejdet sig frem til mere optimale måder at arrangere kontaktlærerordningen på. Ofte har det handlet om at finde måder at "holde på eleverne", mens de venter på at komme til den individuelle samtale.

²⁰³ Case C2

²⁰⁴ Lærer survey spg. 46-49.

²⁰⁵ Case C2

²⁰⁶ Case C3

En lærer fra Mekanik, transport og logistik fortæller:

Læreren aftaler med f.eks. dansk og naturfagslærerne, at de giver eleverne lektier for til ca. fire skemalagte timer. Mens eleverne laver deres opgaver, uden lærertilstedeværelse, tager han de enkelte elever til samtale.²⁰⁷

En konsekvent løsning på det problem, at eleverne ikke møder op til kontaktlærertimerne, er at skemalægge dem og fastslå, at udeblivelse betragtes som ulovligt fravær.²⁰⁸

5.2.1.2. Kontaktlærer og lærer for eleven eller ej

Kontaktlærerne har et lidt forskelligt syn på, hvorvidt det er bedst også at have sine kontaktelever i undervisningen eller ej. Meget tyder dog på, at ordningen fungerer bedre, når kontaktlæreren også har eleven i undervisningssammenhænge, men at det så på den anden siden er meget vanskeligt at gennemføre, når eleven står i valgsituationen. En kontaktlærer fortæller, at man på hans indgang har valgt at sikre, at kontaktlæreren har eleven de første fem uger, så kontakten også etableres i undervisningssammenhæng. Særligt på de større skoler er det svært for kontaktlæreren at følge en elev, de ikke underviser, fordi de slet ikke ser hverken eleven eller dennes lærere. På de mindre skoler fortæller lærerne ofte, at samtalen klares på gangen.²⁰⁹

5.2.1.3. Hvor mange kontaktelever og hvordan?

Kontaktlærerne angiver nok, at de typisk har mellem 11-15 elever, men for mange er det ikke de samme elever. På indgange, der har etableret løbende optag og samtidig må konstatere et stort frafald, oplever kontaktlæreren, at al tid går med indslusningssamtaler, frafaldssamtaler og papirarbejde. Endvidere er det ofte vanskeligt at få de nye elever integreret i de fællesaktiviteter, som kontaktlæreren også har med kontakteleverne.

”Og problemet ved gruppesamtalerne er, at vi reelt set får nye elever hver femte uge, og det gør så, at den gruppe, som jeg har i øjeblikket, er reelt kontaktelever fra tre forskellige omgange. Det syntes jeg er lidt svært nogle gange at integrere de nye i en gruppe, som har været der længe.”²¹⁰

Dette kunne tyde på, at de praktiske konsekvenser af uddannelsernes fleksibilitet, bl.a. det løbende optag, rummer grundlæggende strukturelle problemstillinger for det element i reformen, der har til opgave at understøtte eleven i at kunne drage nytte af fleksibiliteten, nemlig kontaktlærerordningen. Denne næsten gordiske knude synes at være årsagen til, at mange af de skoler, der har en stor gennemstrømning af elever, har vanskeligt ved at finde en optimal ramme for kontaktlærerordningen. Særligt skolerne med ”madpakke”

²⁰⁷ Case C2

²⁰⁸ Jf. Case C2

²⁰⁹ Jf. Case C1 og C6

²¹⁰ Case C2

eller ”mandagsoptag” giver udtryk for dette problem, mens skoler med femugers optag har lidt nemmere ved at håndtere elevernes integration.

Hertil kommer, at mange af kontaktlærerne oplever, at de har så mange forskellige typer af svage elever, at ressourcerne afsat til kontaktlærerordningen langt fra rækker i forhold til de allermest svage elever med store sociale og personlige problemer, hvor der er brug for en langt tættere kontakt i den faglige vejledning gennem forløbet, hvis de ikke skal falde fra.

5.2.1.4. Når kontaktlæreren når ind til eleven

”Den der lille mikroskopiske forskel fra før og så nu, den er, at før der snakkede vi **til** eleverne, nu snakker vi lige pludselig **med** eleverne.”²¹¹

Til trods for at kontaktlærerens primære opgave er at evaluere og vejlede eleven i forhold til skoleforløbet, så viser eleven ofte en tillid til kontaktlæreren, som rækker langt udover, hvad kontaktlæreren professionelt kan og skal håndtere. I interviewene beskrives store variationer af, hvor kontaktlærerne trækker grænsen for, hvad de vil tale med eleverne om, som et eksempel her fra indgangen Bygge og anlæg viser:

”Ja, vi hænger os ikke i timerne. Vi sidder omkring en kande kaffe og taler om alt. Også når en af eleverne skylder forældrene en tusse. Men vi har to timer pr. uge uanset antal elever, som mest bliver brugt på de svage elever. Det handler om alt muligt. Fra selv at være blevet misbrugt som barn til selv at være misbruger.”

Og på den anden side af en anden respondent:

”Vi har sat det lidt i system, først det faglige, så det almene.”

Og på den tredje side fra endnu en respondent:

”Vi har besluttet, at det overvejende skal være fagligt, og så forsøger vi at holde det på faget.”²¹²

Meget kunne tyde på, at det i høj grad er den enkelte kontaktlærer, der sætter grænsen til trods for advarsler om, at kontaktlæreren *ikke* er psykolog, *ikke* uddannelses- og erhvervsvejleder eller de sociale myndigheder. Men nogle kontaktlærere fortæller, at det kan være svært at afvise eleven i situationen, fordi den tillid eleven viser dem, i høj grad også er et råb om hjælp.

²¹¹ Case C6

²¹² Case C4

“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 eleverne indimellem 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.”²¹³

Kontaktlærerne synes at opleve de største udfordringer i kontaktlærerrollens ”bløde sider”, fordi man som lærer nu kommer langt tættere på eleverne, deres hverdag og problemer. Den tillid som eleverne viser kontaktlæreren kan for mange være svær at håndtere, idet løsningen af elevens problemer ofte ligger langt uden for kontaktlærers kompetenceområde.

I forhold til gruppen af elever, der er svage grundet f.eks. læsevanskeligheder, oplever kontaktlærerne, at de langt tidligere i forløbet kan vejlede dem til forlængelse eller skaffe hjælpemidler. Tidligere blev denne type problemer ofte først opdaget til eksamen.²¹⁴ Kontaktlærerne ser sig også bedre i stand til at tidligt i forløbet at vejlede den uafklarede elev over i andre uddannelsesforløb.²¹⁵ Gruppen af frafaldstruede elever rummer den største udfordring for kontaktlæreren, men som nævnt tidligere er det langt fra altid, at kontaktlæreren overhovedet får disse elever i tale, og hvis det lykkes, at de vanskeligt kan stille noget op. Se i øvrigt afsnittet om frafald, hvor der gives et eksempel fra HOT på, hvordan man konkret har prøvet at tage forskellige typer af initiativer i forhold til forskellige typer af frafaldstruede elever.

Som en sidste gruppe nævnes også de ældre elever, som har massive problemer med alkohol, narkotika, kriminalitet, m.m.

”De er altså også svage i det her system. Det er nogle gange så... Åh, som kontaktlærer, man ved næsten ikke, hvordan man skal løfte dem op, vel.”²¹⁶

5.2.1.5. Snitflader mellem kontaktlæreren og uddannelses- og erhvervsvejlederen
Der synes på skolerne at være stor variation i retningslinier for, hvordan kontaktlæreren og uddannelses- og erhvervsvejlederen deler ansvaret imellem sig. I surveyen angiver 32,8% af kontaktlærerne, at der ikke er udviklet og implementeret rammer og procedurer for samarbejdet mellem kontaktlæreren og uddannelses- og erhvervsvejlederen.²¹⁷ Størstedelen af uddannelses- og erhvervsvejlederne angiver dog, at de i høj eller nogen grad inddrages i forbindelse med såvel omvalg som frafald.²¹⁸

²¹³ Case C4

²¹⁴ Jf. Case C1

²¹⁵ Jf. Case C6

²¹⁶ Case C2

²¹⁷ Lærer survey spg. 52. Til dette spørgsmål svarer endvidere 17% af kontaktlærerne ’ved ikke’

²¹⁸ Jf. lærer survey spg. 55 og 56. Jf. afsnittet om frafald. De frafaldne elever har dog en markant anderledes opfattelse, idet kun 1/3 angiver at have haft kontakt med en uddannelses- og erhvervsvejler.

I interviewene beskriver en lang række af kontaktlærerne, at de i forbindelse med fraværproblemer eller risiko for et egentlig frafald tager kontakt til uddannelses- og erhvervsvejlederen, og sammen med eleven og evt. elevens forældre gennemfører en samtale.²¹⁹

I praksis synes der således at være fundet mere eller mindre uformelle snitflader i samarbejdet mellem kontaktlærerne og uddannelses- og erhvervsvejlederne. Enkelte kontaktlærere giver udtryk for, at opgaverne bliver lagt over på dem for at kunne reducere antallet af timer til uddannelses- og erhvervsvejlederne. Dette tager kontaktlærerne naturligt nok afstand fra, dels fordi det formelt set ikke er deres kompetenceområde, dels fordi de rent faktisk vurderer, at kontaktlærerordningen og reformen som helhed giver uddannelses- og erhvervsvejlederen langt flere elever at vejlede.

En kontaktlærer fortæller:

”Da det her blev indført, der var man jo ude med, at nu kunne der godt skæres lidt ned på studievejlederne²²⁰, men det har faktisk været det andet, der har været behov for. Det medfører nok endnu mere arbejde. Det tror jeg er fordi, vi bliver opmærksomme på en masse problemer, som jo hele tiden har været der, men nu kommer de mere og mere op til overfladen.”²²¹

5.2.2. Opsummering af kontaktlærerrollen

Kontaktlærerrollen er et af de områder i reformen, som lærerne føler sig bedst rustet til at håndtere, og det synes også at være her, hvor uddannelsesindsatsen vurderes at have medført en egentlig kvalificering på strukturelt niveau. Der efterspørges dog mere procesorienterede kvalificeringsaktiviteter såsom supervision og samtaleteknik.

Kontaktlærerordningen organiseres med en vis variation på skolerne, men der synes at være en klar tendens til, at lærerne har ca. 12 kontaktelever ressourcestillet til ca. 15 minutter pr. uge.

Kontaktlæreren har i vejledningssituationen ofte svært ved at trække grænsen mellem, hvilke vejledningsopgaver, der hører under kontaktlæreren og hvilke, der hører til under uddannelses- og erhvervsvejlederen. Dette skyldes ikke, at kontaktlæreren ikke ved, hvor grænsen går, men det faktum, at kontaktlæreren rent menneskeligt føler det nødvendigt at agere, når han/hun står med en elev i en social og/eller personlig krisesituation.

I praksis synes der dog at være en, om end ikke formaliseret, så afklaret arbejdsdeling mellem kontaktlæreren og uddannelses- og erhvervsvejlederen, særligt når det gælder elevens problemer med fravær og i frafalds/omvalgssituationen.

²¹⁹ jf. case C1

²²⁰ Et lille sprogligt kuriosum: Den officielle betegnelse 'uddannelses- og erhvervsvejleder' anvendes kun meget sjældent af de interviewede ledere eller lærere.

²²¹ Case C1

Kontaktlærerne vurderer, at vejledningen for gruppen af bogligt svage elever kan hindre frafald og øge elevens trivsel, fordi indsætter i form af specialundervisning, hjælpemidler og evt. forlængelse tidligt i forløbet bringes på bane.

5.3. 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.²²²

Dette afsnit om lederrollen vil i vid udstrækning være en spejling af de vurderinger og problemstillinger, afsnittene om lærer- og kontaktlærerrollen har rejst. Det væsentlige vil her være at vurdere ikke blot, hvilke krav reformen stiller til lederen, men på hvilken måde lederne oplever udviklingsrummet og præmisserne for at kunne agere i dette og kvalificere sig til denne rolle.

Der synes på skolerne at være et kvalificeringsefterslæb i forhold til især mellemliderne. Igen peger dette på, at der på mange skoler har været en omtumlet reformstart, hvor præmisserne for en god reformopstart, f.eks. ledernes kvalificering til at påtage sig nye lederroller, er sket på bekostning af de helt undervisningsnære aktiviteter. Dette synes at have indflydelse på, hvor godt lærerteamene fungerer.

Ikke uventet oplever lederne med reformen ændringer i deres ansvars- og kompetence-områder. Hvad angår de øverste ledelsesniveauer, direktører og inspektører, synes forskellen mindre udtalt, men for den store gruppe af mellemlidere, uddannelsesledere og afdelingsledere medfører reformen og særligt etableringen af lærerteam store krav til uddelegering af ansvarsområder og dermed også nye krav til lederen som sparringspartner og coach.

5.3.1. Ledernes kvalificering og viden om reformen

Surveyene peger på, at lederne i forhold til lærerne ser markant mere positivt på, hvor godt rustede de er til at arbejde under reformen.²²³ Disse forskelle kan til dels tilskrives, at ledere generelt qua deres rolle har et større organisatorisk overblik, men specifikt i forhold til reformens implementering, at lederne har været engageret i langt flere koordinerende aktiviteter på såvel skolesamarbejds- som indgangsniveau.

93,9% af de ledere, der vurderer, at de i ”højeste” eller ”nogen grad” lever op til reformens intentioner og mål, angiver FoU-projekter, sparring med kollegaer i og udenfor skolesamarbejdet som det, der i væsentlig grad har bidraget hertil. Dette er forholds-mæssigt markant flere, end det ses hos lærerne.²²⁴ I en stor del af skolesamarbejderne har man etableret en struktur, hvor lederne har fungeret som ”ankermænd” og ansvarlige for FoU-projekterne.

²²² Leder survey. Kommentar til spg. 20. Der omhandler behovet for yderligere udviklingstiltag, FoU-projekter m.v.

²²³ Jf. Delrapport 1, Survey. Særligt afsnit 1.2 og 1.3

²²⁴ Leder survey: spg. 8 og 9

Gruppen er enig i, at ledelsen har en vigtig rolle at spille omkring udviklingsarbejdet. En respondent nævner, at TSSJ har en udviklingsgruppe bestående af ledere, der har formuleret ansøgningerne, og som skal sikre, at processen kommer i gang.

I CEU er der lavet en gruppe bestående af ledere, der udformer en projektbeskrivelse, som så optræder som en ramme for udviklingsarbejdet.²²⁵

Ledernes deltagelse i forhold til FoU-projekterne synes således overvejende at have karakter af en traditionel projektledelsesmæssig styring og ansvarsfordeling af udviklingsprojekterne. De har så at sige bibeholdt en traditionel ledelsesstil i forhold til deres engagement i reformudviklingsprocessen, hvilket ikke nødvendigvis implicerer, at de har oplevet en kvalificering i forhold til rollen som ledere under reformen.

Lederne vurderer ligeledes, at informationsindsatsen i vid udstrækning har været tilstrækkelig, hvad angår informationer fra Undervisningsministeriet, samt på indgangsniveau og skolesamarbejdsniveau.²²⁶ Der synes dog at være en oplevelse af, at informationsniveauet har været næsten for overvældende, men at man til trods herfor ofte har savnet de rette informationer på rette tidspunkt.²²⁷

Nogle af de interviewede DTL-formænd giver udtryk for, at lederne ikke på alle skoler har været tilstrækkeligt opmærksomme på at viderebringe informationer om reformen.

Respondenten vurderer, at skolens ledelse ikke har formået at give lærerne særlig gode informationer i forbindelse med implementeringen af reformen. Det skyldes især, at informationerne har været på et overordnet niveau og ikke særlig konkrete i forhold til de problemer, der er opstået på skolen. De konkrete problemer er derimod blevet skubbet ned til lærerne.²²⁸

Selv på de skoler, hvor ledelsens informationsindsats vurderes at være god og varieret, tyder noget på vanskeligheder med at gøre informationen operationel. Nogle af de problemstillinger, som også lærerne rejser om spændet mellem visionen og virkelighedens reform, synes således ikke umiddelbart overvundet gennem ledernes informationsindsats.

²²⁵ Case B3

²²⁶ Leder survey: spg. 13

²²⁷ Jf. Kommentar til leder survey. Spg. 13.

²²⁸ Case G3

Respondenten vurderer, at informationsindsatsen overfor lærerne har været rimelig fra ledelsen. Informationen har været udformet på forskellige måder. Den har både været mundtlig, skriftlig og i oversigtsform. Desuden har der været oprettet et reformkontor, men respondenter vurderer, at det langt fra har fungeret tilfredsstillende. Selvom informationen fra ledelsen har været rimelig, giver respondenter lavere karakter til effekten af denne indsats. Visionerne har været svære at kommunikere ud til lærerne, og kommunikationen har været vanskelig.²²⁹

Noget tyder på, at lederne i samarbejdsrelationerne i vid udstrækning har beskæftiget sig med de strukturelle og koordineringsmæssige aspekter af reformens implementering, hvilket indikeres i interviewene, hvor kontaktlærerne bl.a. efterspørger, at lederne klædes bedre på til at indgå aktivt i den pædagogiske udviklingsproces i undervisningshverdagen.

Respondenten mener, at de manglende pædagogiske forandringer til dels skyldes ledelsen, som også burde komme på kursus i, hvad reformen indeholder. Og dels at lærerne endnu ikke er trygge ved reformen, og så er det lettere for en garvet lærerbestand at gøre, som den plejer.²³⁰

At reformen udmærker sig ved ikke blot at medføre strukturelle forandringer på skolerne, men også behov nye for organisatoriske og ledelsesmæssige instrumenter, synes til tider nedtonet i implementeringsarbejdet. Fokus har altovervejende været på at få reformstrukturen ”op at stå”, hvad angår organiseringen af indgangenes fag og kontaktlærerordningen mv. De økonomiske og mentale ressourcer synes ikke altid at have rakt til reformens pædagogiske implikationer heller ikke for lederne.

Respondenten mener, at lederne let kommer til at sidde på sidelinien i den pædagogiske del af reformarbejdet. Pædagogisk ledelse er meget vigtig at fokusere på. Teamorganiseringen presser i disse tider ansvaret længere ned i hierarkiet.²³¹

Reformens pædagogiske implikationer får også konsekvenser for udviklingen af leder- og mellemliderrollen med øget vægt på mellemliderens rolle som innovator og integrator og ikke kun som administrator. Det synes at være en forudsætning for, at særligt gruppen af mellemledere aktivt kan bidrage og understøtte lærerne i såvel implementeringen som driften af reformen.

5.3.1.1. Uddelegering og ansvar - lederen som sparringspartner i lærerteamet

Reformen fordrer således ikke blot, at lederne tillærer sig et nyt sæt af normer og retningslinier, men også at de ikke ulig lærernes skift fra underviser til coach, kvalificerer sig til at håndtere skiftet fra leder til sparringspartner og coach.

²²⁹ Case G6

²³⁰ Case C1

²³¹ Case B2

Etableringen af lærerteam er som nævnt i afsnittet *Lærerrollen* udbredt på mange skoler. Af surveyen fremgår det, at lederne i høj grad selv oplever, at samarbejdet med lærerne stiller nye krav til dem, idet ikke mindre end 97,3% af lederne vurderer dette som et område, der ”i højeste” eller ”nogen grad” stiller krav til dem. Tendensen går igen i ledernes vurdering af behovet for yderligere kvalificerende aktiviteter, hvor lidt færre, men dog alligevel 84,6% ”i højeste” eller ”nogen grad” finder, der er behov herfor.²³²

Der er enighed om, at lærerne i øjeblikket mangler ledere, der har kompetence til at løse opgaverne på den nye måde. De mener, at det er et kritisk punkt, fordi lærerne mangler det sikkerhedsnet, en leder med kompetence på området kan skabe. En leder, der er i stand til at coache dem. Lederne er i kraft af reformen nødt til at være pædagogiske ledere mere end administrative ledere. De skal være kompetente med f.eks. kontaktlærerkfunktionen, for ellers bliver han ikke deres leder.²³³

Så længe lederne i så udstrakt grad synes at savne ledelsesmæssige værktøjer og kvalifikationer til at understøtte uddelegeringen af ansvar og kompetencer til lærerteamene, er det ikke så overraskende, at utilfredsheden blandt lærerne på dette område kommer til udtryk i såvel survey som interview.²³⁴

Uddelegeringen til lærerteamet opleves af mange lærere som en proces, hvor ansvaret ikke helt følges med kompetencen til rent faktisk at kunne håndtere den daglige drift og planlægning. Dette betyder, at lærerne ikke blot savner den ledelsesmæssige sparring men også ”hårde” kompetencer i f.eks. økonomistyring. Dette er måske også en medvirkende årsag til, at nogle lærere ikke ønsker at påtage sig det administrative ansvar i lærerteam.²³⁵ Meget tyder dog på, at mange skoler har fundet en organisering, der formelt kan give grobund for udviklingen af lærerteam, men også at der altså stadig forestår et videre udviklingsarbejde med implementering af værktøjer til såvel lærere som mellemledere, samt ikke mindst en revurdering af den traditionelle mellemliderrolle.

Respondenten fra HOT fortæller, at det hos dem er et krav, at lærerne indgår i teamsamarbejdet. De er på skolen langt fremme med teamarbejdet. Det er vigtigt, at de enkelte team får penge, tid og ressourcer til at gennemføre arbejdet. De skal selv købe ind, og det fungerer godt. Uddannelseslederne beholder 10-20%. Resten går ud i teamet til elevmateriale, småanskaffelser, reparationer og vedligeholdelse af udstyret. Det er faste team på maksimalt seks lærer i disse team. Teamet mødes fast én gang om ugen i to timer.²³⁶

²³² Leder survey spg. 19 og 20

²³³ Case A1

²³⁴ Jf. lærer survey spg. 25 hvor 37,7% vurderer deres muligheder for aktivt at deltage i ledelsesmæssig support og sparring som ”dårlige”.

²³⁵ Jf. Case B5

²³⁶ Case B5

5.3.2. Opsummering af lederrollen

Lederne efterspørger i stort omfang kvalificeringstiltag i forhold til udvikling af ledelse af forandringsprocesser og samarbejde med lærergrupperne. Så længe lederne ikke i særlig udstrakt grad understøttes i denne kvalificering, er det nærliggende at bibeholde en gammelkendt ledelsesstil, der ikke i tilstrækkelig grad understøtter uddelegering og ansvar til lærerne.

Lederne føler sig i høj grad presset af de økonomiske rammer, hvilket kan være en yderligere årsag til, at det er vanskeligt for dem at overskue konsekvenserne af fuldt uddelegering til lærerteam.

5.4. Instrumenter

I såvel surveys som interview kommer det klart til udtryk, at hverken ledere eller lærere endnu oplever, at den personlige uddannelsesplan og uddannelsesbogen har fundet en tilfredsstillende form og anvendelse i undervisnings- og praktiksammenhæng. 63,3% af lærerne angiver, at eleverne ikke anvender uddannelsesplan og -bog som et aktivt instrument i planlægningen af deres uddannelse. Ligesom ca. en tredjedel af lederne ikke vurderer, at de to instrumenter gør nogen synderlig forskel i forhold til elevens ansvarsfølelse og forståelse af valg i forbindelse med uddannelsen.

Noget kunne således tyde på, at nedenstående citat, der er møntet på uddannelsesbogen, ganske godt beskriver ledere og læreres vurdering af de to instrumenter, den personlige uddannelsesplan og uddannelsesbogen:

“Det er en poesibog. Det må være en kvinde i Undervisningsministeriet, der har fundet på det.”
237

På nuværende tidspunkt vurderer de fleste lærere altså, at de ikke anvender uddannelsesbogen i særlig udstrakt grad, men på skolerne afprøves forskellige former for anvendelse af bogen, så som:

- Til opbevaring af beviser
- Til registrering af fravær²³⁸
- Til elevens noter om ting, de gerne vil vide mere om, som kontaktlæreren kan hjælpe med
- Værktøj i forbindelse med samtaler med kontaktlæreren
- Til opbevaring af portfolio, såsom projektbeskrivelser, stofprøver m.v.
- Til aftaler indgået mellem kontaktlæreren og eleven
- Til dokumentation og diskussion af faglig progression med den enkelte elev²³⁹
- Til løbende evalueringer af moduler udarbejdet i samarbejde med kontaktlæreren²⁴⁰

²³⁷ Case C4

²³⁸ Til midlertidig opbevaring under grundforløbet

²³⁹ Case C4

²⁴⁰ Jf. Casene på niv. C, kontaktlærer

Sidstnævnte anvendelse af uddannelsesbogen affødte denne udveksling, da den blev beskrevet i interviewet:

“Det er sgu flot! Hvordan får du tid til det?” Hvorefter den anden lærer måtte modificere og erkende, at “Nå, ja, jeg må så også sige, at det kun sker når jeg har tid.”²⁴¹

I lighed med den forrige erfaringsopsamling har man på skolerne stadig vanskeligt ved at finde en anvendelsesform for uddannelsesbogen, der giver eleverne oplevelsen af, at det er et aktivt instrument i planlægningen af uddannelsesforløbet og ikke et ”dødt” arkiv, der kun ajourføres på lærernes/kontaktlærernes initiativ. Elevernes manglende oplevelse af uddannelsesbogens nytteværdi er måske en væsentlig årsag til, at mange lærere oplever, at bøgerne bliver væk eller glemmes. Derfor har man på nogle skoler valgt at give eleverne en diskette, der indeholder uddannelsesbogen, andre overvejer at have et skab på skolen hvor bogen skal opbevares.²⁴²

“De smarteste elever spørger, hvad skal vi bruge den til? Jeg vil mene, at den nok er overflødig på grundforløbet, fordi der er så stor forskel, hvor nogen har kontakt til en mester og andre har ikke.”²⁴³

I interviewene er det blevet diskuteret, hvorvidt særligt uddannelsesbogen overhovedet kommer til at få en funktion på grundforløbet, før den bliver uomtvistelig for eleverne.²⁴⁴

Ligesom i den forrige erfaringsopsamling er det blandt lærerne en udbredt opfattelse, at uddannelsesbogen for det første først vil finde sin endelige anvendelse i praktikken og på hovedforløbet, når eleverne her indgår i sammenhænge, hvor historikken i deres uddannelsesforløb mere bevidst begynder at få konsekvenser for deres næste valg, og for det andet at uddannelsesbogen kan blive bindeled og formidler mellem skole og praktik, vel og mærke såfremt eleverne kvalificeres til dette. En tredjedel af de ganske vist få hovedforløbslærere, som har deltaget i surveyen, oplever dog heller ikke, at de to instrumenter er implementeret her.²⁴⁵ På en af de interviewede hovedforløbsuddannelser fortæller lærerne, at denne effekt således endnu ikke at have indfundet sig.

²⁴¹ Case C4

²⁴² Jf. Case C3 og C4

²⁴³ Case C4

²⁴⁴ Jf. Case A1

²⁴⁵ Lærer survey spg. 30 og 64, samt leder survey spg. 28.

“Uddannelsesbogen er endnu ikke eksisterende. Vi ved ikke, hvordan den ser ud. Eleverne burde have dem med fra de tekniske skoler, men de ved ikke engang, at de har fået en.”

Respondenterne har endnu ikke set en uddannelsesbog eller en personlig uddannelsesplan. Eleverne har ikke deres bøger/planer med fra de tekniske skoler, og mange af eleverne ved ikke engang, om de har fået en. Når hovedforløbsskolen taler med fødeskolerne om dette, giver de alle udtryk for, at der skal gøres noget effektivt på kontaktlærerområdet og på uddannelsesbogen.

En respondent siger:

“Skolerne har nogle fælles konferencer og noget snak til gode på dette område, for der er ingen af os, der har nogen som helst idé om, hvordan det skal gribes an for at få det til at virke.”²⁴⁶

I såvel interviewene med kontaktlærere som virksomheder er der eksempler på, at uddannelsesbogen anvendes aktivt i dialogen mellem skolen, eleven og praktikstedet, fordi bogen her kan fungere som et aktivt instrument i evalueringen af såvel skoleophold som praktik. En kontaktlærer fortæller:

Kontaktbog og uddannelsesbog har stor betydning. Som nævnt bruges den inden et skoleophold i forbindelse med den personlige samtale og til at se de karakterer, eleven opnår.

Bogen skal fremover være et vigtigt omdrejningspunkt f.eks. i forbindelse med at beskrive de ting, eleven skal igennem. Den giver i dag et overblik over, hvad eleven har lavet og støtter en samtale.²⁴⁷

Som det vil fremgå i Kapitel 6 *Praktikstedernes viden om og erfaring med reformen*, er virksomhedernes kendskab til uddannelsesbogen begrænset, mens den faktiske anvendelse er endnu mindre udbredt. Flere af virksomhederne, der i dag ikke hverken har hørt om eller set en uddannelsesbog, giver dog udtryk for, at uddannelsesbogen er et positivt element i reformen, og at den på sigt kan blive et nyttigt instrument i dialogen mellem skole og praktiksted.

Uddannelsesbogen ser mester og elev som et godt redskab til at følge elevens vej gennem uddannelsen og til at styrke samarbejdet mellem virksomhed og skole. Den kan være med til at bevare fokus på de praktiske fag, og man får fokus rettet mod det, som tiden bruges på. Den giver information om de ting der sker på hhv. skole og praktikvirksomheder og dermed kan man målrette træningen mod de områder, hvor de hver for sig har styrker eller svagheder.²⁴⁸

²⁴⁶ Case D1

²⁴⁷ Case H8

²⁴⁸ Case H12

5.4.1.1. Forventninger til Elevplan

Både lærere eller ledere giver i interviewene udtryk for positive forventninger til Elevplan, der på undersøgelsestidspunktet i november/december 2000 stod umiddelbart for lancering. I surveyen angiver ca. 24,2% af lederne, at implementeringen af Elevplan er en af de væsentlige udfordringer i forbindelse med den videre implementering af reformen. Den samme vurdering har 16,3% af lærerne.²⁴⁹ I interviewene fremgår det, at kontaktlærerne har forskelligt kendskab til Elevplan. De kontaktlærere, der har kendskab til Elevplan, sætter deres lid til, at den kan bidrage til et elevens øgede overblik over dels indgangens aktuelle valgmuligheder dels det forkromede overblik over elevens eget uddannelsesforløb.

”Og hvis det kommer til at holde og give det overblik, som det lover, så tror jeg, at vi kommer et langt stykke hen ad den der vej, hvor eleven kan se, hvad det er, han er i gang med og han kan se, hvor langt han kommer, han kan se på sit scorekort, som det så smukt kommer til at hedde, hvor mange målpinde han har fået vinket af, hvor mange han er i gang med og hvor mange han mangler for at nå denne her uddannelse.”²⁵⁰

5.4.1.2. Opsummering

Både i surveys og i interview kommer det klart til udtryk, at hverken ledere eller lærere endnu oplever, at den personlige uddannelsesplan og uddannelsesbogen har fundet en tilfredsstillende form og anvendelse i undervisnings- og praktiksammenhæng. I lighed med den forrige erfaringsopsamling har man på skolerne stadig vanskeligt ved at finde en anvendelsesform for uddannelsesbogen, der giver eleverne oplevelsen af, at det er et aktivt instrument i planlægningen af uddannelsesforløbet og ikke et ”dødt” arkiv, der kun ajourføres på lærernes/kontaktlærernes initiativ. Diskussionerne går blandt andet på hvorvidt og i givet fald, hvordan uddannelsesbogen får liv og bliver et aktivt instrument også på grundforløbet. Både ledere og lærere har positive forventninger til Elevplan som et planlægningsinstrument og som et pædagogisk instrument.

5.5. Opmærksomhedspunkter

- Den nye lærerrolle udfordrer grundlæggende læreren i sin professionsopfattelse og det, der konstituerer hans/hendes grundlæggende faglighed som primært formidler af et fag, dets metoder, værktøjer og materialer. Integrationen af fag åbner op for diskussionen af begrebet faglighed. Lærernes frygt for, at tværfagligheden ender i et fagligt ingenmandsland, kombineret med evaluerings- og eksamensformer som tager sit udgangspunkt i fagene, kan i sig selv blive en barriere for at arbejde med fagintegration og nye læringsformer.
- Lærerteam er langt de fleste steder blevet den dominerende organiseringsform. Imidlertid betyder uddelegeringen ikke nødvendigvis, at ansvaret følges med kompetencen til rent faktisk at kunne håndtere den daglige drift og planlægning, f.eks. hvad angår økonomistyring og ressourcensætning. En af barriererne kan være den trængte økonomi på skolerne, en anden barriere kan være manglende kvalificering både af lærere såvel som mellemledere til dette rolleskift. Dette betyder, at lærerne ikke blot savner den ledelsesmæssige

²⁴⁹ Leder survey spg. 41 og lærer survey spg. 40

²⁵⁰ Case C4

sparring men også "hårde" kompetencer i f.eks. økonomistyring. Dette er måske også en medvirkende årsag til, at nogle lærere ikke ønsker at påtage sig det administrative ansvar i lærerteamene.

- I praksis har snitfladen mellem kontaktlærerne og uddannelses- og erhvervsvejledernes svært ved at finde sin form over for forskellige grupper af udsatte elever. Selv om kontaktlærernes funktion formelt set er beskrevet, ender de i praksis ofte med at påtage sig opgaver og funktioner, fordi de får opbygget et tillidsforhold til eleverne, 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 oplevelsen af manglende kendskab til eleverne som en barriere i forhold til vejledning af eleverne i valgsituationen. Problemet kan dels være af organisatorisk art, kombineret med ressourcensætning af kontaktlærerfunktionen, som uforholdsmæssigt kan skønnes at kræve flere ressourcer ved løbene optag. Endvidere kan problemet også være af kvalificeringsmæssig art i relation til bl.a. samtaleteknik, fordi samtalen bliver mere krævende ved begrænset kendskab til eleven.
- 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. Derfor er der behov for at få dokumenteret og formidlet gode eksempler på, hvordan uddannelsesbogen konstruktivt anvendes i den pædagogiske praksis på grundforløbet og i forhold til forskellige elevgrupper, idet man også kan forestille sig at uddannelsesbogen åbner op for forskellige udtryksformer og dokumentation, som ikke primært tilgodeser skrivestærke elever.

6. Praktikstedernes viden om og erfaringer med reformen

6.1. Indledning

Reformforsøgene har nu været i gang i op til 1½ år. Denne erfaringsopsamling indeholder derfor en indledende belysning af nogle udvalgte praktikvirksomheders oplevelser af reformen baseret på 14 virksomhedsinterview. Mange praktikvirksomheder har nu gjort sig de første erfaringer med elever, der har påbegyndt grundforløbet inden for rammerne af eud-reformen. Dog er erfaringsgrundlaget endnu spinkelt, dels på grund af antallet af virksomheder, der er omfattet af erfaringsopsamlingen, dels fordi erfaringerne med de nye hovedforløb endnu er begrænsede. Endelig har de nye bekendtgørelser for hovedforløb først foreligget omkring årsskiftet, hvilket har været medvirkende til, at informationsindsatsen over for virksomhederne i undersøgelsesperioden har været begrænset. Dette har interviewene med de lokale uddannelsesudvalg også vist. Det er i dette lys, at disse første erfaringer og anbefalinger skal læses og tolkes.

Tabel 2: Valg og typologisering af de 14 virksomheds cases

| | H1 | H2 | H3 | H4 | H5 | H6 | H7 |
|--------------|----------------------------|----------------------------|--|--------------------------------|-----------------------|-----------------------------------|--------------------|
| Indgang | Teknologi og kommunikation | Teknologi og kommunikation | Håndværk og teknik | Teknologi og kommunikation | Service | Mekanik, Transport og Logistik | Håndværk og teknik |
| Branche | El installationer | Kommunikationssystemer | Træ & møbler | Elektronik | Frisør | Bilforhandler | Træ & møbler |
| Antal besk. | 65 | ca. 900 | 60 | 1300 | 10 | 27 | 40 |
| Antal elever | 13 elektrikerne | 14 elektromekanikere | 4 maskin- +1 møbelsnedker + 1 procesoperatør | 12 elektromekanikere | 2 frisører + 1 på vej | 6 auto- og lastvognsmekanikere | 2 maskinsnedkere |
| | H8 | H9 | H10 | H11 | H12 | H13 | H14 |
| Indgang | Bygge og anlæg | Bygge og anlæg | Fra jord til bord | Mekanik, transport og logistik | Service | Fra jord til bord | Bygge og anlæg |
| Branche | Tømrer | Entreprenørvirksomhed | Væksthus | Karosseri | Urmager | Slagteri | VVS & murer |
| Antal besk. | 45 | 25 | 3 | 27 | 6 | 1800 | 25 |
| Antal elever | 5 tømrere | 1 smed | 1 gartner | 5+1 på vej karosserimedede | 1 urmager | 62 svineslagtning eller forædling | 1 VVS |

Samtlige virksomhedsinterview er gennemført som kvalitative interview. I det omfang, det var muligt, er såvel mester, som svend og elev blevet interviewet.

I kapitlet omtales alle ledere, som deltog i interviewene som ”mester” uanset, om de har præsenteret sig som afdelingsleder, lærlingekoordinator eller andet. Selvom nogle virksomheder bruger betegnelsen ”lærlinge” og andre betegnelsen ”elever”, benævner vi i kapitlet alle som ”elever”.

Kapitlet er struktureret omkring de temaer, der har udgjort spørgerammen for interviewene som følger:

- Virksomhedernes organisering af praktikforløb
- Virksomhedernes kendskab til reformen
- Samspil mellem virksomhed og teknisk skole
- Virksomhedens vurdering af reformens fokusering på planlægning og valg
- Virksomhedens vurdering af styrker og svagheder ved reformen

De steder i kapitlet, hvor det har været relevant, er resultaterne fra de øvrige delanalyser inddraget i en perspektivering og diskussion.

6.2. Virksomhedernes organisering af praktikforløb

Endnu har reformen ikke betydet væsentlige ændringer i forhold til den måde, hvorpå praktikvirksomhederne tilrettelægger praktikken. Samtlige undersøgte virksomheder har gennem en årrække haft elever, og alle giver udtryk for, at det er et ansvar, som de føler, de har for at sikre faget fortsat tilgang af faglært arbejdskraft.

Et par af praktikvirksomhederne vurderer, at det mere fleksible indtag kan betyde, at det vil blive muligt at få plads til flere praktikelever, for så vidt som det bliver muligt at skabe en mere fleksibel tilrettelæggelse af skole- henholdsvis praktikforløb således, at man løbende har en elev i virksomheden.²⁵¹

De øvrige virksomheder mener ikke, at reformen kan ændre væsentligt ved antallet af elever. En virksomhed siger således, at indtaget er bestemt af samfundskonjunkturerne snarere end øget fleksibilitet i organiseringen af undervisningen.²⁵²

Tendensen blandt praktikvirksomhederne er ikke overraskende, at de største virksomheder generelt har formaliseret praktikken mere end de små og mindre virksomheder.

F.eks. har en af de større praktikvirksomhederne et særligt ”oplæringsområde”, der fungerer som træningsområde for elever og nyansatte.²⁵³ Det er en individuel vurdering, der afgør, hvornår en elev eller nyansat lukkes ud i produktionen. På en anden af de større virksomheder udarbejder man individuelle turnusplaner hver uge.²⁵⁴ Sammen med den enkelte elev sammensættes turnusplanen, der skal sikre, at eleven kommer rundt i hele virksomheden samtidig med, at der tages hensyn til elevens interesser og valg inden for de rammer, der ligger for uddannelsen. I en anden virksomhed er elevernes uddannelse

²⁵¹ Case H5

²⁵² Jf. Case H11

²⁵³ Case H13

²⁵⁴ Case H1 og Case H2

et fast punkt på funktionærernes ugentlige bemandingsmøder. Eleven følger her et sjak for at sikre bredden og dybden i de opgaver, der løses, som både handler om faglighed og socialisering ind i arbejdsfællesskabet. Inden eleven tager på skole, har mester en samtale med eleven, hvor uddannelsesbogen spiller en væsentlig rolle.²⁵⁵

På de små og mellemstore virksomheder er det i højere grad mester alene, eventuelt i samarbejde med en svend, der tager sig af tilrettelæggelsen af elevens praktik. En mester fra en af de mindre virksomheder, beskriver modsætningerne i de oplevelser han har for elevens uddannelse, således:

"Lærlingenes uddannelse er en spændende del af mit arbejde, men hold da kæft, hvor er der mange regler at sætte sig ind i."²⁵⁶

På enkelte virksomheder er det i princippet alle, der har ansvar for praktikopholdet.²⁵⁷ Det vil sige, at mester påtager sig det overordnede ansvar, men i praksis er det alle på virksomheden, der skal søge at inddrage eleven.

"Udbyttet af en praktikplads afhænger af, hvor pædagogisk egnede svendene er, og hvor villige de er til at lære fra sig. Det er det ikke alle, der er."²⁵⁸

På flere af praktikvirksomhederne inddrages eleven også selv i tilrettelæggelsen af hans eller hendes uddannelse. Det er bl.a. med til at sikre, at der er sammenhæng mellem det, eleven lærer på den tekniske skole og praktikopholdet. F.eks. fortæller en mester, at virksomheden finder det meget vigtigt at cementere det, som eleven har lært på skolen.²⁵⁹ Virksomheden benytter sig ofte af rokader i produktionen for at kunne omsætte teori til praksis så hurtigt som muligt. Dog understreger de fleste virksomheder, at de har et begrænset kendskab til, hvad eleverne egentlig lærer på skolen. Derfor bliver det i høj grad eleven selv, der i de fleste tilfælde står som bærer og formidler af indholdet i skoleundervisningen.

6.3. Virksomhedernes kendskab til reformen

Som nævnt tidligere har mange af såvel de faglige udvalg som de lokale uddannelsesudvalg forholdt sig tøvende i forhold til information om reformen overfor praktikvirksomhederne bl.a. med begrundelsen, at man endnu afventede bekendtgørelser for hovedforløb mv. Dette afspejler sig også i kendskabet til reformen i de 14 praktikvirksomheder, vi har interviewet. Nogle virksomheder synes at have et godt kendskab til reformen, som blandt andet synes betinget af elevernes kendskab til reformen, hvorimod andre virk-

²⁵⁵ Jf. Case H8

²⁵⁶ Case H1

²⁵⁷ Case H4 og Case H5

²⁵⁸ Case H11

²⁵⁹ Case H2

somheder har et begrænset eller intet kendskab til reformen på nuværende tidspunkt. F.eks. fortæller en mester:

”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 mestrerne om reformen. Jeg føler, at jeg ved god besked med reformens hovedpunkter. Bl.a. uddannelsesbogen. Siden har jeg fået meget af vide af lærlingene.”²⁶⁰

I den anden ende af skalaen befinder der sig en praktikvirksomhed, hvor mester intet har hørt om reformen.²⁶¹ Han betegner sit kendskab til reformen som værende ikke blot sparsomt, men som ikke eksisterende. Som eksempel på kendskab til reformen er de 14 praktikvirksomheder blevet spurgt om deres kendskab til bl.a. uddannelsesbogen og de valgfrie speciefag. Ud fra disse spørgsmål fremgår det af nedenstående tabel, hvor differentieret interviewvirksomhedernes kendskab er til reformen, og hvordan de har fået kendskab til reformen.

Tabel 3: Virksomhedernes kendskab til reformen, generelt og på udvalgte områder

| Kendskab til reformen | H1 | H2 | H3 | H4 | H5 | H6 | H7 |
|------------------------------|----------------------------------|---|--|------------------------------|-----------------------------------|---|---------------------------|
| Informationskanal | Via informationsmøde | Via deltagelse i lokale uddannelsesudvalg | Via møde på fabrikken med ledere og mellemledere derfra og skolens ledelse | Via en koordinator på skolen | Via et informationsmøde på skolen | Har været indbudt til et møde på skolen, som blev aflyst | Har ikke været orienteret |
| Generelt | Godt | Ja | Ja | Ja | Ja | Nej | Nej |
| Til uddannelsesbog | Nej | Ja | Ja | Nej | Ja | Nej | Nej |
| Til valgfri speciefag | Ja | Ja | Ja | Nej | Ja | Nej | Nej |
| Kendskab til reformen | H8 | H9 | H10 | H11 | H12 | H13 | H14 |
| Informationskanal | Har selvringeret efter materiale | Via møde på skolen | Via fagblad og fra skolen | Via et elevudvalg på skolen | Via brancheforening og via skolen | Medlem i lokalt uddannelsesudvalg, via et seminar om reformen | Intet kendskab |
| Generelt | Begrænset | Begrænset | Begrænset | Begrænset | Ja | Godt | Nej |
| Til uddannelsesbog | Ja | Nej | Ja | Nej | Ja | Ja | Nej |
| Til valgfri speciefag | Ja | Nej | Nej | Nej | Ja | Ja | Nej |

Skala: 1) godt = godt kendskab, 2) ja = kendskab, 3) begrænset = begrænset kendskab, 4) nej = intet kendskab

Det er ligeledes relativt differentieret, hvad eleverne selv ved om reformen. Selv om udsagnsværdien er begrænset på baggrund af blot 14 cases, synes der at være en sam-

²⁶⁰ Case H1

²⁶¹ Case H14

menhæng mellem mesters kendskab til reformen og så den viden og de holdninger, som hans elev(er) har. F.eks. fortalte en elev, at hans kendskab til reformen er begrænset, og at han ikke nødvendigvis har oplevet, at der har været sammenhæng i undervisningen. Nogle af de problemstillinger, som eleverne også rejser, er forskellene mellem de afklarede elever, som har praktikplads og så de uafklarede, hvad angår motivation og fokusering samt organiseringen og udnyttelsen af egen læringstid.²⁶² En elev fortæller:

”Det virkede ikke som om, der var styr på noget som helst. Vi fik ingen teori om det, vi lavede, hvilket resulterede i mange fejl. Lærerne var hverken i starten eller for den sags skyld senere særlig ofte til stede i klassen. Deres tilstedeværelse kunne have forhindret en masse spildtid.”²⁶³

Ligesom mestrenes kendskab til reformen er differentieret, har de deres viden fra forskellige steder. To af mestrene fra praktikvirksomhederne er medlemmer af det lokale uddannelsesudvalg (den ene som formand).²⁶⁴ Fire af praktikvirksomhederne har deres viden fra teknisk skole. To praktikvirksomheder deltog i møder på skolen²⁶⁵, og andre to fik besøg af skolen på virksomheden.²⁶⁶ Alle fire praktikvirksomheder giver udtryk for, at det var nogle gode møder, som de føler, at de fik viden med hjem fra. Endelig blev en mester orienteret om reformen gennem et møde i brancheforeningen og fik også introduceret uddannelsesbogen på dette møde.²⁶⁷

Forskellene i de lokale uddannelsesudvalgs informationsindsats hidtil og virksomhedernes oplevelse af indsatsen afspejles også i interviewene med de lokale uddannelsesudvalg. Kun to af mestrene har deres viden om reformen fra det lokale uddannelsesudvalg, og det er i kraft af, at de selv er medlemmer af et uddannelsesudvalg. Ingen af de øvrige mestre nævnte uddannelsesudvalget som informationskilde. Som interviewene med de lokale uddannelsesudvalg understreger, har langt de fleste udvalg i en vis udstrækning forholdt sig tøvende til en proaktiv informationsindsats overfor virksomhederne, fordi man blandt andet har afventet uddannelsesbekendtgørelserne for hovedforløb.

Datagrundlaget er på nuværende tidspunkt spinkelt. Alligevel er der næppe tvivl om, at der lokalt er behov for at få mere virksomhedsspecifik og fagrettet information ud til virksomhederne - ikke mindst de mindre virksomheder. Dette er blandt andet i forhold til fleksible specialiseringsmuligheder, delepraktik, brug af uddannelsesbog i samarbejdet mellem elev, skole og virksomhed samt kontaktlærerrollen. Samtidig synes der at være behov for, at snitfladerne i informationsindsatsen mellem de faglige udvalg, de lokale uddannelsesudvalg og skolerne afklares mere præcist. Der synes at være et uudnyttet potentiale for, at de lokale uddannelsesudvalg sammen med skolerne kommer til

²⁶² Case H14

²⁶³ Case H14

²⁶⁴ Case H2 og H13

²⁶⁵ Case H1 og H5

²⁶⁶ Case H3 og H4

²⁶⁷ Case H12

at spille en aktiv rolle i den fremadrettede indsats for at formidle reformens intentioner og instrumenter, så de kan tages i anvendelse i skole/virksomhedssamspillet.

En mester kommer med et konkret eksempel på, hvad en fleksibel og informationskrævende tilrettelæggelse af uddannelsen kunne være:

”Vi kunne godt tænke os muligheden for at lave komplementær uddannelse sammen med en anden virksomhed. Vi tilbyder f.eks. mest inden for HiFi og datakommunikation, men lærlingen har også brug for analog teknik og LF/DC teknik - det kunne hentes på anden virksomhed.”²⁶⁸

På samme tid synes der dog også at være behov for, at skolerne ruste eleverne til bedre at forklare og beskrive, hvad de lærer og hvorfor.

6.4. *Samspil mellem virksomhed og teknisk skole*

På grundlag af de 14 virksomheders erfaringer kan der identificeres tre samspilsniveauer mellem virksomhederne og de tekniske skoler:

- Et ad hoc plan, der primært vedrører udveksling af informationer.
- Et plan, som på den ene side kan benævnes et indirekte plan eller et parallelløb, hvor skolen har ansvaret for skoledelen og virksomheden for virksomhedsdelen evt. på basis af en plan udmeldt fra skolen, men hvor eleven bliver den primære bærer og formidler af samspillet.
- Et samarbejdsplan, der omhandler et mere direkte og evt. formaliseret samarbejde om tilrettelæggelse af uddannelsesforløbet på tværs af skole og praktikforløb gennem brug af kontaktlærere og f.eks. uddannelsesbog.

Tabel 4 Case virksomhedernes karakteristik af samspil skole/virksomhed

| Virksomhed | Karakteristik af samspil skole/virksomhed |
|-------------------|--|
| H1 | LOP konsulenten har spillet en væsentlig rolle. Kontakten hovedsageligt af administrativ karakter. Karakteriseres som positiv. |
| H2 | Eleven er den primære bærer af samspillet. |
| H3 | Skolen laver en plan, som virksomheden har mulighed for at tilpasse. Sporadisk kontakt, der karakteriseres som positivt. Uddannelsesbogen og eleven væsentlige bærere af samspillet. |
| H4 | Sjældent kontakt med skolen. Administrativ karakter, eller når virksomheden oplever, der er problemer. |
| H5 | Telefonisk kontakt. Mangler tid. Vurderes som ok. |
| H6 | Sporadisk kontakt. Virksomheden opfatter heller ikke sig selv som opsøgende. Ingen specielle kommentarer. |
| H7 | Sporadisk kontakt, hvis der er problemer. Vurderes som ok. |
| H8 | Eleven og uddannelsesbogen primære bærere af samarbejdet. Kontakt i øvrigt sporadisk. Karakteriseres som fint. |

²⁶⁸ Case H4

| Virksomhed | Karakteristik af samspil skole/virksomhed |
|------------|---|
| H9 | Karakteriseres som en positiv dialog også med fokus på indhold i uddannelsen. |
| H10 | Sparsomt samspil af administrativ karakter. Vil gerne have mere specifik information. |
| H11 | Sparsomt samspil. |
| H12 | Samspil via uddannelsesbogen, logbog, eleven og kontaktlæreren. Med udgangspunkt i målpindene foretages der fælles planlægning. Vurderes som positivt og udvidet. |
| H13 | Hyppig og positiv kontakt omkring faglige og administrative forhold. Uddannelsesbogen væsentligt instrument. |
| H14 | Parallelt planlægningsforløb. Kontakt sporadisk og af administrativ karakter. |

Samspil på et ad hoc plan

Samtlige praktikvirksomheder har et samspil med teknisk skole på et plan, som omhandler udveksling af informationer typisk pr. telefon eller brev. Men for næsten halvdelen af virksomhederne er dette ad hoc samspil med teknisk skole overvejende vedrørende administrative procedurer og det eneste samspil, som de har.

Selvom der ikke nødvendigvis er et aktivt samspil mellem skole og virksomhed, er der eksempler på, at virksomhedens egen tilrettelæggelse af uddannelsesforløbet synes velstruktureret.

"Vi skal fastholde, at turnusplanen er en personlig uddannelsesplan for den del af uddannelsen, der foregår i virksomheden."²⁶⁹

Et af problemerne her, i forhold til hvad eleven fortæller, synes at være, at uddannelsesplanen for praktikdelen ikke kommer i spil i forhold til undervisningen i skoleforløbet.

Det, at der er en plan for vores uddannelse her i virksomheden, gør at vi lærer så meget. Når lærerne ikke har en plan i tingene, så kan vi heller ikke planlægge. Det er helt anderledes her. I virksomheden er der plan i tingene, så vi kan planlægge vores arbejde."²⁷⁰

Som eksempler på ad hoc samspillet fortæller to virksomheder, at de ind imellem får en "sygeseddel" fra teknisk skole, når eleven har for meget fravær.²⁷¹ En anden virksomhed får tilsendt papirer med elevernes karakterer fra skoleperioderne²⁷², og en virksomhed udveksler evalueringsskemaer med skolen.²⁷³ Endelig giver to virksomheder udtryk for, at de administrative procedurer er de samme som altid.²⁷⁴

²⁶⁹ Case H1, Case H2, Case H4, Case H5, Case H11 og Case H14

²⁷⁰ Case H2

²⁷¹ Case H11 og Case H12

²⁷² Case H4

²⁷³ Case H5

²⁷⁴ Case H1 og Case H2

En af virksomhederne vurderer f.eks., at kontakten mellem skolen og virksomheden generelt er god, når det drejer sig om det mere administrative i det daglige. Samtidig har virksomheden også gode erfaringer med altid at få hjælp, når den henvender sig til skolen med spørgsmål og/eller problemer angående eleven eller mere generelle uddannelsesmæssige forhold.²⁷⁵ Som det fremgår af tabellen, er nogle af praktikvirksomhederne tilfredse med dette ad hoc samspil, mens andre er utilfredse.

Set ud fra intentionerne om at skabe større sammenhæng og helhed i uddannelsen er det dog et spørgsmål om, hvorvidt et sådant samspil kan karakteriseres som tilfredsstillende, og om hvorvidt en større informationsindsats om nogle af reformens instrumenter og intentioner ikke kunne medvirke til at skabe et mere aktivt samspil og dermed muligvis en større helhed i uddannelsen både for virksomheden og den enkelte elev.

6.5. Samspil på et mere formaliseret plan

Enkelte af virksomhederne har et mere direkte og/eller formaliseret samspil med de tekniske skoler. På dette plan er der også nuancer, som omhandler graden af dynamik og interaktion, samt hvad og hvem der faciliterer samspillet.

6.5.1. Indirekte samspil

At samspillet er indirekte betyder, at virksomheden f.eks. får tilsendt uddannelsesplaner, som den kan tilrettelægge praktikforløbet efter. Graden af dialog om, hvordan det skal gribes an, er begrænset. Eleven ses som den primære bærer af samspillet evt. i kombination med brug af uddannelsesbogen.

En praktikvirksomhed følger uddannelsesplanerne fra teknisk skole men ved i øvrigt ikke, hvad der foregår på skolen:

”Det er to adskilte verdener – hvilket ikke skal opfattes negativt – sådan er det bare.”²⁷⁶

I den pågældende virksomhed illustrerer mester også, hvordan uddannelsesbogen bliver en bærer af samspillet. Det foregår på den måde, at inden eleven tager på skole, tager mester en personlig samtale med eleven med udgangspunkt i uddannelsesbogen. Samtalen giver mester god føling med, hvordan eleven oplever sin uddannelse.

6.5.2. Dynamisk samspil

For andre virksomheder er samspillet kendetegnet ved at være dynamisk og baseret på dialog. Bl.a. giver en mester udtryk for, at samspillet finder sted uden problemer.²⁷⁷ Et sted foregår det på den måde, at skolen kommer med et udspil om uddannelsesforløbet, som virksomheden så enten accepterer eller ej. F.eks. kan skoleopholdet flyttes, så det passer sammen med produktionen og de øvrige elevers skoleophold. Et andet sted foregår planlægningen som et egentligt samspil i samarbejde med kontaktlæreren, eleven og

²⁷⁵ Case H1

²⁷⁶ Case H8

²⁷⁷ Case H3

med brug af uddannelsesbogen og målpindesystemet.²⁷⁸ Uddannelsesbogen kommer til at fungere som en 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 man skal igennem dels i forhold til en given specialisering, dels hvad der kræves, før man er fuldbefaren.²⁷⁹

Hos en tredje praktikvirksomhed fungerer samspillet også godt, hvilket mester mener skyldes brug af uddannelsesbogen og kontakten med kontaktlæreren.

Eleven oplever, at samspillet med skolen især foregår via kontaktlæreren og uddannelsesbogen. Elevens kontaktlærer har været på besøg på virksomheden i forløbet, hvilket eleven mener har en positiv effekt: "Det er fint, at man kan støtte sig til en bestemt personer fra skolen, og drøfte hvordan man kan styrke sin faglighed."²⁸⁰

På en af anden af praktikvirksomhederne oplever eleverne også en stor kontrast mellem virksomhed og skole, og hvad der kan og bør konstituere faglighed.²⁸¹

Generelt giver praktikvirksomhederne et samlet indtryk af, at uddannelsesbogen, når anvendelsen af den fungerer, er et godt redskab i samspillet mellem virksomhed og teknisk skole, også når samspillet blot er ensidigt. F.eks. fortalte en mester, at inden eleverne skal tilbage på skolen, får de på grundlag af uddannelsesbogen en snak om det foregående praktikforløb og det fremtidige skoleophold.²⁸² Så selv om mester generelt ikke altid ved meget om, hvad der foregår på skolen, så er uddannelsesbogen alligevel med til at sikre en vis grad af sammenhæng.

Flere af de praktikvirksomheder, der på nuværende tidspunkt ikke anvender uddannelsesbogen, gav udtryk for, at den lyder som en god ide i forhold til at forbedre samspillet mellem deres virksomhed og den tekniske skole.²⁸³ Ikke helt uventet giver interviewene også det indtryk, at de virksomheder, der ser positivt på uddannelsesbogen, er de virksomheder, der forud for reformen har haft et dynamisk samspil med skolen, ofte understøttet af logbøger eller andet, der har mindet om uddannelsesbogen.

Der, hvor kontaktlæreren også spiller en aktiv rolle i samspillet, vurderes denne kontakt som positiv og velfungerende. Ud fra de 14 interview ser kontaktlæreren kun i begrænset omfang ud til at spille en central rolle endnu i forhold til en aktiv rolle som formidler og bærer af samspil og samarbejde med virksomhederne og eleverne.

²⁷⁸ Jf. H12

²⁷⁹ Jf. H3

²⁸⁰ Case H13

²⁸¹ Case H1

²⁸² Case H8

²⁸³ Case H5, Case H9 og Case H10

Udover den tilbageværende diskussion af ressourc sætning og kvalificering af kontaktlærerne, synes en mulig forklaring på den manglende udfoldelse af samspillet mellem virksomhed og kontaktlæreren at være, at man på skolerne har fokuseret sin indsats i forhold til grundforløbet og kontaktlæreren rolle der, og at der endnu ikke findes modeller for et løbende samspil mellem kontaktlærere og virksomheder.

6.6. Virksomhedens vurdering af reformens fokusering på planlægning og valg

Generelt har virksomhederne kun godt at sige om reformens intentioner om at fokusere på elevernes evne til selv at planlægge, medansvar for egen læring og valgkompetence. Selv flere af de virksomheder, der ikke havde hørt om et eller flere af disse elementer før interviewet, havde overvejende positive kommentarer.

Imidlertid er oplevelsen hos mange af virksomhederne, at intentionerne endnu ikke helt er omsat i praksis, og man bør være opmærksom på, at de fleste af virksomhederne primært baserer deres vurdering på elevernes udsagn f.eks. i forhold til vurderingen af de svage elever, og det manglende fokus i håndteringen af afklarede og uafklarede, ressourcestærke og ressourcetsvage elever på grundforløbet. En mester fortæller:

”Reform 2000 er generelt et fremskridt, det er jeg sikker på; de dygtige bliver nok bedre, men de svages problemer kan vokse sig større end før.”²⁸⁴

Baseret på hovedsageligt elevernes beretninger skyldes problemet, at uafklarede elever ikke nødvendigvis har den samme grad af motivation som de afklarede med praktikplads, og at grundforløbet ikke i tilstrækkeligt omfang tager højde for dette. Nogle af problemerne tilskrives udnyttelsen og definitionen af egen læringstid, som nogle elever let kommer til at opleve som spildtid på grund af manglende adgang til kvalificerede lærerressourcer. Endelig rejses diskussionen også om graden af tilpasning og individualisering i forhold til de afklarede elever med praktikplads kombineret med bredden og dybden i, hvad eleverne skal lære og hvorfor. En elev fortæller:

”Det hele er underligt. På 4. modul skulle vi lære at lave egen virksomhed, købe maskiner og haller. Hvorfor det? Det var ikke specielt godt. Hellere noget CNC styring. Vi har lidt, der ligner på 3., men det er kun point to point og handler om huller. Vi skal lave et CNC program til svendeprøven og for at kunne det, skal jeg have hjælp af en af vores svende.”²⁸⁵

Både elevens og mesters kommentar falder i tråd med en anden af virksomhederne, hvor eleven i forhold til reformens fokus på individualisering undrer sig over følgende:

²⁸⁴ Case H2

²⁸⁵ Case H7

”Hvorfor skal man som elektrikerlærling arbejde med en printplade i fem uger - det er da ikke at sætte fokus på den enkelte elev?”²⁸⁶

Disse udsagn rejser nogle mere principielle spørgsmål om, hvad der konstituerer en fremtidsrettet grundfaglighed i erhvervsuddannelserne. Hvor bredt og hvor specifikt skal eleven kvalificeres af hensyn til, at eleven også opnår en funktionel fleksibilitet i kompetencerne ikke kun i forhold til den specifikke praktikvirksomhed men i et bredere arbejdsmarkedsperspektiv. Hvordan ekspliciteres dette mere generelt for både praktikvirksomheder og elever?

Der kunne ligge en udfordring i at få rejst disse spørgsmål og få dem debatteret og begrundet. Det kan handle om et mere dynamisk samspil og samarbejde både på mikroniveau i forhold til den enkelte praktikvirksomhed, såvel som på mezoniveau i forhold til lokale uddannelsesudvalg og de faglige udvalg således, at der ud fra bekendtgørelser og lokale undervisningsplaner fortløbende er en mere aktiv debat blandt andet om bredden og dybden i kompetenceprofiler i lyset af teknologi og brancheudvikling.

6.7. Virksomhedens vurdering af styrker og svagheder ved reformen

Virksomhedernes vurderinger af styrker og svagheder ved reformen omhandler grundlæggende tre-fire forskellige temaer:

- De sammensatte hold, hvor modne/umodne, afklarede/uafklarede elever følges ad. Det er vurderingen fra både virksomheder og elever, at de umodne og uafklarede elever ødelægger undervisningen for de modne og afklarede elever.
- Forholdet mellem stærke og svage elever.
- Virksomhederne betoner generelt det positive i de personlige kvalifikationer, ikke mindst hvad angår planlægningskompetence og ansvarlighed. Ikke alle vurderer, at skolerne har den samme vægtning bl.a. på grund af karaktergivning.
- Graden af ”fremtidsorientering af skoleundervisningen” f.eks. i forhold til IT i bred forstand, den proces- og materialeteknologiske udvikling samt kvalitets- og miljøcertificeringer.

Forholdet mellem de afklarede og de uafklarede elever og de ressourcestærke og de resourcesvage elever rejser også som et problem af flere af praktikvirksomhederne og i elevernes selvforståelse af situationen for de afklarede og de uafklarede elever.

”Dem, der ikke ved, hvad de vil, kan ikke tage ansvar for egen læring – de bliver tabt! Dem, der har valgt, klarer sig.”²⁸⁷

²⁸⁶ Case H1

Flere af eksemplerne, der primært gives af eleverne, peger både på motivation i forhold til at lære og tage ansvar, graden af fleksibilitet i uddannelsesindhold i forhold til den enkelte elev og i forhold til et standardforløb samt i forhold til sammensætningen af grupper i skoleforløbet, som både skal tilgodese de afklarede og uafklarede. Interviewene viser klart, at virksomhedernes holdninger er præget af, hvad eleverne beretter, og flere af virksomhederne udtrykker bekymring i forhold til nogle af disse problemstillinger uden, at virksomhederne nødvendigvis peger på løsninger.

”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 generelt et frem-skridt, det er jeg ret sikker på. De dygtige bliver nok bedre, men de svages problemer vil nemt kunne vokse sig større end før.”²⁸⁸

6.8. Fokusering på personlige kvalifikationer

”På det personlige plan er det samarbejdsevne og tolerance. Det alment faglige må være engelsk. Alt er på engelsk. Vi prioriterer det teknisk faglige lavest. De skal dog have en grundud-dannelse, et fundament (et svendebrev). Så skal virksomheden nok klæde dem på med rele-vant teknik. Jeg vil hellere have en lærling med tg (6-7) i fag og ug (10-11) i samarbejde end omvendt.”²⁸⁹

Ovenstående citat er udtryk for en holdning, som de fleste af mestrene har. Mestrene efterspørger således målrettethed, selvstændighed, og evne til at omgå andre personligt og fagligt. På forskellig vis søger flere af virksomhederne at udvikle disse kvalifikatio-ner hos eleverne. Det gør de dels ved arbejdsorganisatoriske tiltag, hvor eleven f.eks. er et fuldgyldigt medlem af et arbejdssjak; dels ved at eleverne enkelte steder aktivt delta-ger i planlægningen af deres uddannelse, og endelig ved at der som noget helt naturligt stilles konkrete krav til eleverne af både faglig og personlig art gennem det arbejde, de udfører i virksomhederne.

6.9. Fremtidsorientering af det faglige indhold

Næsten samtlige praktikvirksomheder havde kommentarer til skolerne, hvad angår fag-lighed og udstyr. Dog skal man holde sig for øje, at virksomhedernes vurdering, som tidligere nævnt, primært er båret af elevernes vurdering, og hvad de har fortalt mester. Nogle af de forhold, som er berørt, har ikke nødvendigvis noget at gøre med reformen som sådan men udstyrssituationen og dermed økonomi. Hvad angår mere specialiseret udstyr er spørgsmålet, om skolesamarbejderne i et vist omfang kunne dele anskaffelse af udstyr evt. i samarbejde med amu-systemet og på den måde overkomme nogle af pro-blemstillingerne, eller hvorvidt kvalificeringen i forhold til det specialiserede udstyr primært netop skal finde sted i forhold til praktikken i virksomhederne.

²⁸⁷ Case H4

²⁸⁸ Case H2

²⁸⁹ Case H4

6.10. Opsummering, praktikvirksomhedernes viden om og erfaringer med reformen

Denne første indsamling af erfaringer fra virksomhederne vedrørende deres viden om og erfaringer med reformen tegner et broget billede med hensyn til deres viden om reformen, som også stemmer godt overens i forhold til, at flere af de lokale uddannelsesudvalg også har tilkendegivet, at de indtil nu har forholdt sig afventende i forhold til en mere proaktiv informationsindsats over for virksomhederne.

Der udestår således et stort arbejde med at få informeret virksomhederne om reformen. Såfremt informationskampagnerne skal virke, skal det næppe være gennem skolerne som primære aktører alene, men gennem et samarbejde mellem de faglige udvalg, de lokale uddannelsesudvalg og skolerne.

Spørgsmålet er også, hvorvidt man både på lokalt niveau såvel som på brancheniveau kan tage massemedierne i brug for at "levendegøre" reformen, men i så fald specifikt rettet mod virksomhederne og den variation, som de udgør med hensyn til størrelsesforhold, teknologiintensitet, forskelle i arbejdsorganisering osv.

Ligeledes udestår der et stort arbejde og nogle strategiske overvejelser, hvad angår arten og samarbejdet skoler og praktikvirksomheder imellem.

Der, hvor samarbejdet synes at fungere bedst, har både uddannelsesbøger, kontaktlæreren, virksomheden selv og eleven aktive roller i forbindelse med planlægning af uddannelsen for at sikre individualisering og sammenhæng. Nogle steder sikrer uddannelsesbøger kontinuitet i samspillet, men mange steder er eleven fortsat den primære bærer af det faglige samspil. Virksomhedens kontakt til skolen, om end den mange steder karakteriseres som udmærket, synes overvejende at være af administrativ karakter.

For eleverne synes der mange steder at være en diskrepans mellem skolevirkeligheden og praktikvirkeligheden. Som tidligere nævnt, er der kun et enkelt eksempel på, at eleven inddrages aktivt også i den overordnede planlægning gennem brug af kontaktlærer, uddannelsesbøger og målpinde. Flere virksomheder har dog udviklet rammer for praktikken. I disse virksomheder inddrages eleven ikke i den overordnede planlægning af deres praktik, men derimod inddrages eleven aktivt i udfoldelsen af den overordnede planlægning. Eleverne oplever denne praksis, som at der er "styr på tingene", at de er fulgyldige medlemmer af et arbejdsfællesskab, og at de lærer noget. Samtidig kommer dette til at stå i kontrast til skoleforløbet, hvor reformens fokusering på planlægning og valg endnu ikke altid opleves som omsat til undervisningspraksis. Eleverne oplever, at der mangler planer fra lærernes side, men ser ikke nødvendigvis sig selv som medplanlæggere. Dette rejser igen spørgsmålet om skolernes håndtering og forståelse af medansvar for egen læring, og hvordan denne kompetence udvikles i et dynamisk samspil mellem skole og praktikvirksomheder.

Der opleves derfor en stor kontrast mellem det, eleverne oplever på den tekniske skole og i virksomhederne. Selv i de virksomheder, hvor praktikforløbene er mindre formaliserede, oplever eleverne denne kontrast.

6.11. Opmærksomhedspunkter

- Blandt de praktikvirksomheder, hvor samspillet fungerer bl.a. ved hjælp af de redskaber, der følger med reformen – uddannelsesbog og i form af kontaktlæreren, er der stor tilfredshed med samarbejdet både hos virksomhed og elev. De virksomheder, der anvender uddannelsesbogen er positive, og uddannelsesbogen synes her at have fundet former, som er anvendelige. Andre virksomheder, der kun har hørt om uddannelsesbogen, er umiddelbart positive. Imidlertid synes uddannelsesbogen endnu ikke så udbredt, og der forestår derfor en informationsindsats på dette punkt.
- Spørgsmålet er, i hvor stor udstrækning eleverne og uddannelsesbøgerne kan blive den centrale bærer og formidler af dette samspil – herunder også reformens intentioner, og hvordan eleverne i givet fald kvalificeres til dette.
- Reformen har endnu ikke ført til, at virksomhederne tilrettelægger praktikforløbene anderledes; dog har nogle fokus på mulighederne, både hvad angår uddannelsesbogen og de valgfri specialefag.
- Virksomhederne synes at betone de personlige kvalifikationer højere, end man måske kunne forvente i forhold til den traditionelle ”faglighed”. Når virksomhederne ikke oplever, at skolerne betoner de personlige kvalifikationer, kan det hænge sammen med, at skolerne endnu ikke er nået langt nok med at omsætte reformens intentioner i praksis dels i forhold til de konkrete projekters udformning, dels i evalueringspraksis, både hvad angår selvevaluering og eksamensbestemmelser på fagniveau.
- Virksomhederne ser gerne, at skolerne er mere nutidsorienterede i undervisningen f.eks. hvad angår IT, den proces- og materialeteknologiske udvikling samt kvalitets- og miljøcertificeringer. Disse mangler kan dog ikke nødvendigvis relateres til reformen, men kan dels være en opgave for de lokale uddannelsesudvalg, dels et spørgsmål om økonomiske rammer på skolerne.

7. Frafaldsanalyse

I dette kapitel vil vi se nærmere på den frafaldsanalyse, der er gennemført i forbindelse med erfaringsopsamlingen. Undersøgelsesresultaterne er indsamlet gennem telefoninterview med deltagelse af 410 elever, der er registreret som frafaldet deres uddannelse i år 2000 under erhvervsuddannelsesreformen.

En nærmere redegørelse for de statistiske resultater af undersøgelsen fremgår af delrapport 1.

I analysen inddrages andre undersøgelser i det omfang, det skønnes hensigtsmæssigt. Desuden inddrages de kvalitative fokusgruppeinterview, der er gennemført med kontaktlærere på alle seks indgange.

7.1. Introduktion

7.1.1. Undersøgellesdesign

Frafaldsanalysen bygger på telefoninterview, der er gennemført med 410 personer, der har været tilmeldt en teknisk erhvervsuddannelse, men som af forskellige årsager er frafaldt den uddannelse/indgang/skole, som de oprindeligt var tilmeldt. Undersøgelsen blev gennemført i oktober-november 2000.

De frafaldne elever er blevet stillet 22 lukkede hovedspørgsmål med en række under-spørgsmål. I nogle af spørgsmålene har de interviewede dog haft mulighed for at udbygge de lukkede svarmuligheder med åbne svar. Følgende temaer indgår i spørgeskemaet: Køn, alder, nuværende beskæftigelse, tidligere beskæftigelse, indgang på erhvervsskolen, årsag til tilmelding til erhvervsuddannelse, uddannelsesaftale, samtaler med kontaktlærere, uddannelses- og erhvervsvejleder mv. før, under og efter uddannelsesstart og vurderinger af udbyttet samt årsager til afbrudt uddannelse.

7.1.2. Udpegning af respondenter

Udpegningen af de 410 respondenter er sket gennem en tilfældigt udvalgt stikprøve ud fra de lister, som de tekniske skoler har afleveret over frafaldne elever, der har deltaget i forsøg på det nye grundforløb. Alle de tekniske skoler har afleveret lister over frafaldne elever, og det samlede antal af frafaldselever udgjorde 5619. Nogle af listerne har været mangelfulde med hensyn til telefonnumre etc., ligesom det har vist sig, at mange af de frafaldne elever er flyttet fra deres tidligere adresse. Der er ydet en særlig indsats for, hvor det har været muligt, at fremskaffe de manglende telefonnumre.

7.1.3. Definition af frafald

Frafald er i denne analyse defineret som elever, der ophører på en indgang på teknisk skole. Det vil sige, at frafald spænder fra omvalg inden for erhvervsuddannelsessystemet til egentligt frafald ud i ledighed. Frafald omfatter således også elever, der:

- er tilmeldt på en indgang, men *ikke starter på indgangen*.

- *skifter indgang* enten på den samme eller til en anden teknisk skole.

Derudover er der elever, som stopper på teknisk skole og:

- skifter til *anden uddannelse*.
- kommer i *arbejde*
- bliver *ledige*
- laver andet (kurser, daghøjskole m.v.)

Denne skelnen er vigtig at holde sig for øje, når man i vejledningssituationen skal forholde sig til frafald og typer af præventive og vejledende indsatser.

7.1.4. Frafaldsprofiler

Undersøgelsen af frafald har vist, at de udspurgte frafaldselever kan opdeles i seks forskellige overordnede profiler:

- En syvendedel, der slet ikke startede på den uddannelse på teknisk skole, de var tilmeldt
- En syvendedel, der fortsatte på teknisk skole (en anden uddannelse, indgang eller skole)
- En syvendedel, der startede på en anden uddannelse.
- En syvendedel, der gik i gang med noget andet som f.eks. produktionsskole eller kurser på VUC
- En syvendedel, der blev ledige
- To syvendedele, der kommer i arbejde.



Når der i det efterfølgende bruges termen “frafald”, bør læseren være opmærksom på, at termen omfatter de seks ovenstående profiler.

Den syvendedel af respondenterne, der aldrig er startet på den tilmeldte uddannelse, indgår i den del af undersøgelsen, der bl.a. skal bidrage til at belyse udbyttet af den indledende samtale med kontaktlæreren eller uddannelses- og erhvervsvejlederen.

7.1.5. Repræsentativitet

Der er god overensstemmelse mellem stikprøven på de 410 respondenter og den samlede population af frafaldselever, som fremgår af listerne fra skolerne. Der synes derfor ikke at være begrundelse for at vægte respondenternes svar, da respondenterne svarer godt til den samlede population, når det ses i relation til køn og skolesamarbejde/region. Der er således generelt lille usikkerhed ved undersøgelsens resultater for den samlede gruppe af respondenter.²⁹⁰

Der præsenteres i denne rapport kun resultater fra forskellige grupper af respondenter, hvis disse er signifikant forskellige fra hinanden. Alle resultater præsenteres på overordnet niveau. Der er lavet datakørsler, hvor “alle” tænkelige grupper er sammenlignet med hinanden.²⁹¹ Alle signifikante forskelle mellem grupperne er noteret i delrapport 1.

Det har i flere tilfælde ikke været muligt at sammenligne stikprøven med den samlede population af elever på de tekniske skoler (mht. f.eks. køn og alder), da det statistiske materiale, der er til rådighed, ikke gør dette muligt.

Det bør bemærkes, at vi i udpegningen af respondenter er blevet opmærksomme på, at skolerne tilsyneladende har forskellig praksis med hensyn til at registrere de frafaldne elever. Vi har desuden bemærket, at flere skoler havde registreret hvilken indgang, den frafaldne elev skulle være frameldt, men at oplysningerne undertiden ikke nødvendigvis var i overensstemmelse med den indgang, respondenterne svarede, at han/hun havde gået på.

7.2. Analyseresultater

7.2.1. Beskrivelse af frafaldseleverne

Undersøgelsen viser, at de mandlige frafaldselever udgør totredjedele af den samlede gruppe af respondenter.

Halvdelen af de frafaldne elever er i aldersgruppen 18 - 22 år, mens lidt over 30% er under 18 år, og knapt 20% er over 22 år. De kvalitative interview peger på, at der er en

²⁹⁰ Den statistiske usikkerhed er på maksimalt ± 5 procentpoint med et konfidensinterval på 95%. Usikkerheden er beregnet ud fra den ‘værst’ tænkelige svarfordeling, nemlig 50 - 50. Det betyder, at ved et spørgsmål, hvor 50% svarer ja, så ligger den sande ja-andel med 95% sandsynlighed mellem 45% og 55%. Hvis man opdeler gruppen i f.eks. mandlige og kvindelige elever, er usikkerheden lidt større.

²⁹¹ Indgang, skolesamarbejde/region, køn, uddannelseslængde, alder, profil (jf. ovenstående), nuværende og tidligere beskæftigelse samt mere detaljerede opgørelser på enkeltspørgsmål.

gruppe af de voksne elever, for hvem erhvervsskolesystemet ikke nødvendigvis er et aktivt tilvalg, men som snarere opleves som en "systemplacering".

"Det er deres valg, de har ikke så mange andre muligheder. Og så kommer de ind. Og mange af dem kommer også fra hjem, hvor der er sociale problemer. De har store problemer i deres rygsæk, og så kommer de ind et sted, hvor de egentlig gerne vil have lidt tryghed. Og hvad gør vi? Vi smider dem ud i det ene valg efter det andet med så korte intervaller, at de står af. Og det er der ikke noget at sige til."²⁹²

11% af frafaldseleverne havde en uddannelsesaftale, inden de startede på teknisk skole. Frafaldseleverne fordeler sig på indgange således, at henholdsvis 26% og 21% kommer fra indgangene Teknologi og kommunikation samt Bygge og anlæg. Frafaldseleverne fordeler sig med 12-15% på de øvrige indgange. Der er dog en signifikant forskel på andelen af frafaldselever på indgangene set i relation til andelen af den samlede gruppe af årselever på indgangene. Indgangene Bygge og anlæg samt Håndværk og teknik er således de indgange, der ifølge denne undersøgelse har større frafald end de øvrige indgange. Frafaldet er mindst på indgangene Fra jord til bord samt Teknologi og kommunikation.

Det kan være vanskeligt at fremkomme med en præcis forklaring på forskellene i frafald på de enkelte indgange. For indgangen Bygge og anlæg kan det have betydning, at der er mange praktikpladssøgende elever og et stort antal elever i skolepraktik²⁹³, mens det samme dog ikke er tilfældet for indgangen Håndværk og teknik, hvor der er stor mangel på elever inden for faget maskinarbejder/industritekniker, der udgør en stor andel af indgangens elever.²⁹⁴ I frafaldsanalysen er det især eleverne fra indgangen Service, der peger på, at deres frafald hænger sammen med, at de har haft svært ved at finde en praktikplads. På indgangen Håndværk og teknik kan frafaldet hænge sammen med, at undervisningen er for teoretisk i forhold til elevernes forventninger (se afsnit 7.2.5).

7.2.2. Elevernes baggrund inden tilmelding til uddannelsen

Lidt mere end 40% af frafaldseleverne kom direkte fra 9.-10. klasse/efterskole til teknisk skole, mens 26% havde været i arbejde inden uddannelsesstarten. Undersøgelsen viser, at 9% af eleverne kom fra ledighed, og at halvdelen af disse elever også er ledige efter kontakten med teknisk skole.

Hovedparten af frafaldseleverne havde et ønske om at gennemføre en bestemt uddannelse, da de tilmeldte sig en erhvervsuddannelse på teknisk skole. Hele 31% var dog uafklarede om deres uddannelsesønske, og de havde valgt at tilmelde sig en uddannelse på teknisk skole, fordi andre - som f.eks. skolevejleder, familie eller venner - havde foreslået det, eller fordi de ikke vidste, hvad de ellers skulle lave. En lille del af frafaldselever-

²⁹² Case C1

²⁹³ Jf. Undervisningsministeriet statistik, tabel D4: Dymanisk tabel over indgåede aftaler, elever i skolepraktik og søgende fordelt på fagområder, uddannelse og tid. Ministeriets hjemmeside.

²⁹⁴ "Praktikpladssituationen på industriområdet - set ud fra et virksomhedsperspektiv". Kubix, januar 2000.

ne - 6% - begrundet bl.a. deres uddannelsesvalg med, at det var en del af deres handlingsplan fra AF/kommune.

7.2.3. Introduktionssamtaler

Undersøgelsen viser, at 30% af de frafaldne elever ikke havde en samtale - om f.eks. valg af uddannelse og udarbejdelse af uddannelsesplan - med en kontaktlærer eller en uddannelses- og erhvervsvejleder på teknisk skole inden eller lige efter påbegyndelsen af uddannelsen. Blandt de 70%, der havde en samtale, blev samtalen for to tredjedele gennemført, inden de var startet på skolen.

Dialogen med kontaktlærerne blev i særlig høj grad brugt til, at eleven blev orienteret om valgmuligheder på uddannelsen, om kontaktlærerens og uddannelses- og erhvervsvejlederens funktioner samt om, hvordan uddannelsesplanen og uddannelsesbogen kunne bruges. Næsten halvdelen af eleverne fik desuden udarbejdet en personlig uddannelsesplan under det indledende møde.

Over halvdelen af eleverne betegnede deres udbytte af samtalen med kontaktlæreren eller uddannelses- og erhvervsvejlederen som stort eller nogenlunde. 12% gav udtryk for, at de ikke havde fået udbytte af samtalen, mens 29% syntes, at deres udbytte var lille. Når 41% af frafaldseleverne således giver udtryk for, at deres udbytte af samtalen var meget begrænset, kan det indikere, at en del af lærerne/vejlederne ikke er i stand til at opfylde elevernes behov for en udbytterig samtale, men det kan også hænge sammen med, at samtalen har fundet sted på et tidspunkt, hvor den enkelte elev ikke har fundet det relevant, f.eks. fordi eleven har været afklaret om sit uddannelsesforløb.

7.2.4. Forløbet på teknisk skole

Frafaldseleverne giver generelt udtryk for, at lærere, kontaktlærere og/eller uddannelses- og erhvervsvejledere gjorde en indsats for, at eleven trivedes fagligt og socialt. 43% giver udtryk for, at kontaktlæreren gjorde **meget** for elevens velbefindende. Næst efter kontaktlæreren er det lærerne, der har den mest fremtrædende rolle, mens kun 28% af frafaldseleverne mener, at uddannelses- og erhvervsvejlederen gjorde meget for elevens trivsel.

Det er særligt lærerne på Fra jord til bord, men også på Service, der gjorde meget for, at eleverne skulle trives fagligt og socialt. Det samme gjorde sig gældende, når der var tale om kontaktlæreren, men her var det også gældende på indgangen Mekanik, transport og logistik.

Det bør bemærkes, at 25% af frafaldseleverne vurderer, at kontaktlærerne **intet** havde gjort for elevens trivsel, mens 42% af eleverne mener, at det samme er tilfældet, hvad angår uddannelses- og erhvervsvejlederne. Der er dog kun 8% af respondenterne, der giver udtryk for, at **hverken** kontaktlærere, lærere eller uddannelses- og erhvervsvejledere gjorde noget for elevens trivsel.

Kontaktlærerne giver i de kvalitative interview udtryk for, at de har for lidt tid til at tage sig af de uddannelsessvage elever. De efterlyser generelt kontaktlærerordninger med

fællestid og med tilstrækkelig individuel tid - især til de svage elever - som ifølge kontaktlærerne får alt for lidt tid. Det er også vigtigt, at kontaktlærerne har et begrænset antal elever, som de skal forholde sig til. Det meste af kontaktlærernes tid går til at tale valg og fravær. Nogle kontaktlærere har op til 20 elever, og dette er ifølge kontaktlærerne alt for mange. De påpeger samtidig, at det er vanskeligt at være kontaktlærer for elever, de ikke underviser.²⁹⁵ På nogle skoler er det et problem, at der er lærere, der er blevet tvunget ind i kontaktlærerrollen. En del af disse lærere kan ikke udfylde rollen som kontaktlærer på en hensigtsmæssig måde.²⁹⁶

Det er frafaldselevernes generelle opfattelse, at skolekammeraterne gjorde meget for elevens faglige og sociale trivsel. 44% af frafaldseleverne giver således udtryk for, at skolekammeraterne gjorde **meget** for deres trivsel, og dermed får skolekammeraternes indsats en højere vurdering end skolens medarbejdere. Kun 17% giver udtryk for, at skolekammeraterne ikke gjorde noget.

I de kvalitative interview, der er blevet gennemført med kontaktlærere, er det flere gange blevet påpeget, at kammeraterne har stor betydning for elevernes velbefindende, og at godt kammeratskab i særlig grad kan hjælpe de socialt svage elever. Kontaktlærerne påpeger, at en af de mindre positive ting ved reformen er, at eleverne gang på gang skal skifte holdkammerater alt efter, hvilket modul de vælger at følge.

Kontaktlærerne fortæller, at mange elever giver udtryk for, at de savner en fast holddannelse, og en del af kontaktlærerne mener også, at der er behov for opbygning af en model, hvor eleverne i mere eller mindre grad fungerer i stamklasser. Der er kontaktlærere, der har oplevet, at elever nærmest er gået i panik, da de fandt ud af, at de ikke skulle fortsætte med at gå på hold med de samme kammerater. De mange valg med efterfølgende omskiftninger af hold, kammerater og lærere er således med til at skabe frustrationer fremfor tryk.²⁹⁷ I et interview påpeges det, at det ved kun at optage nye elever hver femte uge i stedet for de løbende optag, der nu gennemføres på mange skoler, kunne sikres, at enkelte elever undgår at være den eneste nye elev på et hold.²⁹⁸

"For med alle de elever, som vi lige pludseligt 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."²⁹⁹

En undersøgelse af frafald på den merkantile erhvervsuddannelse viser, at der er sammenhæng mellem frafald og den menneskelige samt faglige støtte, som eleverne får af lærer og medstuderende.³⁰⁰ Undersøgelsen viser, at frafaldseleverne i langt højere grad end elever, der fortsætter på uddannelsen, er utilfredse med den menneskelige og faglige

²⁹⁵ Case C1, C2, C3, C4, C5 og C6.

²⁹⁶ Case C5

²⁹⁷ Case C1 og C5

²⁹⁸ Case C2

²⁹⁹ Case C6

³⁰⁰ "Hvorfor afbryder elever den merkantile erhvervsuddannelse". DPI, 2000

støtte, de har fået fra lærerne.³⁰¹ Desuden viste undersøgelsen, at den faglige og menneskelige støtte fra klassekammeraterne oversteg den støtte, eleverne oplevede fra henholdsvis lærere, tutor og uddannelses- og erhvervsvejledere. Dette gælder såvel for de elever, der har afbrudt uddannelsen, som for dem, der er fortsat på uddannelsen.³⁰² Undersøgelsen sætter dermed fokus på, at det kan være frugtbart at anvende ressourcer på at udvikle elevernes interne miljø.

7.2.5. Årsager til frafald

Undersøgelsen viser, at der samlet set i højere grad er faglige end personlige årsager til, at eleverne afbryder deres uddannelse.

7.2.5.1. Faglige årsager til frafald

Eleverne har kunnet erklære sig enige eller uenige i en række påstande om deres **faglige** begrundelse for at afbryde den uddannelse, de var påbegyndt. Lidt over halvdelen af frafaldseleverne begrundede delvist deres frafald med, at de undervejs fandt ud af, at de ville noget andet. En del af eleverne, som er sprunget fra deres uddannelse, har været uafklarede om deres fremtidige uddannelse, og nogle af dem har brugt den første periode på teknisk skole til at blive afklarede om, hvorvidt den valgte indgang/uddannelse i det hele taget var noget for dem. Følgelig resulterer dette i frafald for nogle af elevernes vedkommende.

”Jeg tror, at vi kunne løse meget af det her, hvis de fik en ordentlig vejledning. Jeg kunne forestille mig, at man den allerførste uge, hvor eleverne var på teknisk skole, den brugte man til vejledning i, hvad der stilles af krav, hvis du vil være elektriker f.eks.”³⁰³

Kontaktlærerne påpeger, at det kan være vanskeligt at hjælpe de uafklarede og/eller uddannelsessvage elever. De mener, at der fortsat kommer flere af de svage elever, og at netop disse elever har særligt vanskeligt ved at håndtere reformens krav om ansvar for egen læring samt de forskellige valgmuligheder, som eleverne stilles overfor.³⁰⁴ Projektarbejdsformen stiller store krav til eleverne og ikke mindst til de tosprogede elever, hvor det på nogle indgange medfører et stort frafald fra denne gruppe.³⁰⁵

³⁰¹ 40% af frafaldseleverne oplevede **ringe eller slet ingen menneskelig støtte** fra lærerne, mens 28% oplevede **ringe eller slet ingen faglig støtte**. Blandt de elever, der ikke havde afbrudt uddannelsen, svarede henholdsvis 20% og 17% det samme. Mellem 47% og 57% af eleverne var utilfredse med støtten fra deres tutor og/eller studievejleder. Der var dog i dette tilfælde kun marginale forskelle i svarfordelingen, når eleverne grupperedes efter, om de havde afbrudt uddannelsen eller ej.

³⁰² Totalt set har 57% af eleverne oplevet, at deres klassekammerater har støttet dem menneskeligt. For henholdsvis lærere, tutor og studievejledere var procenterne på henholdsvis 28%, 16% og 22%.

³⁰³ Case F6

³⁰⁴ Case C3

³⁰⁵ Case C2

”Jeg synes også, vi har en gruppe tosprogede, der synes jeg, at især når vi laver projektarbejde med dem, så bliver de kulturelle forskelle tydelige, de har en anden måde at være sammen på, og når de så skal arbejde i grupper, så... Vi har i hvert fald et stort frafald der.”³⁰⁶

En stor del af frafaldseleverne begrundede delvist deres frafald med, at de var utilfredse med undervisningen - enten fordi der var for meget praktisk undervisning, for meget teoretisk undervisning eller for meget undervisning om ting, som de ikke havde brug for.

”Mange af de elever, som kommer ind her, er nogle som gerne vil være elektrikere. Og i første blok er der lagt op til, at de ikke en gang får en skruetrækker i hånden. Og det, der er frustrerende for de elever, er, at de bliver klædt på til alt muligt andet.”³⁰⁷

En af de centrale intentioner i erhvervsuddannelsesreformen er, at den enkelte elev kan få et individualiseret uddannelsesforløb, der er tilpasset elevens behov f.eks. afhængig af, om de er afklarede eller uafklarede om deres uddannelsesvalg. Derfor er det bemærkelsesværdigt, at 45% af frafaldseleverne er enige i påstanden om, at der på uddannelsen var for meget undervisning om ting, de ikke syntes, at de havde brug for. Der kan være mange forklaringer herpå, hvoraf der her blot nævnes nogle få mulige forklaringer:

- Eleverne oplever ikke undervisning i grundfag som relevant for den faglige uddannelse.
- Eleverne har ikke i tilstrækkelig grad forståelse af bredden og dybden i de kompetencer, der er brug for i forhold til en given jobprofil, og at de derfor umiddelbart forbinder undervisning i emner, som de ikke lige forbinder med jobbet, som irrelevant.
- Eleverne har svært ved at håndtere valgsituationen, enten fordi projekterne ikke er beskrevet på en måde, så de kan forstå, hvad det egentlig er, de vælger, eller også at de sociale rammer omkring undervisningen spiller en større rolle for nogle end det snævert faglige, hvorfor eleverne er tilbøjelige til at vælge som kammeraterne uagtet deres faktiske motivation.
- Flexibiliteten i udbud omfatter ikke de meget store variationer, der er i elevgruppen, kombineret med ”en tendens til zapperkultur” specielt blandt de uafklarede elever, hvis de ikke lige nu og her kan se relevansen af det, de laver. Nogle af de kvalitative interview har peget på denne problemstilling.

Det faglige indhold i undervisningen og manglende praksisorientering har tydeligvis medvirket til, at nogle elever har valgt uddannelsen fra. Således har godt 25% angivet, at én af årsagerne til, at de er faldet fra, er, at der var meget teoretisk undervisning i uddannelsen. Kun 6% syntes, at undervisningen var for praktisk.

³⁰⁶ Case C2

³⁰⁷ Case C6

Det er især gruppen af unge under 23 år, der angiver for meget teoretisk undervisning som én af årsagerne til deres frafald. Hele 30% af disse frafaldselever er enige i påstanden om, at der er for meget teoretiske undervisning. Det samme gælder kun for 8% af de ældre elever. Frafallseleverne fra indgangene Håndværk og teknik samt Mekanik, transport og logistik er i særlig grad enige i påstanden om, at der er for meget teoretisk undervisning.

Det er dog i særlig grad kontaktlærerne på indgangen Teknologi og kommunikation, der er bekymrede for det meget teoretiske, generelle indhold i starten af grundforløbet.³⁰⁸ I det kvalitative interview med kontaktlærere på denne indgang fortælles det, at mange af eleverne forventer at "få stukket en skuetrækker i hånden", når de går i gang med uddannelsen, og disse elever bliver meget skuffede, når det meste af undervisningen tager udgangspunkt i teori, der ikke er relateret til det konkrete fag, som den enkelte elev gerne vil uddannes inden for. Motivationen for disse elever kommer først igen, når de starter på områdefagene. Ifølge kontaktlærerne er det vanskeligt at gøre teorien fagrelevant pga. de mange forskellige uddannelser, der er på indgangen.

De kvalitative kontaktlærerinterview peger desuden på nogle andre problemstillinger, der vedrører lærerne på grundforløbene. Ifølge kontaktlærerne er der en del lærere, der ikke er gearret til det pædagogiske og didaktiske indhold i reformen, bl.a. fordi der ikke i tilstrækkelig grad er afsat ressourcer dels til uddannelse af lærerne og til udvikling samt planlægning af undervisningsforløb, der kan tilpasses elevernes individualiseringskrav.³⁰⁹

Kontaktlærerne peger på, at en del lærere er meget pressede, og at de mister overblikket. Dette er med til at forstærke spredningen mellem "stærke" og "svage" elever, da de svage elever lettere kan "gemme" sig. De hyppige optag af elever på uddannelsen og lærernes reducerede overblik betyder, at lærerne har vanskeligt ved at holde øje med - eller få øje på - frafallstruede elever.

"Vi har forældre, der afleverer dem på skolen, og når forældrene så er kørt, så smutter de."³¹⁰

7.2.6. Håndtering af frafallstruede elever – eksempel fra praksis

Blandt andet inden for Hovedstadens Tekniske Skoler (HOT) Fra jord til bord har man gjort sig en del overvejelser over frafallstruede elever og har også taget konkrete initiativer.³¹¹

En lærer fra HOT laver en skriftlig kontrakt med eleverne, hvor de lover at minimere fraværet. Kontrakten lægges i logbogen, der er lærerens arbejdsredskab, som kun lære-

³⁰⁸ Case C7

³⁰⁹ Case C6

³¹⁰ Case C3

³¹¹ Case C1

ren og eleven har adgang til. Hvis fraværet skyldes sociale problemer, bliver uddannelses- og erhvervsvejlederen inddraget i samtalerne fra starten.

Her har de valgt ofte at tage kontakt til de frafaldstruede elevers forældre, enten ved personligt fremmøde eller pr. telefon. Der bruges en del tid på det, men de kan se, at det hjælper.

Læreren fra HOT mener, at de frafaldstruede elever kan opdeles i to grupper. Der er de ressourcestærke elever, som ofte har en anden uddannelse. De syntes, det er meget hyggeligt at gå på skolen og lave noget praktisk, indtil de kan komme ind på det studie, de gerne vil på. Herunder hører også de, som finder ud af, at uddannelsen ikke lige er dem og vælger en anden. De resourcesvage elever er de, som ofte kommer med en socialt belastet baggrund. Dem bruges der megen tid på at tale med, og vejlederen eller myndigheder udefra kobles hurtigt på. Disse elever får lang snor.

”Og vi er jo lidt i et paradoks, fordi vi jo skal registrere fravær hele tiden, og samtidig skal vi så samle dem op med den anden hånd. Vi er sommetider lidt frustrerede over de ting der.”

Respondenten fra HOT vurderer, at der er nogle muligheder for de svage elever i, at uddannelsen nu kan forlænges.

Den gruppe af elever, som er motiverede og kvalificerede til at gennemføre uddannelsen, men alligevel er frafaldstruet, betegner respondenterne fra HOT som ”risikogruppen”. Respondenten opdeler gruppen i unge tosprogede og voksne tosprogede. De er på respondents skole i gang med et projekt for at hjælpe disse elever, som sagtens kan gennemføre skoleforløbet, men har problemer med at få praktikplads. Kontaktlærerne og faglærerne går så ind og skaber kontakten mellem virksomhederne og eleverne. Da de er midt i projektet, har de ikke nogle konkrete erfaringer eller løsninger på problemet endnu. Men respondenterne er meget optimistiske, for respondenterne mener, at der findes mange muligheder for at hjælpe denne gruppe, men at det tager tid og kræver ressourcer.

En anden frafaldstruet gruppe er de elever, som kræver specialundervisning eller –støtte. Respondenterne mener, at muligheden for forlængelse af skoleforløbet er en fordel for disse elever. Så kan de være længere tid om forløbet, fremfor at skulle gå om. Det eneste som respondenterne ikke forstår er, at det kan tage op til tyve uger at få f.eks. en computer til en elev. På den måde får den gruppe elever hurtigt brug for tres ugers skoleforløb.

Fraværspromatikken fylder meget i kontaktlærernes hverdag, og respondenterne efterlyser nogle klare definitioner, f.eks. at 10% fravær er tilladt. Spørgsmålet lyder her: 10% af hvad, og hvordan skal det håndteres i forhold til henholdsvis de uddannelsesfremmede og -motiverede elever. De fleste af kontaktlærerne fortæller, at de vurderer fraværet i forhold til den enkelte elevs situation. Men bemærker også, at det kan være svært at håndtere på holdene. Eleverne har svært ved at forstå, at en dygtig elev f.eks.

kan have et stort fravær og få lov til at fortsætte, fordi lærerne ved, at eleven nemt kan opnå de ønskede kvalifikationer. Hvorimod andre kan få advarsler for mindre fravær, fordi det vurderes, at de ikke kan klare det.

Der stilles generelt store krav til eleverne. De skal både ”lære at lære”, og de skal opfylde de faglige mål, der stilles for uddannelsen. Det tager dog tid at ”lære at lære”, og kontaktlærerne peger på, at det er mest realistiske at sige, at eleverne først kan tage ansvar for deres egen læring i slutningen af hovedforløbet.³¹²

Der er ifølge kontaktlærerne mange svage elever, der ikke magter at bidrage til at få udarbejdet en handlingsplan, der skal medvirke til at få dem op på et tilfredsstillende fagligt niveau.³¹³ I kontaktlærerinterviewene peger stort set alle lærerne på, at det er problematisk at melde ud, at grundforløbet tager 20 uger, da det tager modet fra de elever, der f.eks. skal anvende 40 uger for at nå de opstillede mål. Der er desuden kontaktlærere, der peger på, at forlænget studietid ikke nødvendigvis hjælper de uddannelsessvage og umotiverede elever, da der i højere grad er behov for individuel støtte til eleverne.³¹⁴ Specielt i forhold til de uddannelsessvage elever bliver der også peget på, at det er problematisk, når grundfagene ligger som moduler i stedet for, at de er fordelt ud over hele grundforløbet.

”Resultatet af det sidst, da vi forlængede grundforløbet, var, at der var en hel del, der dumpede, som så er gået, som det vi kalder omgængere, som vi har haft utroligt svært ved at styre og holde fast ved. Fordi de måske allerede har tabt noget af motivationen.”³¹⁵

Desuden peger kontaktlærerne på, at der bør ske en udbredelse af andre former for projektremlæggelse end ”tykke rapporter”.³¹⁶

Kontaktlærerne på en af indgangene peger på, at etablering af individuelle forløb med f.eks. indlagt praktik eller virksomhedsforlagt undervisning kan være med til at støtte de svage elever.³¹⁷

Større anvendelse af de forskellige former for læring kræver dels andre fysiske læringsrum, og dels kræver det meget af såvel lærere som elever. Der er kontaktlærere, der oplever, at især de ældre elever har en oplevelse af, at de primært lærer noget ved den lærerstyrede undervisning.³¹⁸

Udbredelsen af ”selvudviklingstimer” eller ”lærerfri undervisning” kan ligeledes gøre det vanskeligt for eleverne at nå de faglige mål. På nogle skoler hører fem ugentlige

³¹² Case C6

³¹³ Case C6

³¹⁴ Case C2

³¹⁵ Case C2

³¹⁶ Case C1

³¹⁷ Case C2

³¹⁸ Case C1

”undervisningstimer” til denne kategori, mens andre skoler er helt oppe på 10-12 timer, hvilket svarer til en tredjedel af undervisningstiden.³¹⁹ En af kontaktlærerne fortæller, at de på hans skole har indført mødepligt til ”egen læringstid”, da mange elever viste sig ikke at være modne til at styre det selv.³²⁰

”Nogle elever kan ikke tage ansvar for deres egen tilstedeværelse. De vil gerne råbes op. Og jeg kan ikke længere overskue, om de er der eller ej.”³²¹

Kontaktlærerne peger på, at der er en del af de svage elever, der er frafaldstruede, når de skal flytte skole for at få deres fag. Nogle af disse elever beslutter sig for at vælge fag som de øvrige elever for at undgå at flytte.³²² Det problematiske heri kan være, at eleverne ikke er motiverede for at lære det fag, som de har følt sig ”tvunget” til at tage.

Det er i særlig grad de frafaldne elever fra indgangen Service, der peger på, at deres frafald hænger sammen med, at de har haft svært ved at finde en praktikplads. Dette kan tænkes at hænge sammen med de specifikke vanskeligheder med at finde praktikpladser inden for frisørfaget.

I et af de kvalitative kontaktlærerinterview peges der på vigtigheden af støtte til de tosprogede elever i forbindelse med praktikpladssøgning.³²³ Indenfor Service har et af de faglige udvalg i samarbejde med skolen og amtet taget konkrete initiativer for at understøtte dette.³²⁴

7.2.6.1. Personlige årsager til frafald

Respondenterne har kunnet erklære sig enige eller uenige i en række påstande om deres personlige årsager til at afbryde uddannelsen.

27% af frafaldseleverne svarer, at de bl.a. afbrød uddannelsen pga. personlige problemer, der ikke havde noget med skolen at gøre. 38% af kvinderne angiver personlige problemer som årsag til frafald mod 21% for mændene. Det er særligt elever fra Håndværk og teknik og Fra jord til bord, der angiver personlige problemer som årsag til frafaldet.

”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.”³²⁵

Kontaktlærerne har i de kvalitative interview peget på, at der er behov for støtte til de ældre elever, der har problemer med alkohol, narkotika og kriminalitet, da det er deres

³¹⁹ Case C1

³²⁰ Case C2

³²¹ Case C3

³²² Case C5

³²³ Case C1

³²⁴ Case F27

³²⁵ Case C5

oplevelse, at der er et stort frafald af disse årsager. Støtte til de svage grupper af elever kræver et tæt samarbejde mellem kontaktlærere og uddannelses- og erhvervsvejleder, og ofte skal støtten også inddrage de kommunale sagsbehandlere.³²⁶

Økonomiske problemer med at gennemføre uddannelsen har haft betydning for 22% af frafaldseleverne. Undersøgelsen viser, at jo ældre eleverne er, jo større er sandsynligheden for, at de nævner, at økonomiske problemer har været årsag til frafaldet. Dette kan hænge sammen med, at de ældre elever i højere grad har økonomiske forpligtelser.

Vi kan ikke på baggrund af denne undersøgelse sige noget om, hvorvidt frafaldet blandt de ældre elever er større end blandt de yngre. En frafaldsundersøgelse blandt VVS-elever viser, at vokselever (25 år og derover) har et frafald, der ligner det gennemsnitlige frafald på uddannelsen.³²⁷

Det er kun i lille grad problemer, der direkte relaterer sig til lærerne eller kammeraterne på skolen, der angives som en af årsagerne til frafaldet. Det er især personer, der efter frafaldet er i arbejde, samt personer, der laver **andet** (*kurser, daghøjskole mv.*), der angiver, at dårligt kammeratskab var medvirkende til frafaldet.

Det at vælge at gå i arbejde fremfor at færdiggøre uddannelsen synes at veje tungt i årsagsforklaringerne til frafald, da hele 36% angiver dette som én af årsagerne. Jo yngre eleverne er, jo større sandsynlighed er der for, at årsagen til frafald er, at de hellere ville arbejde. Dette kan eventuelt forklares med almindelig skoletræthed. De mandlige frafaldselever kommer oftere med denne begrundelse end de kvindelige elever. Således er 41% af de mandlige elever enige i dette udsagn, mens det samme kun gælder for 27% af de kvindelige elever.

Det er i særlig grad eleverne fra indgangene Mekanik, transport og logistik samt Håndværk og teknik, der angiver som årsag til frafald, at de hellere ville arbejde. Det er også elever fra disse indgange, der - som tidligere nævnt - giver udtryk for, at de synes, at undervisningen er for teoretisk. Dette forstærker således indtrykket af, at der især på disse to indgange er et misforhold mellem elevernes forventninger til en praksisorienteret undervisning og det teoretiske indhold, der er i undervisningen. Desværre er dette et misforhold, der betyder, at en del af disse frafaldselever - i hvert fald på kort sigt - ikke ønsker at deltage i anden form for uddannelse.

En undersøgelse, der er gennemført blandt elever, der er i gang med en erhvervsuddannelse inden for industriens uddannelser, viser, at det især er eleverne inden for uddannelser som smed og maskinarbejder (der begge hører til indgangen Håndværk og teknik), der har valgt den specifikke uddannelse, fordi det var en praktisk uddannelse.³²⁸

³²⁶ Case C1, C2, C3 og C5

³²⁷ "Frafaldsårsager blandt VVS-elever, Årgang 1998". Flemming Pedersen, DEL, august 2000.

³²⁸ "De unges valg og paradoksproblemet i praktikpladssituationen". Svend Jensen, ERA, januar 2001.

7.2.7. Forhold omkring frafaldet

Undersøgelsen viser, at 13% af frafaldseleverne aldrig startede på den tilmeldte uddannelse. Af de frafaldselever, der rent faktisk startede på uddannelsen, var der 61%, der stoppede igen, inden der var gået 3 måneder. 27% deltog i uddannelsen i 3-6 måneder, mens kun 12% deltog i uddannelsen i mere end 6 måneder.

7.2.7.1.

Omkring halvdelen af frafaldseleverne havde besluttet sig endelig for hvilken uddannelse/hovedforløb, de ville tage, da de alligevel besluttede sig for at afbryde det igangværende grundforløb/uddannelsen. Dette peger på, at mange af frafaldseleverne ikke er uafklarede, mens de er i gang med uddannelsen, men at de undervejs i uddannelsen finder ud af, at de hellere vil foretage sig noget andet, end at gennemføre den uddannelse, de oprindeligt havde forestillet sig de gerne ville have.

7.2.7.2. Vejledning i forbindelse med uddannelsesstop

Undersøgelsen viser, at 61% af de frafaldselever, der startede på skolen, talte med en person fra skolen, inden de stoppede uddannelsen. Næsten halvdelen af disse elever talte fortrinsvis med deres kontaktlærere, mens en tredjedel talte med en uddannelses- og erhvervsvejleder. Typisk handlede samtalen om årsagerne til, at eleven overvejede at stoppe uddannelsen, samt om hvad der kunne gøres for, at eleven ikke stoppede.

En del af samtalerne handlede bl.a. om andre uddannelsesmuligheder på skolen, på andre tekniske skoler eller på andre uddannelsesinstitutioner. Det er dog overraskende, at 41% af eleverne svarede, at der overhovedet ikke blev talt om andre uddannelsesmuligheder ved samtalen. Dette kan muligvis hænge sammen med, at kun 33% af frafaldseleverne talte med en uddannelses- og erhvervsvejleder, inden de stoppede uddannelsen. De fleste elever har talt med en kontaktlærer, og en del kontaktlærere har ved de kvalitative interview givet udtryk for, at det ikke er muligt for dem at have overblik over de mange uddannelsesmuligheder. Noget tyder på, at frafaldseleverne ikke i tilstrækkelig grad er blevet henvist videre til en uddannelses- og erhvervsvejleder, som kunne vejlede frafaldseleverne om alternative uddannelsesmuligheder på kort eller lang sigt.

Ikke overraskende er det i særlig grad de elever, der fortsatte med en uddannelse på en teknisk skole, som talte med en kontaktlærer, uddannelses- og erhvervsvejleder eller lærer om mulige uddannelser på anden teknisk skole. Det er ligeledes elever, der fortsat går på en teknisk skole, der i særlig høj grad mener, at samtalen havde betydning for, hvad de laver i dag, og at vejledningen var anvendelig.

Gruppen af frafaldselever over 22 år var mindre tilbøjelige til at tale med deres kontaktlærer, en uddannelses- og erhvervsvejleder eller en lærer om anden uddannelse. De mandlige elever talte i højere grad end de kvindelige elever om andre mulige uddannelser på skolen i forbindelse med beslutningen om at stoppe. Det var især på indgangene Mekanik, transport og Logistik, Service samt Teknologi og kommunikation, der blev talt om alternative uddannelsesmuligheder.

I 34% af samtalerne blev der talt om forskellige jobmuligheder. Det er særligt personer, der nu er i arbejde eller som er ledige, der talte med en person fra skolen om jobmuligheder.

Det er værd at bemærke, at der er 39% af frafaldseleverne, der ikke har haft en samtale med en person fra skolen, inden uddannelsen blev afbrudt, og som derfor ikke har fået råd og vejledning i forbindelse hermed. Dette tal synes meget højt, men det kan ikke ud af de foreliggende data ses, hvorvidt disse elever er blevet tilbudt en samtale men har valgt ikke at tage imod den, eller om de ikke har fået tilbudt en samtale.

”Jeg føler i hvert fald, at det er mig, som er efter eleverne, end at de kommer til mig.”³²⁹

7.2.7.3. Samtalernes betydning

De gennemførte samtaler har i et vist omfang haft indflydelse på elevens valg af uddannelsesveje eller fremtidig udvikling. 29% af frafaldseleverne angiver således, at samtalen fik indflydelse på, hvad de laver i dag.

Elevernes meninger om oplevelsen af samtalen er delte. 68% af de adspurgte anførere, at samtalen var god, men at den ikke førte til ændringer. 27% oplyser, at udbyttet af samtalen var dårligt, idet de ikke følte, at der blev lyttet til dem, mens 39% syntes, at vejledningen var ubrugelig.

I og med at lidt over en fjerdedel af de frafaldselever, der deltog i en samtale, vurderer, at der ikke blev lyttet til dem, og at der ikke var forståelse for deres situation, er det et spørgsmål, hvorvidt kontaktlærerordningen kan forbedres gennem uddannelsen af lærerne. Uddannelsen bør i højere grad fokusere på det processuelle i samtalsituationen med de frafaldstruede elever. Kontaktlærere har igennem de kvalitative interview givet udtryk for, at de har behov for at lære mere om samtaleteknik.

Mange kontaktlærere har påpeget, at det kan været et problem at være kontaktlærer for elever, som de ikke kender fra undervisningen. Dette er et særligt centralt problem på de store skoler, hvor lærere og elever ikke kender og ser hinanden i dagligdagen.³³⁰

”Det er vanvittigt svært at skulle sidde og snakke om læring med nogle elever, som jeg ikke ved, hvordan gebærder sig i en læringsituation.”³³¹

Det er især de elever, der fortsætter på en teknisk skole, der har en meget positiv oplevelse af samtalen med kontaktlæreren, en uddannelses- og erhvervsvejleder eller en lærer. De øvrige grupper af frafaldne elever er mindre tilfredse. En stor del af den gruppe

³²⁹ Case C2

³³⁰ Case C1

³³¹ Case C1

elever, der gik ud i ledighed, syntes ikke, at der blev udvist forståelse for deres situation. De elever, der har valgt at starte på en anden uddannelse, er dog den gruppe, der er mindst tilfreds med den hjælp eller de forslag, der fremkom under samtalen. Dette tyder på, at de relevante personer på de tekniske skoler har betydeligt sværere ved at rådgive elever, der ønsker at gå i gang med en uddannelse uden for de tekniske erhvervsuddannelser, end når det drejer sig om elever, der ønsker at fortsætte på en teknisk skole. Dette kunne hænge sammen med, at totredjedele af eleverne ikke talte med en uddannelses- og erhvervsvejleder, inden de stoppede uddannelsen.

7.2.8. Frafaldselevernes nuværende beskæftigelse

Undersøgelsen viser, at 30% af frafaldseleverne er i gang med en egentlig uddannelse. Heraf er 17% i gang med en uddannelse på en teknisk skole, og de er næsten alle sammen startet på en anden indgang end den indgang, de er registreret som frafaldet på. 13% af frafaldseleverne er i gang med en anden uddannelse. Desuden er 15% af de frafaldne elever startet på **andet** (*kurser, daghøjskole mv.*). Heraf er en tredjedel startet på en produktionsskole, og 3% er i gang med 10. klasse. Det er således over halvdelen af de frafaldne elever, der fortsat er i en eller anden form for uddannelse.

Undersøgelsen viser, at 36% af frafaldseleverne er i arbejde, mens 16% er ledige.

7.3. Opsummeringer - frafaldsanalyse

Undersøgelsen viser, at langt størstedelen af frafaldseleverne deltog i en samtale med en kontaktlærer eller en uddannelses- og erhvervsvejleder, inden - eller kort tid efter - de startede på skolen. Næsten halvdelen af eleverne fik udarbejdet en uddannelsesplan i forbindelse med samtalen. Undersøgelsen viser dog, at en stor del af eleverne syntes, at deres udbytte af samtalen var ringe.

Frafaldseleverne giver generelt udtryk for, at lærerne, kontaktlæreren eller uddannelses- og erhvervsvejlederen gjorde en god indsats for elevens trivsel. Kontaktlæreren har haft den mest fremtrædende rolle, mens uddannelses- og erhvervsvejlederen har været mindst synlige. En stor del af eleverne mener ikke, at uddannelses- og erhvervsvejlederen havde haft betydning for elevens trivsel. Kontaktlærerne har i de kvalitative fokusgruppeinterview givet udtryk for, at de har for lidt tid til at støtte de uddannelsessvage og frafalds-truede elever, og at der er behov for at styrke indsatsen over for disse.

Årsagerne til frafald er mangeartede. Undersøgelsen viser, at der samlet set i højere grad er faglige end personlige årsager til, at eleverne afbryder deres uddannelse. Der er dog mere end en fjerdedel af frafaldseleverne, der fortæller, at én af årsagerne til deres frafald har været personlige problemer, der ikke havde noget med uddannelsen at gøre. Undersøgelsen viser samtidig også, at frafaldseleverne vurderede skolekammeraternes indsats for elevens trivsel højere end den indsats, de modtog fra skolens medarbejdere.

7.4. Opmærksomhedspunkter

- Vejledningsfunktionen i bred forstand er formelt set blevet styrket igennem reformen, men det vil være givtigt at sætte fokus på, hvordan man i den samlede vejledning også kan støtte eleverne i forhold ikke direkte relateret til undervisningen. Der kan desuden synes behov for en afklaring af, hvordan opgavefordelingen mellem kontaktlærerne og uddannelses- og erhvervsvejlederne bør være. Dette er en problemstilling, der er blevet rejst i flere af de kvalitative interview. Frafaldsanalysen viser, at kun en tredjedel af eleverne havde talt med en uddannelses- og erhvervsvejleder i forbindelse med, at de stoppede på uddannelsen.
- Undersøgelsen viser, at langt størstedelen af frafaldseleverne deltog i en samtale med en kontaktlærer eller en uddannelses- og erhvervsvejleder, inden - eller kort tid efter - de startede på skolen. Næsten halvdelen af eleverne fik udarbejdet en uddannelsesplan i forbindelse med samtalen. Undersøgelsen viser dog, at en stor del af frafaldseleverne syntes, at deres udbytte af samtalen var ringe. Der kan derfor være behov for at fokusere yderligere på indholdet og formen på disse samtaler, herunder også evt. lærer kvalificeringsproblemer med henblik på at forbedre kvaliteten af samtalerne set fra elevernes synspunkt.
- Både i den første erfaringsopsamling om reformen og i de kvalitative interview, der er gennemført i denne erfaringsopsamling, er der peget på, at specielt de uddannelsessvage elever kunne være frafaldstruede på grund af manglende social trivsel grundet manglende tilhørsforhold til en fast klasseorganisering. Dette kan dog hverken af- eller bekræftes på baggrund af selve frafaldsanalysen.
- Frafaldsanalysen viser, at indgangene Bygge og anlæg samt Håndværk og teknik har et større frafald end de øvrige indgange. Frafaldet er mindst på indgangene Fra jord til bord samt Teknologi og kommunikation. Det kan på baggrund af undersøgelsen være vanskeligt at komme med en præcis forklaring på det forhøjede frafald på to af indgangene. Undersøgelsen viser dog, at det især er elever fra indgangen Håndværk og teknik, der nævner undervisningens teoretiske indhold som én af årsagerne til deres frafald. For indgangen Bygge og anlæg kan det have betydning for frafaldet, at der især på denne indgang er mangel på praktikpladser. Sammenlignet med de øvrige fem indgange, har denne indgang et stort antal praktikpladssøgende elever, ligesom der er mange elever i skolepraktik.
- Frafaldsanalysen viser, at over halvdelen af eleverne delvist begrundede deres frafald med, at de undervejs i uddannelsesforløbet fandt ud af, at de hellere ville noget andet. Endnu flere elever begrundede bl.a. deres frafald med, at de var utilfredse med undervisningen, som de enten fandt irrelevant, for teoretisk eller for praktisk. En fjerdedel af frafaldseleverne syntes, at undervisningen var for teoretisk. Dette sætter dels fokus på det faglige indhold og niveau i undervisningen, og dels sætter det fokus på tilrettelæggelsen af undervisningen.
- Udbredelsen af forskellige former for "egen-organiseret læringstid" timer kan være problematisk for de uddannelsessvage og umodne elever, der har svært ved at anvende timerne hensigtsmæssigt, når der ikke er en lærer til stede, der kan fungere som støtte og vejleder.
- Specielt for de uddannelsessvage og socialt udsatte elevgrupper er det centralt, at lærergruppen kan yde dem optimal støtte, hvilket både efteruddannelse og en teamorganisering potentielt set kan understøtte.

- Frafaldseleverne giver generelt udtryk for, at lærerne, kontaktlæreren eller uddannelses- og erhvervsvejlederen gjorde en god indsats for elevens trivsel. Kontaktlæreren har haft den mest fremtrædende rolle, mens uddannelses- og erhvervsvejlederen har været mindst synlig. En stor del af eleverne mener ikke, at uddannelses- og erhvervsvejlederen havde haft betydning for elevens trivsel. Kontaktlærerne har i de kvalitative fokusgruppeinterview givet udtryk for, at de har for lidt tid til at støtte de uddannelsessvage og frafaldstruede elever, og at der er behov for at styrke indsatsen over for disse, og at uddannelses- og erhvervsvejlederne ikke altid er til rådighed, når der er behov for dem.