

CEDEFOP

Nr. 7 januar – april 1996/I

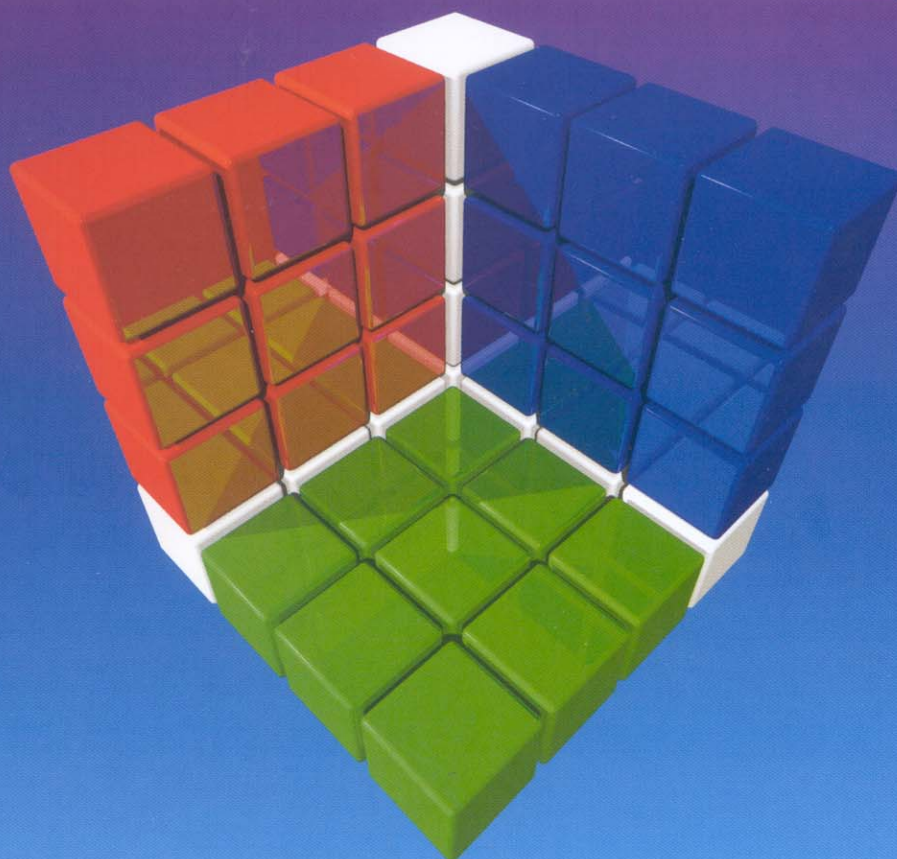
ISSN 0378-5084

ERHVERVSUDDANNELSE

EUROPÆISK TIDSSKRIFT



Pædagogisk innovation





Pædagogisk innovation

Udviklingstendenser i erhvervsuddannelsens funktioner

Erhvervsmæssig efter- og videreuddannelse i Den Europæiske Union

- mangeartede funktioner og særlige problemer 3

Joachim Münch

De her refererede undersøgelsesresultater af et Force-projekt viser, at erhvervsmæssig efter- og videreuddannelse er et yderst dynamisk og differentieret aktionsfelt inden for erhvervsuddannelsespolitikken i Den Europæiske Unions lande.

Åben uddannelse

God og dårlig anvendelse af åben og fleksibel uddannelse:

Nyere britiske undersøgelsesresultater 8

Danny Beeton, Allan Duguid

Vi konkluderede, at OFL hyppigt udgør en omkostningseffektiv indlæringsmetode, der i vidt omfang kunne indføres af institutioner, der beskæftiger sig med undervisning og uddannelse.

Giver mere teknik i undervisningen eleverne større valgmuligheder?

TeleScopia-projektet 13

Betty Collis

Ønsket om at tilbyde deltagerne mere fleksibilitet i undervisningen støder på kolossale forhindringer, selv når man råder over forskelligt moderne teknisk udstyr.

Modulopbygget uddannelse: aspekter i debatten i Forbundsrepublikken Tyskland og i Det Forenede Kongerige

Debatten om modulopbygget

uddannelse i Forbundsrepublikken Tyskland 22

Reinhard Zedler

Modulopbygget uddannelse. Sammenlignende betragtning

over uddannelsessystemet i Det Forenede Kongerige og Tyskland 24

Dieter Hammer

"(...) i det engelske system med modulopbygget uddannelse (ligger der) et kolossalt europæisk potentiale, som det almene og erhvervsfaglige efter- og videreuddannelsessystem (det postsekundære område) samt ikke-erhvervssektoren i Tyskland sagtens kan lære noget af."

Moduler i erhvervsuddannelsen 30

Ulrich Wiegand

"I den offentlige debat (...) dukker der som løsningsstrategier oftere og oftere begreber op som moduler, delkvalifikationer, uddannelsesenheder eller endog kravet om en modulopbygning af erhvervsuddannelserne."

Indførelse af modulsystemer og reform af kvalifikationssystemet

i Det Forenede Kongerige: målsætninger og realiteter 33

Sue Otter

Muligheden for at indføre kvalifikationsstrukturer, som kunne imødekomme den øgede studentermasses behov og forberede dem på det turbulente arbejdsmarked i 1990'erne, var oplagt til stede, men blev kun udnyttet i ringe grad.



Kvalifikationsudvikling og arbejdsorganisation

- “Organisationsstruktur og læring på jobbet: sammenhængen mellem disse faktorer i softwareindustrien” 38**
 Dick Barton
Bidrager din branche selv til at skabe kvalifikationsmangler?

En model til evaluering af handlingskompetencer

- Programmerede opgaver - et instrument til registrering af “erhvervsmæssig handlingskompetence” 44**
 Franz Blum, Anne Hensgen, Carmen Kloft, Ulla Maichle
“Et repræsentativt og samtidig forbindtligt katalog over erhvervstypiske handlinger ville være et grundlag for henførelse af erhvervsmæssige handlinger til forskellige former for registrering ...”

Uddannelse af uddannere: fremme af samarbejdet mellem pædagoger

- Pædagogisk kvalificering og fremme af samarbejde - et oplæg til videreuddannelse af erhvervsuddannelsespersonale 48**
 Dietrich Harke, Regina Nanninga
Evaluationsresultater fra Modellversuch Qualifizierung (MVQ) beviser, at instruktørers, læreres og socialpædagogers pædagogiske kompetencer kan udvides og samarbejdet forbedres gennem fælles videreuddannelse over længere tid.

Nye udviklingstendenser: Danmark og Portugal

- Erhvervspædagogisk innovation i Danmark 53**
 Søren Nielsen
“(...) især i den danske tradition er det et særkende, at den pædagogiske innovation i høj grad foregår gennem FoU-arbejde lokalt i institutionerne (...)”

- Nye tendenser i erhvervsuddannelsen: to eksempler på innovation i Portugal 60**
 Maria Teresa Ambrósio
Hvorledes og hvor kan den eksisterende viden om innovative erhvervsuddannelsesprocesser formidles?

Anbefalet lækture

- Udvalgt litteratur 68**



Erhvervsmæssig efter- og videreuddannelse i Den Europæiske Union - mangeartede funktioner og særlige problemer

Som følge af de stadig hurtigere økonomiske, sociale og teknologiske forandringer er der i alle EU's lande en stigende bevidsthed om den strategiske betydning af erhvervsmæssig efter- og videreuddannelse. Hovedformålet med Force-programmet var "at bidrage til i fællesskab at sikre kvaliteten og adgangsmulighederne til efter- og videreuddannelse: øget investering i virksomhedernes efter- og videreuddannelse og udvidet adgang til disse uddannelser for arbejdstagerne." For alle landene gælder det, at stigningstakten for erhvervsmæssig efter- og videreuddannelse, målt efter antal deltagere og finansielle investeringer, er meget høj. Samtidig er der yderst divergerende opfattelser og definitioner af, hvad efter- og videreuddannelse er eller bør være. Ikke uden grund lagde Force-programmet en meget bred definition af efter- og videreuddannelse til grund: "Enhver erhvervsuddannelsesforanstaltning, der følges af arbejdstagere i Det Europæiske Fællesskab, så længe de er erhvervsaktive".

Definition af efter- og videreuddannelse

Det er ikke muligt inden for rammerne af en tidsskriftsartikel at gennemgå de mangfoldige definitioner på efter- og videreuddannelse. Nogle særegenheder skal dog udtrykkeligt omtales. I Spanien defineres efter- og videreuddannelse således som en mulighed for at forbedre eller tilpasse færdigheder, viden og kvalifikationer og begrænses til kun at omfatte arbejdstagere, hvis efter- og uddannelsesaktiviteter fuldstændigt eller delvis finansieres af arbejdsgiverne. Medens denne definition er snæ-

vert udformet, hvad angår deltagere, er den på den anden side relativt åben, hvad angår uddannelsesformer. Definitionen omfatter også almen grunduddannelse, som i andre lande (f.eks. Belgien og Nederlandene) ikke henregnes til erhvervsmæssig efter- og videreuddannelse. I Danmark har vi at gøre med et særdeles bredt efter- og videreuddannelseskoncept, som ikke alene omfatter faglig men også almen uddannelse.

Forholdet mellem erhvervsmæssig grunduddannelse og efter- og videreuddannelse er også af yderst forskelligartet karakter i EU. Dette hænger især sammen med de forskellige landes opbygning og udbygning af de faglige grunduddannelser. Således kan der i Tyskland, Danmark og Luxembourg trækkes en klar skillelinje mellem erhvervsmæssig grunduddannelse og efter- og videreuddannelse, fordi grunduddannelserne i disse lande hovedsagelig er ungdomsuddannelser, og langt de fleste unge gennemgår en erhvervsmæssig grunduddannelse. Dette bevirker, at efter- og videreuddannelse i f.eks. Tyskland først kommer på tale efter grunduddannelsens afslutning og den unges indtræden på arbejdsmarkedet. Helt anderledes forholder det sig i Portugal og Grækenland. Her gennemgår kun relativt få unge en erhvervsmæssig grunduddannelse, og derfor bliver erhvervsmæssig grunduddannelse for voksne betragtet som en del af det faglige efter- og videreuddannelsessystem. Ikke mindre interessant er de eksisterende forskelle, hvad angår forbindelserne og overgangene mellem erhvervsmæssig efter- og videreuddannelse og almen efter- og videreuddannelse. I Danmark, der har en lang tradition for voksenuddannelse, ind-



Joachim Münch

er ansat ved Institut-
tet for Samfundsvi-
denskab og Økonomi
ved Kaiserslautern
Universitet. Hans un-

dervisnings- og forsknings-
områder er især personale-
udvikling og international
sammenligning af erhvervs-
uddannelsessystemer

Nedenstående udredninger er baseret på den Europarapport (1), som inden for rammerne af Force-programmet, der i mellemtiden er blevet afløst af Leonardo-programmet, blev udarbejdet på grundlag af landerapporter (2). Landerapporterne beskriver den aktuelle situation på efter- og videreuddannelsens område i de enkelte medlemsstater og drøfter de foranstaltninger, der er truffet med henblik på at omsætte de fælles retningslinjer (artikel 5 i Rådets afgørelse af 29. maj 1990).

I denne artikel forsøges det at reducere den (næsten utrolige) kompleksitet og mangfoldighed, der gør sig gældende på efter- og videreuddannelsesområdet i Den Europæiske Unions medlemslande, til nogle få områder, problemer og løsningsforslag.



I alle landene har efter- og videreuddannelse - mere eller mindre - følgende funktioner:

- Tilpasning**
- Innovation**
- Karriereforsbedring**
- Indhentning**
- Udbedring**
- Forebyggelse.**

går almene uddannelsesaktiviteter i de faglige efter- og videreuddannelser, medens de sidstnævnte i andre lande (f.eks. Luxembourg, Irland, Portugal) er begrænset til faglige emner i snæver forstand. Om end der således findes mange forskellige definitioner og stor elasticitet i opfattelsen af erhvervs-mæssig efter- og videreuddannelse, er der dog det fælles træk, at uanset form skal efter- og videreuddannelse først og fremmest kunne tilbyde hurtige, pragmatiske og målrettede løsninger på beskæftigelses- og arbejdsmarkedsproblemer.

Efter- og videreuddannelsens funktioner

Før præsentationen af forskellige løsningsmodeller vil vi mere systematisk gennemgå, hvilke funktioner efter- og videreuddannelse har eller kan have. Nedenstående funktioner fremstår mere eller mindre tydeligt i alle landerapporterne:

- Tilpasning
- Innovation
- Karriereforsbedring
- Indhentning
- Udbedring
- Forebyggelse.

Af alle disse funktioner er tilpasningsfunktionen nok den, der har størst betydning i alle lande og virksomhedstyper. På baggrund af den dynamiske samfundsmæssige, økonomiske og teknologiske udvikling udviser tilpasningsuddannelserne den højeste stigningstakt.

Også karriereforsbedringsfunktionen omtales i de fleste nationale rapporter under meget forskellige betegnelser: "Kvalifikationsudvidelse" (Belgien og Luxembourg), "Karriereforsbedring" (Frankrig), "Supplerende efter- og videreuddannelse" (Danmark), "Videreuddannelse med henblik på forfremmelse" (Tyskland), "Forbedring af karrieremulighederne (Irland), "Forbedring af erhvervs-mulighederne" (Portugal). På grund af den for moderne industrisamfund karakteristiske sociale mobilitet og de dermed forbundne karrieremuligheder har efter- og videreuddannelse en slags stigbøjlefunktion.

I modsætning hertil omtales innovationsfunktionen sjældent i landerapporterne.

Der er åbenbart endnu ikke en særlig udbredt bevidsthed om de fremspirende nye relationer mellem organisationsudvikling og personaleudvikling i virksomhederne. Efter- og videreuddannelse - som en kernekomponent i personaleudviklingen - står dog i stigende grad i et proaktivt forhold til organisationsudvikling og har altså ikke længere kun en tilpassende og reaktiv funktion. Videreuddannelse er med andre ord innovativt indbygget i udformningen af arbejdstilrettelæggelsen og arbejdsprocesserne.

Den i et arbejdsmarkedspolitisk perspektiv vigtige indhentningsfunktion og den i denne sammenhæng lige så vigtige udbedrende funktion er udtryk for og resultat af et uddannelsespolitisk underskud, hvad angår erhvervs-mæssig grunduddannelse for unge. Indhentningsfunktionen og den udbedrende funktion er derfor af særlig stor betydning i de lande, hvor kun en relativt lille procentdel af de unge, der kommer ud på arbejdsmarkedet, har en erhvervs-mæssig grunduddannelse (som f.eks. Grækenland, Italien, Portugal og også Det Forenede Kongerige).

Situationen i de nye delstater i Forbundsrepublikken Tyskland, hvor der efter genforeningen opstod et nyt behov for efter- og videreuddannelse, har vist, at det ikke er let at håndtere den forebyggende funktion. Efter- og videreuddannelsens forebyggende funktion kan formodentlig først og fremmest sikres ved at indarbejde tilegnelsen af nøglekvalifikationer i uddannelsesaktiviteterne.

Efter- og videreuddannelsens internationalisering

Den Europæiske Union er en sammenlutning af selvstændige stater med selvstændige kulturer og sprog; dermed øges på alle livets områder mulighederne for og nødvendigheden af en internationalisering, også i uddannelsen. Selv om programmerne under Task Force for Menneskelige Ressourcer - Erasmus, Comett, Lingua, Tempus, Force, Petra og Eurotecnet - utvivlsomt har bidraget til en internationalisering og fremmet grænseoverskridende læreprocesser, så er udbuddet af efter- og videreuddannelsesstilbud med internationalt præg og europæisk dimen-

"Efter- og videreuddannelsens forebyggende funktion kan formodentlig først og fremmest sikres ved at indarbejde tilegnelsen af nøglekvalifikationer i uddannelsesaktiviteterne."



sion stadig forholdsvis ringe. Det gælder først og fremmest for de store EU-medlemsstater. I modsætning hertil er den internationale komponent i de mindre EU-medlemsstater (Danmark, Det Flamske Sprogsamfund, Luxembourg) langt mere markant. Luxembourg er et særlig godt eksempel på, at et lands geøkonomiske situation er en vigtig faktor for internationaliseringen på efter- og videreuddannelsesområdet. Rundt regnet en tredjedel af deltagerne i efter- og videreuddannelse i Luxembourg er ikke luxembourgere. På grund af den gennem uddannelsessystemet fast forankrede flersprogethed (luxembourgsk, tysk, fransk og engelsk) benytter talrige luxembourgere sig af videreuddannelsesstilbud i nabolandet eller fjernundervisningstilbud fra andre lande i Den Europæiske Union. For de fleste lande gælder det desværre, at udveksling og samarbejde vanskeliggøres af sprogbarrierer.

Stigende efter- og videreuddannelsesudgifter

Som tidligere nævnt har efter- og videreuddannelse i løbet af det sidste årti fået voksende betydning, samtidig med at udgifterne hertil er steget betydeligt. I Belgien (Det Flamske Sprogsamfund) er beskæftigelsesmyndighedernes udgifter til efter- og videreuddannelse steget med 65% siden 1987. I Portugal er udgifterne hertil fordoblet i perioden 1989-1990, og i Grækenland er de i perioden 1988-1990 anslåede udgifter til videreuddannelse fire-doblet. Her må der dog tages hensyn til, at der netop i disse to lande stadig er et betydeligt indhentningsbehov hvad angår erhvervsuddannelse. Men også i andre lande er såvel virksomhedernes som regeringernes og andre offentlige instansers udgifter til efter- og videreuddannelse steget betydeligt, som det fremgår af de nationale rapporter fra Tyskland, Frankrig og Nederlandene.

Medens den arbejdsmarkedsorienterede efter- og videreuddannelse for arbejdsløse i de fleste lande overvejende finansieres direkte eller indirekte af det offentlige (f.eks. gennem bidrag fra arbejdstagere og arbejdsgivere), så er det i alle landene i langt de fleste tilfælde virksomhederne, der finansierer uddannelsen af deres med-

arbejdere. Dette gælder i hvert fald for tilpasningsuddannelserne, og disse tegner sig for langt den største del af de virksomhedsinterne uddannelser. I nogle lande er det lovbestemt, at virksomhederne skal anvende et mindstebeløb til personaleuddannelse. I Frankrig har virksomhederne således i henhold til en lov fra 1971 siden 1993 skullet anvende 1,5% af lønsummen (oprindeligt 0,8%) til personaleuddannelse. I Grækenland blev en lignende lov indført i 1988. I henhold til denne skal mindst 0,2% af lønsummen anvendes til videreuddannelse. Denne procentsats blev ved en landsdækkende lønoverenskomst i 1991 forhøjet til 0,45%. Dog er denne aftale endnu ikke juridisk bindende.

Virksomhedernes og de højere læreanstalters rolle

I (næsten) alle Fællesskabets medlemsstater spiller virksomhederne en stor rolle med hensyn til at udbyde og afholde efter- og videreuddannelse. Dette gælder dog ikke i samme omfang for Danmark. En lang voksenuddannelsesstradition har i Danmark betydet, at der siden 1960 har udviklet sig et relativt stærkt institutionaliseret efter- og videreuddannelsessystem, som også omfatter erhvervs-mæssig efter- og videreuddannelse, og hvori staten (også økonomisk) er stærkere involveret end i de fleste andre EU-medlemsstater. Det er også grunden til, at private udbydere af faglig efter- og videreuddannelse spiller en mindre rolle i Danmark end i de andre medlemsstater.

Hvad angår de højere læreanstalters rolle på efter- og videreuddannelsesområdet, må man især rette blikket mod Det Forenede Kongerige og Frankrig. Open University-princippet har i Det Forenede Kongerige vundet usædvanlig stor udbredelse, og det i så høj grad, at der i 1990 var flere voksne arbejdstagere (237 000) indskrevet ved de højere læreanstalter end "normale" unge studerende (232 000). Også i Frankrig spiller de højere læreanstalter en stadig vigtigere rolle som udbydere af faglig efter- og videreuddannelse. I 1991 var der således omkring 300 000 deltagere i videreuddannelsesaktiviteter ved universiteterne.

"For de fleste lande gælder det desværre, at udveksling og samarbejde vanskeliggøres af sprogbarrierer."

"(...) efter- og videreuddannelse har i løbet af det sidste årti fået voksende betydning, samtidig med at udgifterne hertil er steget betydeligt."

"I (næsten) alle Fællesskabets medlemsstater spiller virksomhederne en stor rolle med hensyn til at udbyde og afholde efter- og videreuddannelse."



Særlige problemer og løsningsforslag

På baggrund af de høje arbejdsløshedstal i EU (over 19 mio. arbejdsløse) er genintegrering af (langtids)arbejdsløse på arbejdsmarkedet et højt prioriteret mål i alle landenes erhvervsuddannelsespolitik. I den forbindelse skal man huske på, at lavt kvalificerede og ukvalificerede er mest truet af arbejdsløshed og har de største vanskeligheder med at finde et nyt job. Problemet søges afhjulpet gennem programmer inden for rammerne af nationale uddannelses- og beskæftigelsesplaner (f.eks. i Spanien og Portugal). Andre programmer (i Belgien, Danmark, Frankrig, Nederlandene og Tyskland) tager sigte på ikke alene at tilvejebringe de manglende faglige kvalifikationer men også at udbedre eksisterende mangler i grunduddannelsen for på denne måde at skabe grundlag for en udbytterig deltagelse i videreuddannelsesforanstaltninger.

Navnlig i Tyskland har mange af de modelforsøg, som Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (nu: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie) siden 1984 har støttet inden for erhvervmæssig kvalificering af voksne uden en afsluttet erhvervsuddannelse vist, at understøttende og ledsagende foranstaltninger har en væsentlig betydning for deltagernes udbytte af efter- og videreuddannelseskurser. I nogle lande omfatter ledsageforanstaltningerne også støtte til udformning af jobansøgninger og jobtilbud (Belgien, Danmark). I Frankrig lægges der stor vægt på at give ufaglærte og lavt uddannede mulighed for at erhverve certifikater og andre uddannelsesbeviser. En særlig rolle spiller de såkaldte GRETA (Groupements d'Etablissements), der er en sammenslutning af videreuddannelsesinstitutioner, som afholder uddannelseskurser for ansatte i det offentlige og for arbejdsløse. Særlig opmærksomhed fortjener det Job Switching System (arbejdspladsudvekslingsordning), hvormed man i Danmark forsøger at slå flere fluer med ét smæk. Når en virksomhed sender en medarbejder på uddannelse, stiller det offentlige et bestemt beløb til rådighed for den pågældende virksomhed til at ansætte en arbejdsløs, som i den faste medarbejders fravær overtager dennes

arbejde. Desuden kan den pågældende arbejdsløse få offentlig støtte til at forbedre sig på opgaverne i virksomheden gennem videreuddannelse inden for rammerne af det såkaldte AMU-system.

Ud over arbejdsløse, ufaglærte og specialarbejdere er først og fremmest kvinderne målgruppe for særlige erhvervsuddannelsespolitikker. De er i alle Den Europæiske Unions medlemsstater underrepræsenteret ikke alene på arbejdsmarkedet, men også på videreuddannelsesområdet. Årsagerne hertil er mangeartede, men en hovedårsag er dobbeltrollen som erhvervsaktiv og mor, som ofte betyder, at det er umuligt for kvinderne at deltage i tidskrævende og længerevarende videreuddannelsesforanstaltninger. I alle medlemsstaterne er der nu truffet foranstaltninger til dels at forbedre uddannelsesstilbuddet til kvinder og dels at gøre det muligt for dem at deltage. De vigtigste foranstaltninger er følgende:

- etablering af særlige uddannelsesordninger og videreuddannelsesstilbud for kvinder
- økonomisk støtte til virksomheder, som uddanner kvinder inden for typiske mandeerhverv, altså i tekniske erhverv
- økonomisk støtte til tilpasning af videreuddannelsesprogrammer til kvindernes særlige situation og behov
- etablering af erhvervs- og uddannelsesrådgivning for kvinder
- gennemførelse af ledsageforanstaltninger til erhvervmæssig videreuddannelse, såsom kvindevenlige undervisningstider, børnepasning osv.
- særlige foranstaltninger for kvinder, der vender tilbage til arbejdsmarkedet (erhvervmæssig reaktivering).

Sammenfatning

De her refererede undersøgelsesresultater af et Force-projekt viser, at erhvervmæssig efter- og videreuddannelse er et yderst dynamisk og differentieret aktionsfelt inden for erhvervsuddannelsespolitikken i Den Europæiske Unions

“På baggrund af de høje arbejdsløshedstal i EU (...) er genintegrering af (langtids)arbejdsløse på arbejdsmarkedet et højt prioriteret mål i alle landenes erhvervsuddannelsespolitik.”



lande. For borgerne i EU er tilbud om efter- og videreuddannelse og deltagelse heri en væsentlig forudsætning for at forbedre deres muligheder på arbejdsmarkedet. For virksomhederne er det en kernekomponent i personaleudviklingen og dermed en afgørende forudsætning for deres præstations- og konkurrenceevne. Dermed spiller efter- og videreuddannelse

også en ikke ubetydelig rolle for den økonomiske udvikling i Europa. Den er i endnu højere grad end andre områder inden for uddannelsessystemet præget af nationale traditioner og særegenheder. Heraf følger, at der i forbindelse med grænseoverskridende problemfelter og videreuddannelsesmål kan registreres en mangfoldighed af løsningsforslag.

Litteraturhenvisninger

1) **Brandsma, J., Kessler, F., Münch, J.:** Berufliche Weiterbildung in Europa - Stand und Perspektiven. Bielefeld 1995.

2) Liste over offentliggjorte nationale rapporter

Belgien, Det Flamske Sprogsamfund:
Heene/Geers/Van de Poele/Oosterlinck/Delanghe/Eylenbosch: 1993; V.D.A.B. - Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding; Lemonnierlaan 131, B-1000 Bruxelles. VDAB WD D/1994/5535/85.

Danmark:
Nielsen, 1995, SEL, København; ACIU, Arbejdsmarkedets Center for Internationale Uddannelsesaktiviteter. ISBN 87-90021-08-8.

Tyskland:
Alt/Sauter/Tillmann: 1994, BIBB - Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin og Bonn. ISBN 3-7639-0513-8.

Spanien:
Durán López, Alcaide Castro, González Rendón, Flórez Saborido: 1994, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Madrid. ISBN 84-7434-849-8.

Frankrig:
Aventur, Brochier, Fleuret, Charraud, Simula: 1994, CEREQ - Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications, 10, place de la Joliette. F-13002 Marseille.

Irland:
Casey: 1994, TECHNOSKILLS LTD, 62 Kenilwerth Square. IRL-Dublin 6.

Luxembourg:
Lenert: 1993, Ministère de l'Education Nationale, 29, rue Aldringen. L-2926 Luxembourg.

Nederlandene:
Visser/Westerhuis: 1993, CIBB - Centrum Innovatie Beroepsonderwijs, Bedrijfsleven, s'Hertogenbosch. ISBN 90-5463-044-2.



Danny Beeton

er i øjeblikket beskæftiget som ledelseskonsulent hos Ernst & Young i London. Har deltaget i mange undersøgelser af myndighedernes politik i arbejdsmarkedsanliggender.



Allan Duguid

Medindehaver af Ernst & Young og leder af afdelingen for tjenesteydelse til britiske myndigheder. Hans specialer er metodeanalyser, organisationsundersøgelser og præstationsmålinger



Artiklen bygger på en undersøgelse, som Ernst & Youngs konsulenter i 1994/95 gennemførte for det britiske arbejdsministerium. Undersøgelsen omfattede gennemgang af de erfaringer, som tre repræsentative uddannelses- og virksomhedsråd (Training and Enterprise Councils - TECs) havde høstet i forbindelse med indførelse af åbne og fleksible uddannelsesprogrammer (Open and Flexible Learning - OFL) som supplement til disse institutioners traditionelle uddannelsesformer.

Undersøgelsen vurderede OFL's forholdsvise omkostningseffektivitet for TECerne med hensyn til lavere udgifter pr. deltager, større effektivitet med hensyn til opnåelse af beskæftigelse og kvalifikationer samt forbedringer af den lokale uddannelsesinfrastruktur. Undersøgelsen kom til det resultat, at OFL havde nedsat omkostningerne pr. deltager med 10 til 50 % havde medført væsentlige forbedringer af resultaterne samt udvidelse og integration af netværket af lokale uddannelsesudbydere.

1) Kan fås hos Research Strategy Branch, Department for Education and Employment, Moorfoot, Sheffield S14 1PQ. Telefon +44 114 259 3932.

God og dårlig anvendelse af åben og fleksibel uddannelse: Nyere britiske undersøgelsesresultater

Indledning

Den undersøgelse, der danner grundlaget for artiklen, gennemførtes i 1994/95 af Ernst & Young Management Consultants for det britiske arbejdsministerium. Vi gennemgik materiale om økonomi og deltagere og førte samtaler med de respektive ledere med henblik på forberedelse af en undersøgelse af en række eksempler på praktisk anvendelse af åben og fleksibel uddannelse (OFL) i tre Training and Enterprise Councils (TECs) samt i institutioner, som disse benyttede som uddannelsesleverandører. TECs er private virksomheder, der i henhold til kontrakt med staten gennem et net af underkontrahenter leverer følgende tjenester:

- Uddannelse af unge og ældre arbejdsløse, så de kan erhverve nye kvalifikationer og få arbejde;
- støtte til nyetablerede og bestående små og mellemstore virksomheder, så de kan udvikle sig og blive konkurrencedygtige;
- skabelse af forbindelse mellem uddannelse og erhvervsliv til forbedring af de bidrag, som de to parter kan yde hinanden.

I praksis finansieres TECernes virksomhed af staten, ved tilskud fra Europa-Kommissionen og overskud, de selv har oparbejdet.

Sammensætningen af deltagerne i de tre TECers OFL-programmer var stort set den samme som i den traditionelle uddannelse, bortset fra at der var mellem 5 og 10 % flere langtidsledige og kvinder, der var på vej tilbage til arbejdsmarkedet.

Undersøgelserapporten omfatter en vejledning til TECerne i anvendelse af OFL. Denne vejledning skulle med fordel også kunne benyttes af andre uddannelsesinstitutioner. Rapporten, der har titlen "The Cost-Effectiveness of Open and Flexible Learning for TECs" blev udarbejdet af Danny Beeton og offentliggjordes i juni 1995 som hæfte 53 i arbejdsministeriets skriferække Employment Departments Research Series¹⁾.

Med henblik på undersøgelsen defineredes Open and Flexible Learning således:

- OFL kan omfatte *traditionelle* uddannelsesmetoder, der benytter skriftligt eller audiovisuelt undervisningsmateriale, eksperimentel undervisning eller forelæsninger, forudsat at de valgte metoder kan praktiseres i en åben og fleksibel form, så deltagerne kan benytte sig af dem, når de måtte ønske det, samt nye metoder som f.eks. CD-ROM eller interaktiv video. I praksis er forelæsninger og eksperimentel undervisning ret usmidige former og dermed mindre velegnede til OFL;
- kombinationen af metoder bestemmes af deltagerens krav, præferencer og karakteristika;
- uddannelsen foregår, hvor deltagerne ønsker det, i den valgte rækkefølge og under anvendelse af de ressourcer og metoder, de finder bedst egnede;
- deltagerne "slår sig sammen" efter uddannelsesmål, -indhold og -sted.

Vigtigste udelukkelse fra OFL er den traditionelle undervisning i klasselokale, som foregår i en fast rækkefølge.



Artiklen fortsætter nu med en mere detaljeret gennemgang af følgende punkter:

- OFL's potentielle fordele;
- de omstændigheder, hvorunder OFL har størst sandsynlighed for at udgøre et omkostningseffektivt alternativ til de traditionelle tilegnelsesmetoder.
- tilfælde, hvor OFL sandsynligvis vil være mindre omkostningseffektiv;
- hvad kan man gøre for at udnytte OFL's muligheder også for deltagere og mål, for hvilke systemet ikke er bedst egnet;
- vore konklusioner med hensyn til hvor værdifuld OFL kan blive i rækken af undervisningsmetoder, og hvordan man får mest muligt ud af metoden.

OFL's potentielle fordele

Vi konstaterede, at indførelsen af OFL-programmer medførte fordele som

- lavere omkostninger;
- forbedrede resultater;
- forbedring af den lokale uddannelsesinfrastruktur.

Det viste sig, at OFL formindskede *udgiften pr. elev* til undervisning og uddannelse. Blandt eksemplerne fra undersøgelsen kan nævnes:

- lavere omkostninger pr. deltager, selv når man tog hensyn til eventuelt større personalebehov. I de undersøgte tilfælde opnåedes der besparelser på mellem 130 og 740 GBP pr. deltager allerede det første år, der belastedes af startudgifter. Besparelserne beløb sig til mellem 12 og 51 % af de traditionelle undervisningsprogramudgifter pr. deltager;
- lavere udgifter pr. arbejdsplads (dvs. eleverne overgik til fuld- eller deltidsbeskæftigelse. Deltagere kunne være arbejdsløse eller folk på vej tilbage til arbejdsmarkedet). Eksempelvis opnåedes der besparelser på mellem 280 og 6 650 GBP pr. arbejdsplads (mellem 6 og 80 %) ved at benytte OFL i stedet for et traditionelt uddannelsesprogram;

- generelt lavere udgifter pr. "positivt resultat" (overgang til beskæftigelse, selvstændigt arbejde eller videregående uddannelse). En undersøgt virksomhed opnåede besparelser på 5 117 GBP (60 %) for hvert af disse resultater i forhold til traditionel uddannelse;
- lavere udgifter til opnåelse af kvalifikationer. De undersøgte virksomheder konstaterede, at deres OFL-deltagere opnåede erhvervsfaglige kvalifikationer for mellem 500 og 3 000 GBP under udgiften til traditionelle uddannelsesmetoder;
- mindre udgifter til gentagen udsendelse af arbejdsløse til bedømmelse og rådgivningssamtaler, fordi OFL gav dem større muligheder for at komme ud af ledigheden.

Vi kom til det resultat, at besparelserne sandsynligvis bliver endnu større efter det første år, der belastedes af investeringer i den nye metode, og i takt med det stigende antal deltagere, hvorpå OFL-programmernes faste omkostninger kan fordeles.

Vor undersøgelse viste, at OFL kan forbedre *effektiviteten* af undervisning og uddannelse på følgende måder:

- Mulighed for deltagelse af flere målgrupper, herunder langtidsledige og kvinder på vej tilbage til arbejdsmarkedet. Eksempelvis indberettede en af de undersøgte virksomheder, at 47 % af dens OFL-deltagere havde været ledige i over et år sammenlignet med 41 % for virksomhedens traditionelle uddannelsesprogrammers vedkommende;
- mindre frafald fra undervisningen. Således kom en undersøgt virksomhed helt ned på en frafaldsprocent på 5,5 for OFL-deltagerne. En anden virksomhed kom ned på en frafaldsprocent på 10, som skal ses i forhold til 38,5% for virksomhedens traditionelle uddannelsesdeltageres vedkommende. Måske var frafaldsprocenterne lavere, fordi OFL-deltagerne havde større fleksibilitet med hensyn til valg af fag. Det tilskyndede dem til at udforske mulighederne i forvejen, hvorved de forbedrede deres engagement og motivation;
- en større procentdel af de deltagere, der fik beskæftigelse, blev selvstændige

Sammenfattende konstaterede vi, at

- **OFL det første år så ud til at nedsætte omkostningerne pr. elev med 10 til 50 % til trods for det, det kostede at opbygge en lokal OFL-infrastruktur;**
- **effektiviteten forbedredes i så høj grad, at et større antal elever opnåede kvalifikationer eller kom i arbejde eller endog begge dele. Således lå udgiften (for de kvalifikationer, som deltagerne hovedsagelig søgte uddannelse i) mellem 500 og 3 000 GBP lavere; udgiften pr. job var fra 5 til 30 % lavere end for de traditionelle tilegnelsesmetoders vedkommende;**
- **OFL forbedrede den lokale undervisningsstruktur ved at udvide antallet af uddannelsessteder, ved at tilskynde disse til at deltage i arbejdet med udvikling af nye undervisningsmaterialer og -programmer, ved at få fat i nye grupper, ved at gennemføre nye finansieringsordninger, ved at specialisere sig i fag, inden for hvilke de var specielt stærke, og ved at være fælles om materialer, vejledning, støtte og rådgivning.**



eller overgik til videregående uddannelse. Således opnåede 57 % af en undersøgt virksomheds OFL-deltagere beskæftigelse til sammenligning med kun 20 % af deltagerne i de traditionelle uddannelsesprogrammer;

en større andel af deltagerne opnåede kvalifikationer.

Vi konstaterede, at indførelse af mulighed for valg af OFL forbedrede den lokale uddannelsesinfrastruktur på følgende måder:

Ved at bistå de institutioner, der forvalter undervisnings- og uddannelsesbudgetterne, med at påvirke lokale uddannelsesarrangører og arbejdsgivere på måder, som i det lange løb kunne forbedre uddannelsesmuligheder og -resultater. Herunder tilskynde dem til at deltage i udviklingen af nyt didaktisk udstyr og materiel, tiltrække nye deltagerkategorier og gennemføre nye finansieringsordninger. Indflydelsen på disse instanser kunne forøges, fordi OFL satte dem i en bedre position i forhold til den lokale finansierings- og koordineringsinstans. Således gjorde OFL det muligt at flytte en betydelig del af forvaltningsopgaverne i forbindelse med undervisning og uddannelse fra arrangøren til deltageren, hvilket selvfølgelig var en fordel for arrangørerne;

ved at fremme højere tilegnelsesmål, især i forbindelse med udvikling af større personligt engagement i uddannelsen og tilvejebringelse af fleksibel adgang til uddannelse;

ved at forøge de lokale uddannelsesmuligheder ydedes der samtidig et bidrag til mindskelse af den lokale arbejdsløshed, forøgelse af de lokale indkomster og opnåelse af de nationale mål for undervisning og uddannelse;

ved at lade udbyderne være fælles om at dele kvalifikationer og materialer, specialisere sig inden for de områder, hvor de står stærkest, for på denne måde at skabe en række mere omkostnings-effektive uddannelsesmuligheder som alternativ til de lokale undervisnings- og uddannelsesfinansieringsinstanser.

Vi konstaterede intet tegn på, at indførelse af OFL-programmer gjorde de tradi-

tionelle lokale uddannelsesprogrammer uøkonomiske ved at trække elever bort fra disse. Det havde man regnet med, fordi OFL var særligt tiltrækkende for elever, der ikke umiddelbart ville have deltaget i traditionel uddannelse.

De bedste vilkår for åben og fleksibel undervisning

Vi kom til det resultat, at OFL var mest omkostningseffektiv:

For elever, der var arbejdsløse, men ikke brød sig om at deltage i et masseuddannelsesprogram; der var i arbejde og ønskede at ajourføre deres erhvervsfaglige kvalifikationer uden for almindelig arbejdstid eller ganske enkelt ikke kunne finde nogen egnet lokal arrangør. De selvstændige var også glade for OFL, fordi de ikke behøvede at give afkald på indtægt, da undervisningen kunne tages uden for almindelig arbejdstid;

for elever, hvis mål det var hurtigt at uddanne sig til en speciel lokal beskæftigelsesmulighed; som kun ville tage bestemte moduler med henblik på en komplet faglig uddannelse eller som ønskede at uddanne sig til kvalifikationer på mellemtrinnet eller højere niveau. Den manuelle arbejdskraft satte pris på OFL, fordi den gav dem hurtigere adgang til uddannelse;

i tilfælde, hvor der allerede fandtes en OFL-infrastruktur, f.eks. en OFL-udbyder og et OFL-center.

Mindre velegnede vilkår for åben og fleksibel undervisning

Vi kom til det resultat, at OFL's potentielle fordele havde mindre chance for at slå igennem:

For elever, der vendte tilbage til uddannelse eller havde tilegnelsesvanskeligheder og dermed brug for den særlige støtte, som de traditionelle uddannelsesmetoder giver mulighed for;

for elever, der kun ville uddanne sig til et lavere kvalifikationsniveau eller var



arbejdsløse, men ville kræve lange perioder med praktisk arbejds erfaring for at nå op på fuldt kvalifikationsniveau, eller som ønskede at gennemgå intensiv uddannelse for at skifte erhverv;

□ i tilfælde, hvor der ikke fandtes nogen OFL-infrastruktur. Vi konstaterede, at udgifterne til opbygning af OFL-programmer i mangel af lokal OFL-infrastruktur det første år kunne beløbe sig til 18000 GBP (eller 120 GBP pr. deltager). De TEC'er, undersøgelsen omfattede, oplyste, at disse beløb svarede til udgifterne til påbegyndelse af traditionelle uddannelsesprogrammer og hurtigt ville falde i de efterfølgende år (de undersøgte programmer var for nye, til at man kunne fastslå udgiftsmønsteret over en årrække).

I visse tilfælde knytter der sig særlige problemer til OFL-programmernes finansiering. Hvis f.eks. finansieringen er knyttet til resultaterne, stilles visse OFL-programmer dårligt, når deltagerne kun vælger dele af et kursus, frem for straks at tage den komplette uddannelse. I tilfælde, hvor finansieringen hænger sammen med antallet af uddannelsesuger, kan det volde vanskeligheder for uddannelsesudbyderen at dokumentere over for den bevilgende myndighed, at eleverne har deltaget i undervisningen et bestemt mindsteantal timer pr. uge.

OFL-undervisningen kan tilrettelægges på to måder: Enten gives den direkte af en udpeget arrangør, eller eleverne får en række "enheder", hvormed de kan "betale" den udbyder, de selv har valgt. Vi fandt begge metoder fuldt anvendelige.

Igangsætning af åben og fleksibel undervisning

Vore undersøgelser af en række konkrete tilfælde viste, at man ved overvejelse af, hvordan man får mest muligt ud af OFL, bør tage følgende punkter op:

□ OFL bør kombinere tre hovedbestanddele, nemlig 1) en materialepakke, 2) praktisk erfaring og 3) instruktørstøtte. Kombinationsforholdet bør bestemmes af kursusarten. F.eks. kan en enkel åben uddannelsespakke være velegnet til teoretisk uddannelse, medens uddannelse til

fører af tunge køretøjer i langt højere grad bør koncentrerer om praktisk undervisning (for så vidt en sådan kan gennemføres på fleksibel måde);

□ medens bedømmelse og vejledning bør indgå i al OFL-uddannelse, er det derimod ikke nødvendigt at give deltagerne tilskud til transport eller børnepasning, da OFL pr. definition tillader dem at tage undervisningen på det sted og det tidspunkt, der passer dem bedst;

□ af omkostningsgrunde kan den praktiske del af OFL-undervisningen ikke blive helt fleksibel. Derfor vil 100% "åben og fleksibel" undervisning være urealistisk;

□ for at forbedre effektivitet og udbytte bør OFL tilbydes som en del af et samlet tilbud eller en pakke, der tillige omfatter traditionelle uddannelseselementer;

□ OFL-uddannelsens effektivitet forøges betragteligt, hvis der udpeges en aktiv programleder, der kan vække de lokale arbejdsgiveres interesse og give deltagerne tillid til ordningen og øge deres interesse for at lære noget;

□ efter- og videreuddannelsesinstitutioner får større muligheder for en vellykket gennemførelse af OFL, hvis deltagerne frit kan henvende sig på nogle centre for at søge assistance. Da mange OFL-deltagere utvivlsomt vil have brug for en vis portion personlig instruktion, vil fjernundervisning almindeligvis ikke være en egnet metode;

□ det skulle ikke være nødvendigt at reklamere for OFL eller på anden måde fremme denne uddannelsesform, idet undersøgelserne har vist, at der i alle tilfælde kommer tilstrækkeligt mange deltagere.

Konklusion

Vi kom til det resultat, at OFL hyppigt er en omkostningseffektiv uddannelsesform, som i vidt omfang kan benyttes af undervisnings- og uddannelsesinstitutioner. Det fremgik af de undersøgte konkrete tilfælde i Storbritannien, at mange (men ikke alle) deltagere kunne uddannes billigere og med bedre resultater ved hjælp af OFL,



“Generelt vil omfanget af den støtte, som disse ledere yder deltagerne, betyde mere for et vellykket resultat af OFL-uddannelsen end kvaliteten og arten af materiale eller udstyr...”

samt at en udvikling af OFL-programmer endvidere i vidt omfang kunne forbedre den lokale undervisnings- og uddannelsesinfrastruktur.

OFL bør betragtes som en mulighed, der tilbydes sideløbende med traditionel uddannelse; den bør suppleres med særlig bedømmelse og vejledning for deltagerne og rettes mod de bedst egnede elevtyper. Aktive uddannelsesledere kan i høj grad

bidrage til at vække deltageres interesse og opnå lokale arbejdsgivers støtte. Endvidere ser det ud til, at investering i et lokalt OFL-ressourcecenter sædvanligvis i høj grad vil bidrage til et vellykket resultat. Generelt vil omfanget af den støtte, som disse ledere yder deltagerne, betyde mere for et vellykket resultat af OFL-uddannelsen end kvalitet og art af det materiale og udstyr som f.eks. computere, der stilles til deltageres rådighed.

Litteraturhenvisninger

T. Crawley-Bainton, "Evaluation of Open Learning Credits Pilot Programme: Summary Report", Policy Studies Institute, januar 1995.

D. Beeton, "The Cost-Effectiveness of Open and Flexible Learning for TECs", Ernst & Young, juni 1995.

H. Temple, "Cost-Effectiveness of Open Learning for Small Firms: A Study of First Experiences of Open Learning", Hillary Temple Associates, oktober 1995.

J. Calder & W. Newton, "A Study of National Vocational Achievement Through Open and Flexible

Learning", Institute of Education Technology, The Open University, oktober 1995.

J. Calder m.fl., "Learning Effectiveness of Open and Flexible Learning in Vocational Education", Institute of Educational Technology, Open University, august 1995.

A. McCollum & J. Calder, "Learning Effectiveness of Open and Flexible Learning in Vocational Education: A Literature Review and Annotated Bibliography", august 1995.



Giver mere teknik i undervisningen eleverne større valgmuligheder? Erfaringer fra TeleScopia-projektet

TeleScopia-projektet

TeleScopia er betegnelsen for Trans-European Learning System for Cross-boarder Open and Interactive Applications, et etårigt projekt (december 1994 - december 1995) under Europa-Kommis-sionens generaldirektorater XII, XIII og XXII. Projektet blev ledet af Deutsche Telekom AG og havde som hovedmål at gøre et væsentligt fremstød for opbygningen af et fælles uddannelsesmarked i Europa med deltagelse af teleselskaber, kursusudbydere, højere læreanstalter og private uddannelsesinstitutioner. En væsentlig del af opgaven gik ud på at tilbyde en række kursusudbydere et "fleksibelt teknisk grundlag" for dernæst at undersøge, hvilke erfaringer disse udbydere indhøstede ved tilpasning af de bestående erhvervsuddannelser med henblik på at udvide undervisningen til at omfatte deltagere over hele Europa ved benyttelse af dele af førnævnte "fleksible tekniske grundlag". Dette tekniske grundlag tillod kursusudbydere at vælge forskellige systemkombinationer til undervisningens gennemførelse:

- Fjernsynsundervisning udsendt via satellit fra studier i Tyskland og Frankrig med mulighed for interaktiv lyd-og billedkommunikation over ISDN-nettet.
- Videokonference over ISDN-nettet, dels til undervisning i specielt udstyrede centre, dels til individuel undervisning i hjem eller på arbejdsplads.
- Udstyr til elektronisk post, computerkonferencer og adgang til Word Wide Web via Internet.

Endvidere kunne kursusarrangørerne benytte velkendt udstyr som video til opta-

gelse og gengivelse, datamater, fax og telefon.

Projektet var opbygget på basis af bidrag fra medvirkende tilhørende tre hovedgrupper: Leverandører af teknisk infrastruktur (Deutsche Telekom, Francom/SNE og TechNet Finland), seks kursusudbydere (Berlitz og IWB i Tyskland, UETP-Macedonia i Grækenland, UETP-EEE i Finland samt LaSept/Arte og ENIC i Frankrig) og endelig en forskningsgruppe på fem medlemmer (Twentes Universitet i Nederlandene, CTA i Tyskland, UETP-EEE og TechNet i Finland samt Consortio Nettuno i Italien). Hver enkelt forskningsgruppemedlem samarbejdede under hele projektets forløb med en eller to kursusudbydere i et case study-forhold og havde endvidere ansvaret for et eller to forskningsområder, der benyttede studie-resultaterne som indgangsdata. Twentes Universitet stod for koordineringen og for ledelsen af projektets forskningsaspekter. Tabel 1 viser projektets kombination af forskningsdeltagere og kursusudbydere samt de forskellige deltageres særlige arbejdsområder (tabel 1).

"Fleksibiliteten" stod i forskningens midtpunkt

Hvad er det hensigtsmæssigt at sætte i forskningens midtpunkt i et transnationalt projekt, hvis formål det er at vise nogle aspekter af fjernundervisning over tele-nettet? Det ligger i sagens natur, at projekter, der skal vise fjernundervisningens muligheder, vil benytte udstyr, som er nyt for mange af deltagerne og tillige vil frembyde mange komplicerede organisatoriske aspekter som følge af de mange



Betty Collis

Twentes Universitet (NL). Har i Nordamerika og Europa deltaget i en lang række projekter i forbindelse med nyskabelser inden for anvendelse af kommunikations- og informationsteknik i undervisning og uddannelse.

TeleScopia-projektet drejede sig om anvendelse af en fleksibel form for gennemførelse af transeuropæisk fjernundervisning. Artiklen giver en kortfattet beskrivelse af seks kursus, der gennemførtes som led i projektet, samt af hvorledes deres ophavsmænd tilpassede undervisningen efter de forhåndenværende tekniske faciliteter; endelig indeholder den nogle centrale resultater vedrørende pædagogiske nyskabelser som følge af projektet. Navnlig støder man hyppigt på den antagelse, at jo mere teknik, der står til rådighed, desto større er elevens valgmuligheder. I TeleScopia blev undervisningen mere nyskabende som følge af det større udvalg af teknik, der var til rådighed, men den bød på relativt få valgmuligheder for eleven. På baggrund af TeleScopia-erfaringerne behandles en række synspunkter i forbindelse med "fleksibilitet" i transeuropæisk undervisning.

Note: Artiklen bygger på TeleScopia-projektets slutrapport: "Issues Relating to Trans-European Course Delivery and Implementation Strategies", (Köhler & Collis, udg. 1995). TeleScopia-materiale, der henvises til i artiklen, leveres ved henvendelse til I. Dreameau, Deutsche Telekom AG, Generaldirektion, Friedrich-Ebert-Allee 140, D-53113 Bonn. Forfatteren var leder af projektets forskningsgren.



Tabel 1
TeleScopia, forskningsdeltagere, kursusarrangører og forskningsområder

TeleScopia-forskningsdeltager	Forskningsområder, samtlige kursus	Det af forskningsdeltageren behandlede TeleScopia-kursuseksempel	TeleScopia-kursusarrangør
Twentes Universitet (NL)	- Flexibilitet i undervisningen og valgmuligheder for kursusdeltagelse - Omkostninger	Forretningsengelsk I + II Grundlæggende teknisk engelsk Teknisk engelsk for telebranchen	Berlitz, Tyskland
TechNet, Finland	- Organisatoriske spørgsmål	Netintroduktion	ENIC, Frankrig
CTA, Tyskland	- Elevsamarbejde	Finanskontrol	IWB, Tyskland
Consortio Nettuno, Italien	- Problemet med de mange sprog - Instruktionsmetoder og -teknik	a) Innovationsstyring b) Græsk som fremmedsprog	a) LaSept/Arte, Frankrig b) UETP-Macedonia, Grækenland
UETP-EEE, Finland	- Instruktion	Miljøstyring	UETP-EEE, Finland

“Hvordan kan moderne teknik gøre undervisningen mere fleksibel? (...) hvad kommer det til at koste?”

inddragede parter som kursusudbydere og undervisningsinstitutioner i forskellige lande, teleselskaber og undervisningsspecialister. Lige fra projektets begyndelse var deltagerne enige om, at TeleScopiauddannelserne og disses arrangører ikke skulle vurderes som sådanne, med derimod studeres som eksempler, der kunne levere stof til mere bredt anlagte spørgsmål af værdi for dem, der tilrettelægger og gennemfører uddannelser i Europa. Den til projektet valgte forskningsmetodik skulle derfor ikke indebære en bedømmelse, men kendetegnes af “fælles overvejelser” mellem samtlige projektdeltagere (Collins & Vingerhoets, 1995).

Men overvejelserne skulle samles om noget, og derfor enedes TeleScopia-deltagerne om at benytte projektet som anledning til at se nærmere på den velkendte antagelse, at indførelse af mere teknisk udstyr i undervisningen automatisk vil gøre denne mere fleksibel ved at give eleverne flere valgmuligheder med hensyn til hvornår, hvor, hvad og hvordan de tilegner sig stoffet. Men holder antagelsen stik i praksis? Hvis kursusudbyderne har mulighed for at benytte moderne teknisk udstyr i undervisningen, betyder det så, at de til gengæld giver eleverne flere valg-

muligheder, end når de anvender traditionelle metoder? (Collis, Vingerhoets & Moonen, 1995). Hvilke valgmuligheder medtager eller udelader kursusudbyderne i deres overvejelser? Hvilke valgmuligheder er det vanskeligt at tilbyde uanset det til rådighed stående tekniske udstyr?

For at konstatere det indbyrdes forhold mellem brug af mere teknik i undervisningen og større fleksibilitet i denne besluttede TeleScopia-projektets forskningsdeltagere at koncentrere sig om fleksibiliteten. Hvad ligger der reelt i at tilbyde “mere fleksibel undervisning”? Hvordan kan moderne teknik gøre undervisningen mere fleksibel? Hvis kursusudbyderne råder over et meget stort udvalg af undervisningsmetoder, vil de så automatisk tilbyde deres potentielle elever en mere fleksibel undervisning? Og hvad med den “pædagogiske fleksibilitet”? Vil et solidt og veldokumenteret teknisk grundlag for et projekt stimulere til eksempler på pædagogisk fornyelse? Og sidst men ikke mindst, hvad kommer det til at koste? Bliver alle disse forestillinger om fleksibilitet og pædagogisk nytænkning ikke for dyre til, at man uden for et projekts rammer kan omsætte dem i praksis? Ud fra denne centrale fleksibilitetsbetragtning



meldte der sig tre hovedpunkter for forskningen:

1. Hvilke aspekter er vigtigst for *overgangen fast->fleksibel* inden for europæisk uddannelse?

2. Hvilke faktorer i forbindelse med instruktører, kursusudbydere, elever, elevers arbejdsgivere, teknisk udstyr, instruktionsform, undervisningsmaterialer, udgifter, kultur, sociale og lovgivningsmæssige forhold vil på den mest afgørende måde bremse eller fremme overgangen *fast->fleksibel* på disse centrale områder?

3. Hvordan kan de forskellige telematiske bidrag, ikke mindst ved billedlige udtryk som "virtuelt klasselokale", "udvidede kontakter" og "gruppesamarbejde i undervisningen" på den mest effektive måde bidrage til overgangen fra *fast->fleksibel* undervisning?

Dataindsamlingen

For at opfylde disse tre centrale forskningskrav samarbejdede forskerne snævert med kursusudbydere under hele projektet for at gøre sig bekendt med deres ideer og opfattelser; det foregik ikke blot ved hjælp af spørgeskemaer og lignende redskaber, men også i form af samtaler og uformelle drøftelser. I en række tilfælde tog man ved hjælp af spørgeskemaer også TeleScopia-elever med på råd. Endvidere benyttedes samtaler og andre former for dataindsamling for at få oplysninger frem fra de lokale instruktører, der deltog i fjernundervisningens gennemførelse. Elevernes opgavebesvarelser og nedskrift af deres elektroniske diskussionsbidrag blev også gennemgået. Alt i alt fik man indsamlet et bredt spektrum af data (nærmere om de undersøgte eksempler i rapporterne af Collis, 1995, og Köhler, 1995). Slutrapporten om projektets forskningsdel (Köhler & Collis, 1995) indeholder en fuldstændig gennemgang af materialet.

Hvordan kan man sammenfatte de mange indblik, der resulterede af den alsidige indsats? Nogle af de vigtigste konklusioner er medtaget i den foreliggende artikel. I det følgende fremsættes en række synspunkter om de tre forskningsemner,

som i projektets forløb udkrystalliserede sig ved sammenfatningen af de mange data.

Hvilke aspekter med hensyn til *overgangen fast->fleksibel* er vigtigst for europæisk uddannelse?

Hvad skete der for det første inden for TeleScopia-undervisningen, da kursusudbydere fik stillet forskelligt moderne teknisk udstyr til rådighed? Medførte det større pædagogisk alsidighed?

Hvis vi forestiller os kursusforløbet, som det udtrykkes ved den tid, som eleven forholdsvis bruger på hver enkelt af syv kategorier af undervisningsaktivitet, kan vi i tabel 2 se en (generaliseret) profil af TeleScopia-undervisningens pædagogiske forandringer.

Til trods for de skete ændringer vedblev TeleScopia-undervisningen imidlertid at være "undervisning". Der konstateredes ingen reelle forsøg på at komme væk fra kursuset som klart defineret undervisningsenhed for at bevæge sig i retning af tilvejebringelse af undervisningsmoduler, der egnede sig for tilegnelse på arbejdspladsen "just-in-time", således som det mere og mere anbefales som metode til livslang uddannelse (se eksempelvis Barker, 1995, der i et særnummer af et uddannelsestidsskrift rettede søgelyset mod systemer til forbedring af ansattes præstationer (såkaldte employee performance support systems - EPSS) som ramme om uddannelse på arbejdspladsen). TeleScopia-undervisningen var og blev undervisning udformet af kursusarrangører, og som sådan opfattedes den også af eleverne. Uddannelsernes slægtskab med "traditionel" undervisning, hvor lærer og elev står over for hinanden, var sikkert nærmest i ENIC og LaSept/Arte-eksemplerne, og med "traditionel fjernundervisning" nærmest Berlitz- og UETP-Macedonia-uddannelserne samt i IWB-uddannelsen (udvidet med nogle eksperimenter med én instruktør pr. deltager). UETP-EEE-uddannelsen var den mest nyskabende med hensyn til undervisningsstruktur. Blandt de ændringer, der blev indbygget i undervisningen, havde eleverne kun få valgmuligheder. Hvis der var sket en ændring, forventedes alle deltagerne at følge den.

"(...) TeleScopia-undervisningen (vedblev) imidlertid at være "undervisning". Der konstateredes ingen reelle forsøg på (...) at bevæge sig i retning af tilvejebringelse af undervisningsmoduler, der egnede sig for tilegnelse på arbejdspladsen just-in-time (...)"

"(det) ser (...) ikke ud til, at (undervisningen) tilbød eleverne den forventede fleksibilitet ..."



Tabel 2

Ændringer i kursusprofilerne for TeleScopia på grundlag af en vurdering af den tid, eleverne har brugt på syv forskellige undervisningsaktiviteter; ændringernes tekniske baggrund

Undervisningsaktivitet; ændringens omfang i relation til teknikken	Berlitz	ENIC	IWB	LaSept/Arte	UETP-Macedonia	UETP-EEE
1. Instruktør forelægger timens stof i forelæsningsform eller som lektie	Ingen ændring (Ingen instruktørforelæggelse)	Ændring: (Ikke kun personlig kontakt, men også ved tovejs video over ISDN)	Ingen ændring (Ingen instruktørforelæggelse)	Ingen ændring	Ingen ændring (Ingen instruktørforelæggelse)	Ingen ændring (Ingen instruktørforelæggelse)
2. Kontakt instruktør/ elev (ud over returnering om opgaver)	Ændring: Kontinuerlig, via e-mail	Ændring: Kontinuerlig, via e-mail og telefon	Ændring: Intensiv, under application sharing (via ISDN og desktop-konference)	Ingen ændring	Ingen ændring	Eventuel ændring; e-mail meddelelser gennem WWW-kontaktsted
3. Elevgruppediskussioner	Ændring: Udnyttet i forskellig grad af nogle elever via desktop-konference	Eventuel ændring; måske indtråd under direkte gruppekontakter med lokale instruktører	Ingen ændring	Ændring; blev centrum i tovejs videolektioner (tv med returkanal)	Ingen ændring	Ændring; igangværende, via WWW's newsgroup-funktioner og i mindre grad ved tovejs videolektioner
4. Elevselvstudium ved læsning eller interaktivt med undervisningsmaterialer	Nogen ændring; synes at være intergreret med elevøvelser (se nedenfor)	Ingen ændring; forberedte tekster, videokassetter med gennemgang af lektionerne disponible.	Ingen ændring; tekstmateriale	Ændringer; oversættelse af tekster og videokassetter	Ændringer; oversættelse af tekster, brug af tv-udsendelser (foreligger også som videokassette)	Ændringer; tekstmateriale disponibelt via WWW, herunder materiale, som ikke er udvalgt af instruktøren, men disponibelt via andre eksterne WWW-kontakter
5. Individuelt arbejde på opgaver eller forsøg	Omfattende ændring; opgaver udleveres og afleveres under computerkonferencer	Ingen ændring; opgaver i trykt form	Omfattende ændring; mange opgaver gennemføres med computerprogrammer	Ingen ændring	Nogle ændringer; opgaver sendes pr. fax	Ingen ændring
6. Gruppearbejde (på projekt eller opgave)	Ingen	Ingen	Ingen	Ændring; omfattende gruppearbejde under forberedelse til tovejs videolektioner	Ingen	Ændring, omfattende, udviklet via tovejs videolektioner
7. Eksaminering eller bedømmelse (ud over færdiggørelse af opgaver)	Ingen	?	Ingen	?	Ingen	Ingen



Så selv om den nye teknik og projektet som sådant indebar en række undervisningsmæssige nyskabelser i TeleScopia-uddannelsen, ser det ikke ud til, at den tilbød eleverne den forventede fleksibilitet i undervisningen.

Men deltagere, undervisningsarrangører og instruktører anså fremdeles fleksibilitet for at være af vigtighed. På grundlag af vore data fra samtaler og spørgeskemaer og med tanke på de mange fleksibilitetsaspekter, der teoretisk er fastslået som værende af betydning for en mere fleksibel uddannelse (en analyse af 26 af disse aspekter på grundlag af litteraturen findes i Collis, Vingerhoets & Moonen, 1995), kom vi til den konklusion, at der var syv aspekter, der så ud til at være meget vigtige for eleverne med hensyn til at få en mere fleksibel holdning til kursusdeltagelse. Vi påpeger, at vi ved **mere fleksibel** forstår forud for eller under undervisningen at tilbyde deltageren en række valgmuligheder i forbindelse med et aspekt. Tabel 3 viser de syv aspekter, som TeleScopia-deltagerne anså for at være særlig vigtige for en fremtidig gennemførelse af en mere fleksibel uddannelse, samt de valgmuligheder, der ville give deltagerne de mest relevante muligheder (tabel 3).

Det er interessant at lægge mærke til, at TeleScopia-deltagerne, når bortses fra nogle få undtagelser, aldrig fik tilbudt disse valgmuligheder. Hvert enkelt TeleScopia-kursus var med hensyn til disse aspekter fastlagt af kursusarrangøren. Eleverne havde dog den mulighed ikke at deltage i visse dele af et kursus, f.eks. realtids videolektionerne, men denne valgmulighed indgik ikke i kursusets udformning. Udeblivelse fra en lektion ville sandsynligvis også medføre, at deltageren gik glip af noget af stoffet.

Der var dog en række undtagelser i form af valgmuligheder, som udtrykkeligt blev tilbudt TeleScopia-kursusdeltagerne. Blandt disse skal nævnes:

I IWB havde deltagerne efter aftale med instruktørerne indflydelse på valget af uddannelsesaktivitet.

I UETP-Macedonia kunne deltagerne selv vælge kommunikationsmedium – fax, telefon eller computer – samt hvordan de ønskede at modtage kursusprogrammets

Tabel 3

Kursusaspekter inden for hvilke det er særligt ønskeligt at give eleven valgmuligheder

NUVÆRENDE SITUATION (FAST):

Kursusarrangøren beslutter på forhånd, hvordan det pågældende aspekt bliver tilbudt

1. Kursusarrangøren bestemmer holdningen til kursusorganisation, enten klasse- eller gruppeorienteret ("fjernklasse") eller individuelt orienteret ("fjernundervisning af brevkurstypen")

2. Kursusarrangøren bestemmer indholdsvalg, -rækkefølge og undervisningsaktivitet

3. Kursusarrangøren bestemmer, hvilket undervisningsmateriale der skal bruges til kurset

4. Kursusarrangøren vælger det eller de vigtigste systemer, der skal bruges til tovejs kommunikation med eleven under kursusforløbet

5. Kursusarrangøren beslutter, hvilken teknisk løsning der skal bruges i undervisningen

6. Kursusarrangøren træffer beslutning om kursusprog

7. Kursusarrangøren beslutter, om det skal være ren fjernundervisning eller en kombination af fjernundervisning og direkte personlig undervisning

FREMTIDIG, ØNSKET SITUATION (MERE FLEKSIBEL):

Anbefalede valgmuligheder, som bør tilbydes eleven

1. Tilbyde et valg: a) Ønsker eleven at deltage i en gruppe? Eller b) foretrækker han individuel undervisning uden formiddelsen af at have "klassekammerater"

2. Tilbyde et valg: a) Ønsker eleven, at kursusarrangøren skal fastsætte indhold, indholds rækkefølge og aktivitet? Eller b) foretrækker han selv at vælge indhold, rækkefølge og undervisningsaktivitet?

3. Tilbyde valgmuligheder: Herunder computerprogrammer til undervisningen, materiale distribueret via WWW, videokassetter, multimedia databaser

4. Tilbyde et valg: a) Foretrækker eleven realtid, realistisk menneskelig kommunikation? b) Foretrækker eleven skriftlig tidsforskudt menneskelig kommunikation, så der bliver tid til at spekulere over kommentarer og besvare opgaver, når man selv ønsker det. c) Foretrækker eleven kognitiv vekselvirkning med et passende udformet computerprogram eller andet undervisningsmateriale i stedet for at kommunikere med en person?

5. Tilbyde eleven valget mellem tre hovedvarianter (eller en kombination deraf): a) En "hjemmeløsning" bestående af fjernsyn, telefon, video recorder og eventuelt computer (uden modem); b) En computernetløsning med adgang til elektronisk post, eventuelt computerkonference og eventuelt World Wide Web via Internet; c) En tovejs videoløsning, eventuelt via ISDN eller ATM, med tovejs faciliteter for lyd og billede, eventuelt med mulighed for application sharing

6. Tilbyde eleven flere sprog a) i undervisningsmaterialet, b) ved tidsforskudt kommunikation, c) under realtids tovejs billed- eller lydtransmission og d) ved direkte personlig kontakt

7. Tilbyde eleven valgmuligheder: a) Skal det være ren fjernundervisning, eller b) en kombination af fjernundervisning og selvstudium suppleret med nogle personlige lektioner?



Tabel 4
Begrænsninger af muligheden for at tilbyde eleven valgmuligheder

**Hovedindskrænkninger
m.h.t. elevfleksibilitet**

Hovedansvarlige for indskrænkningerne

Elevfleksibiliteten
ikke gennemførlig ...

- Instruktørerne: Kan på grund af tidsmæssige og kognitive indskrænkninger ikke overkomme en opgave, der nærmer sig individuel undervisning, hvis elevtallet stiger

- Kursusarrangørerne: Har hverken tid eller ressourcer til at foregribe ændringer som følge af elevernes valg eller til at have et sammenhængende kvalitetskursus disponibelt til imødekomme af disse valg

Elevfleksibilitet
uacceptabel ...

Den for et kursus kompetente instans kan m.h.t. anerkendelse ikke administrere de mange ændringer i undervisningen

- Eleven og dennes miljø er slet ikke indstillet på tanken om at træffe et valg, men forventer, at kursusarrangøren tager ansvaret og træffer beslutningerne m.h.t. kursustilbud

Ikke råd til
elevfleksibilitet ...

Enhver kombination af valgmuligheder vil kræve en del omlægning af kursuset, hvorfor stor-driftsfordele bliver usandsynlige. De personalemæssige og tekniske konsekvenser af mange elevers valg bliver for dyre for enhver kursusarrangør

Elevfleksibilitet
urealistisk ...

Elevfleksibilitet stiller krav om en indfaldsrig og kreativ holdning til kursusomlægning, der ligger uden for mange kursusarrangørers formåen (nytænkning er ikke hver mands sag)

- Visse valgkombinationer er som følge af deres natur uforenelige (vælger en elev f.eks. at arbejde i sit eget tempo, selv at vælge kursusindhold og -rækkefølge, kan han ikke forvente også at kunne benytte tovejs videokonference i realtid sammen med "klassekammeraterne"; hvis en elev vælger at arbejde på sit eget sprog og dette ikke beherskes af de andre deltagere, kan han ikke forvente personlig kontakt hverken i realtid eller tidsforskudt)

videomateriale (via satellitfjernsyn eller på kassetter pr. post).

□ I UETP-EEE kunne deltagerne få ekstra undervisningsmateriale ved hjælp af en forbindelse til WWW, og de havde også visse valgmuligheder med hensyn til rækkefølgen af emnerne, der til enhver tid var til disposition på WWW.

□ I LaSept/Arte og UETP-Macedonia kunne deltagerne for det trykte undervisningsmateriale vælge mellem tre sprog og (for LaSept/Arte) også for videomaterialets vedkommende.

□ I UETP-EEE kunne deltagerne bruge deres modersmål, når de var i forbindelse med de lokale instruktører.

Det aspekt, der stod til rådighed for de fleste TeleScopia-deltagere, var den tidsmæssige fleksibilitet for kommunikationen (tid på døgnet eller ugedag). I de fleste tilfælde kunne deltagerne selv vælge tidspunktet for aflevering af en tidsforskudt opgavebesvarelse eller fremsættelse af spørgsmål via elektronisk post, computerkonference, fax eller andre funktioner. Det var tilfældet, når variation 2, computernet, stod til rådighed. (I et enkelt kursus også ved brug af fax). Den tidsmæssige fleksibilitet var imidlertid begrænset til de af kursusarrangøren fastsatte rammer for tempo og rækkefølge.

For øvrigt frembød samtlige kursus lige fra TeleScopias begyndelse nogen fleksibilitet med hensyn til stedet for deltagelse.



Tabel 5
Sammenhæng mellem valg af teknik og undervisningsmæssige valg

Benyttet teknik	Giver bedre muligheder for at føle sig som del af en gruppe eller klasse	Giver bedre muligheder for personlig kontakt med lærer eller instruktør	Giver større valgmuligheder m.h.t. deltagelse i undervisnings-samarbejde	Giver større valgmuligheder m.h.t. nyskabelser i kursusindhold og -erfaringer
"Hjemmeløsningen": Fjernsyn, video, telefon	*P ?	P?	P -	P+
Computer med modem: Adgang til CMC og WWW	P?	P+	P?	P+
Tovejs video-løsningen	P+	P ?	P -	P?

Anvendte symboler: Ved "P+" forstås gode muligheder med solidt praktisk erfaringsgrundlag (både inden og uden for TeleScopia-projektet); gode resultater. "P?" betyder, at mulighederne er til stede, men at der er alvorlige hindringer for at omsætte dem i praksis. Hindringerne hænger som tidligere nævnt hovedsagelig sammen med omkostninger og menneskelige begrænsninger. "P-" betyder ringe muligheder for kombinationen af den tekniske løsning og undervisningens centrale moment. Det bliver for vanskeligt og for dyrt at gennemføre denne kombination i praksis.

Fleksibiliteten var ekstrem for UETP-Macedonia-kursuset, mens valgmulighederne for ENIC og LaSept/Arte var begrænset til bestemte steder. Kursus med tovejs videoforbindelse begrænsede selvfølgelig den geografiske fleksibilitet, i hvert fald når deltagerne skulle benytte videofaciliteterne. Deltagerne måtte så indfinde sig på steder, der var udrustet med det nødvendige tekniske udstyr til etablering af tovejs videoforbindelser (og application sharing); det gjaldt for kursus afholdt af Berlitz, ENIC, UETP-EEE, LaSept/Arte og IWB.

Tovejs video og application sharing spillede en varierende rolle alt efter det omfang, hvori systemerne indgik i undervisningen, fra et beskedent omfang hos Berlitz til en central plads i ENIC-uddannelsen.

Det forhold, at TeleScopias kursustilbud ikke bød deltagerne på større fleksibilitet med hensyn til valgmuligheder til imødekommelse af personlige præferencer, må ikke opfattes som kritik af TeleScopias

kursusarrangører. For at komme med i TeleScopia-projektet skulle uddannelsesudbyderne nemlig reagere meget hurtigt, da det etårige projekt startede, og der var ikke megen tid til rådighed til omlægning af et kursus med henblik på at tilbyde deltagerne omfattende valgmuligheder. UETP-EEE-kursuset var det eneste "nye" TeleScopia-kursus, men selv dette byggede på tidligere erfaringer og kursusmaterialer samt en forud for TeleScopia truffen beslutning om at benytte WWW som mellemlid i undervisningen. En af de største fordele ved at benytte WWW til spredning af undervisningen er dette nets "medfødte" fleksibilitetsmuligheder med hensyn til, hvad deltagerne ønsker at hente og at reagere på via returkanalen i det stærkt forgrenede net.

Uden et teknisk grundlag som WWW og uden fra begyndelsen at have lagt et kursusprogram, der forudsiger deltagerens valg, har det vist sig at være særdeles vanskeligt at tilbyde denne valgmulighed på et senere tidspunkt. Svaret på spørgsmålet i overskriften – om mere teknik fø-

"... ved mere fleksibel forstås (vi) forud for eller under undervisningen at tilbyde deltageren en række valgmuligheder i forbindelse med et aspekt."

"... hver enkelt af de respektive former for teknik kan anses for at være særlig værdifuld for bestemte typer fleksibilitet, men ikke for visse andre ..."



rer til mere fleksibel undervisning? – ser ud til at være: Kun i visse tilfælde og kun på et begrænset antal måder. I det følgende afsnit behandler vi nogle vægtige begrundelser for denne konklusion.

Hvilke faktorer i relation til instruktører, kursusarrangører, elever, elevs arbejdsgivere, metoder, undervisningsudformning og-materialer, udgifter, kultur, sociale og juridiske spørgsmål begrænser eller fremmer på afgørende måde udviklingen fra fast->fleksibel inden for disse hovedområder?

Manglende tid var en af de væsentligste forhindringer for tilpasning af TeleScopia-kursus med henblik på at tilbyde deltagerne flere valgmuligheder navnlig på de syv punkter, der er anført i tabel 3. I mange tilfælde kan man ikke nøjes med at lade deltageren vælge mellem nogle muligheder som ved en selvbetjeningsdisk, idet selve undervisningen skal omlægges, ja måske ændres i bund og grund for at foregribe de forskellige valgmuligheder. Eksempelvis kan et kursus, der er udformet ud fra ønsket om, at parterne både skal kunne sidde over for hinanden og mødes via videokonferencefaciliteter som i ENIC-løsningen, ikke uden videre ændres til også at imødekomme en deltager, der med en hjemmecomputer som eneste adgangsredskab ønsker individuel kontakt med eget valg af indhold og rækkefølge på sit eget (ikke-franske) sprog.

Hvilke faktorer begrænser deltagernes kursusvalg, selv når et kursus byder på omfattende tekniske faciliteter? Erfaringer fra TeleScopia-projektet og generelle erfaringer viser, at omkostninger og menneskelige begrænsninger er afgørende hindringer. Hvilke omkostninger og menneskelige begrænsninger, der var af særlig betydning, fremgår af tabel 4.

Således mødes ønsket om at tilbyde deltagerne mere fleksibilitet i undervisningen af kolossale forhindringer, selv når man råder over omfattende og moderne teknisk udstyr. Heri er der ikke noget nyt, men noget, man må vægre sig imod, er den nye "fornemmelse" af, at et fleksibelt teknisk grundlag vil formindske størsteparten af disse menneskelige og organisatoriske hindringer for fleksibilitet.

Et fleksibelt teknisk grundlag kan dog gøre det lettere at tilbyde deltagerne en række valgmuligheder. Det skal vi se nærmere på i næste afsnit.

Hvordan kan de forskellige "telematiske" bidrag, specielt i form af metaforer som "virtuelt klasselokale", "udvidede kontakter" og "gruppesamarbejde i undervisningen" bedst bidrage til overgangen fast->fleksibel undervisning?

Selv om det vil være for meget for langt, at deltageren på én gang skal have tilbudt et bredt udvalg af muligheder for deltagelse i uddannelsen, har TeleScopiaanalysen alligevel afsløret nogle lovende muligheder for i det mindste lidt mere smidighed i kursustilbuddet. Måske kan en kursusarrangør ikke stille en lang række valgmuligheder til rådighed, men han kan i hvert fald overveje at tilbyde nogle få. Og kursusarrangøren kan udtrykke sig mere forsigtigt, når han tilbyder "fleksibel" undervisning, ved konkret at oplyse, hvad det er for uddannelsesaspekter i et kursus, der vil være mere fleksible ved brug af en given teknik. Tabel 5 sammenfatter en lang række bemærkninger til TeleScopia-projektet for at vise en eventuel sammenhæng mellem de forskellige til rådighed stående former for teknik og visse typer kursusfleksibilitet. På grundlag af opfattelsen blandt kursusarrangører, elever, instruktører og forskere i TeleScopia-projektet kan hver enkelt af de respektive former for teknik anses for at være særlig værdifuld for nogle typer fleksibilitet, men ikke for visse andre (tabel 5).

Andre indtryk

Efter et års intenst arbejde med TeleScopia-projektet har forskerne indsamlet en masse indtryk og iagttagelser ikke blot fra deres egen analyse, men også fra andre, der på en eller anden måde har været med i projektet som arrangører, instruktører eller elever. Nogle af konklusionerne viser sig i projektets specifikke data, i spørgeskemaer og sammenfattende rapporter. Mange af indtrykkene er imidlertid ret upræcise, da de stammer fra sammendrag af gensidige påvirkninger mellem parterne og fra personlige eller fæl-



les betragtninger. Vi afslutter artiklen med ni af disse indtryk. Pladsforholdene tillader ikke, at de uddybes nærmere i artiklen, men de er alle behandlet i TeleScopia-slutrapporten (Köhler & Collis, 1995).

1. *Løsningerne skal udspringe fra deltagerne og ikke fra det, som kursusarrangøren ønsker at tilbyde, eller af trang til at tage nyt materiel i brug.*

2. *Det ser ud til at være nemmere at forestille sig brug af datanet og tovejs video-faciliteter som midler til at supplere et kursus med mulighed for personlig kommunikation end som midler til at supplere det med adgang til multimediaressourcer og andet undervisningsmateriale.*

3. *Interaktivitet bør ikke automatisk gøres ensbetydende med "samtale".*

4. *De mange sprog i Europa er et kritisk punkt for transeuropæisk fjernundervisning.*

5. *Tænk hele tiden realistisk på omkostningerne; omkostningerne pr. elev/kontakttime er stort set de samme uanset benyttet teknik.*

6. *Mere (dvs. mere teknik, mere interaktiv kommunikation, mere af det hele) er ikke nødvendigvis bedre.*

7. *Tekniske løsninger skal være pålidelige og velunderbyggede, og deltagerne skal være trygge ved dem og fortrolige med deres brug.*

8. *Undgå eksperimenter med "rigtige" elever.*

9. *Der skal findes bedre måder til at måle og bevise effektivitet.*

Litteraturhenvisninger

Barker, P. (udg.) (1995). Special Issue on Electronic Performance Support Systems. *Innovations in Education and Training International*, 32/1

TeleScopia-rapporter:

Collis, B. (udg.) (1995) *The TeleScopia courses: Experiences with the adaptation process for trans-European tele-learning*. TeleScopia dokument UT/DL 1001/WP 3.3. Deutsche Telekom AG, Generaldirektion, Bonn

Collis, B. & Vingerhoets, J. (1995). *Evaluating trans-national tele-learning demonstrator projects: Design and methodology*. TeleScopia dokument UT/DL 1001/WP 1.3. Deutsche Telekom AG, Generaldirektion, Bonn

Collis, B., Vingerhoets, J. & Moonen, J. (1995) *Flexibility as a key construct in European training. The TeleScopia Project*. TeleScopia dokument UT/DL 1001/WP 1,2 a. Deutsche Telekom AG, Generaldirektion, Bonn

Köhler, H. (udg.) (1995) *Experiences with course delivery using trans-European tele-learning*. TeleScopia dokument UT/DL 1001/WP 3,4. Deutsche Telekom AG, Generaldirektion, Bonn

Köhler, H. & Collis, B. (udg.) (1995). *Issues relating to trans-European course delivery and implementation strategies. The final research report of the TeleScopia Project*. TeleScopia dokument CTA/DL 1001/WP 1,6. Deutsche Telekom AG, Generaldirektion, Bonn.



Debatten om modulopbygget uddannelse i Forbundsrepublikken Tyskland

I den seneste tid har man i Tyskland i stigende grad diskuteret moduler og modulkoncepter i erhvervsuddannelsen. I den forbindelse er det ikke altid fremgået klart, hvad der forstås derved. I et dokument fra december 1995 gjorde de ledende erhvervs sammenslutninger i Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (det tyske erhvervslivs koordineringsinstans for erhvervsuddannelse) rede for, at begrebet moduler kan anvendes i forskellige sammenhænge, nemlig didaktisk-metodisk, inden for efter- og videreuddannelsen, inden for erhvervsuddannelserne, som supplerende kvalifikationer og til bestemte målgrupper. I debatten om moduluddannelse i Forbundsrepublikken kan der skelnes mellem to hovedpunkter eller emneområder: for det første drejer det sig om anvendelse af moduler i erhvervsuddannelsespraksisen, for det andet om den uddannelsespolitiske diskussion om moduler inden for erhvervsuddannelsen.

system til håndteringsteknikken. Håndteringsmodellen til simulation af hele produktionsprocesser er i den forbindelse blevet udviklet som moduler.

I denne forbindelse kan det også nævnes, at man inden for trykkerisektoren overvejer at supplere og videreudvikle den hidtidige erhvervsuddannelse med et modulsystem. Uddannelsesdeltageren vil her kunne vælge mellem forskellige moduler. Efter gennemførelse af bestemte minimumsmoduler afsluttes uddannelsen med kammerprøven.

Anvendelse af moduler

1. Moduler i den erhvervsmæssige efter- og videreuddannelse: Inden for den erhvervsmæssige efter- og videreuddannelse har man i lang tid anvendt modulkoncepter. Herved forstås i sig selv afsluttede kvalifikationselementer, som kan afsluttes og certificeres hver for sig. Således har eksempelvis REFA-Bundesverband udarbejdet et modulkoncept til efter- og videreuddannelse. Ved et modul forstås her en i sig selv afsluttet kort emnerelateret undervisningsenhed. De pågældende moduler er struktureret ens, har klart definerede adgangskrav, undervisningsmål samt læseplaner. Den ledende ide bag dette modulkoncept er en fleksibel anvendelse af kursusmoduler og dermed en fleksibel udformning af uddannelsen for virksomheder og arbejdstagere. Handwerkskammer Trier har på anden vis opbygget sit tilbud på fremmedsprogsområdet ved hjælp af moduler. Det gennemfører et modul på 16 timer i fransk for mestre.

2. Moduler som udformningsprincip: Moduler kan også anvendes som didaktisk-metodisk udformningsprincip samt til inddeling af komplekse uddannelseskoncepter. Således udviklede uddannelseseksperter hos Mannesmann AG i 1995 et modulopbygget, didaktisk kvalificerings-

3. Moduler som supplerende kvalifikationer: Som et supplement til uddannelseskoncepter tilbydes der f.eks. fremmedsprog. Således kan f.eks. handels- og kontorelever hos enkelte industri- og handelskamre få dokumentation for deres kendskab til fremmedsprog i forbindelse med den afsluttende prøve og dermed erhverve den "supplerende kvalifikation fremmedsprog for handels- og kontorelever". Ligeledes har enkelte industri- og handelskamre udviklet videreuddannelsesprøver i fremmedsprog i jobbet for erhvervsaktive.

4. Moduler til kvalificering af bestemte målgrupper: Den efterfølgende kvalificering af unge voksne uden erhvervsuddannelse gennemføres parallelt med erhvervsudøvelsen i form af moduler. I den senere tid har man i modulopbygningen også kunnet se en mulighed for at give unge med en mindre præstationsevne en erhvervsuddannelse. Mange erhvervs-pædagoger anbefaler, at denne mulighed afprøves.

Den hidtil fremstillede anvendelse af moduler er praksisorienteret. Hverken anvendelsen ud fra didaktisk-metodiske aspekter eller udviklingen af koncepter inden for efter- og videreuddannelsen eller til supplerende kvalifikationer samt den modulopbyggede udformning af tilbud til



bestemte målgrupper giver anledning til diskussion. Anderledes forholder det sig med vurderingen af moduler inden for erhvervsuddannelserne.

Uddannelsespolitisk impuls fra modulsystemet i Storbritannien

En impuls til den uddannelsespolitiske diskussion om anvendelsen af moduler inden for erhvervsuddannelserne er kommet fra Den Europæiske Unions erhvervsuddannelsesprogrammer såvel som andre landes uddannelsessystemer, her især NVQ-modellen i Storbritannien. I Storbritannien er der i de seneste år blevet udviklet et modulopbygget kvalificeringssystem på grundlag af National Vocational Qualifications (NVQ). Inden for dette modulsystem udgør et antal uddannelsesenheder et niveau, som svarer til den kvalifikation, der kræves til et snævert defineret anvendelsesområde, f.eks. til installationen af lagerprogrammerbare styringer. Således bliver NVQ-systemet beskrevet i Tyskland. Dog gør eksperter fra det britiske uddannelsessystem opmærksom på, at man i forbindelse med dette modulsystem skal skelne mellem teori og praksis. Ofte forstås NVQ-modellen således, at uddannelsesdeltageren kan vælge mellem forskellige moduler. I praksis kan uddannelsesdeltageren dog ikke vælge mellem forskellige komponenter. NVQ-systemet er retligt forankret, og kursernes indhold ligger fast.

Moduler - ingen erstatning for erhvervskonceptet

I Forbundsrepublikken ville en modulopbygning af erhvervsuddannelserne betyde, at der ville blive formidlet delkvalifikationer, som ville opstå som følge af en opdeling af erhvervskvalifikationen. En sådan opdeling af den omfattende erhvervskvalifikation afvises ud fra styringspolitiske hensyn. Det skal fremhæves, at erhvervsuddannelseseksperter fra arbejdsgiversammenslutningerne, fagforeningerne og forbundsregeringen er enige i at afvise en modulopbygget kvalificering, der ikke udgør en fuldstændig erhvervsuddannelse. Sammenslutningernes

og regeringens motiver til at forkaste en sådan er ganske givet forskellige. Erhvervslivet afviser modulopbyggede erhvervsuddannelser, fordi erhvervene derved går tabt, og der kun vil være et uoverskueligt antal enkeltkvalifikationer tilbage.

De ledende erhvervssammenslutninger har sammenfattet deres holdning til "moduler i erhvervsuddannelsen" på følgende måde: "Et væsentligt grundlag for uddannelsessystemet er erhvervskonceptet, som ikke hensigtsmæssigt kan erstattes af et modulkoncept. Erhvervskonceptet sikrer, at uddannelsen er meget mere end opnåelse af en række delkvalifikationer. De unge får på grundlag af fælles, gennemsigtige uddannelsesbekendtgørelser, der er gældende i hele landet, og som virksomhederne har været med til at udforme, en overordnet erhvervskvalifikation, som sikrer erhvervsmæssig anvendelighed og fleksibilitet mellem forskellige erhverv og mobilitet mellem virksomheder og brancher".

Videre udvikling

Erhvervslivet afviser ganske vist modulopbyggede erhvervsuddannelser. Men samtidig går det ind for, at fordelene ved modulkoncepterne i øget omfang udnyttes. Fordelene ved moduler er nemlig en større fleksibilitet med hensyn til at reagere på ændrede erhvervsmæssige krav og bedre at kunne tage hensyn til de individuelle forudsætninger såvel som til virksomhedernes behov og muligheder, end det er tilfældet med de komplekse uddannelsesfag. De ledende erhvervssammenslutninger i Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (det tyske erhvervslivs koordineringsinstans for erhvervsuddannelse) går derfor ind for, at der som led i erhvervsuddannelserne i højere grad udvikles moduler som supplerende kvalifikation. Også til den efterfølgende kvalificering af voksne og omskoling bør man i højere grad udnytte moduler som kvalificeringstiltag. I denne forbindelse anser man også modulkoncepter for at være egnede til indlæringshæmmede og handicappede unge med henblik på at forbedre mulighederne for deres erhvervsmæssige integration.

Reinhard Zedler

Institut der Deutschen Wirtschaft Köln

Litteratur

Bildungskommission NRW (udg.): Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft, Neuwied 1995.

Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (udg.): Module in der beruflichen Bildung, Standpunkt der Wirtschaft, Bonn 1995.

Mannesmann Rexroth Pneumatik GmbH (udg.): Modulares, didaktisches Qualifizierungssystem, Hannover 1995.

REFA-Bundesverband (udg.): Modulkonzept der REFA-Aus- und Weiterbildung, Darmstadt 1995.

Helmut Pütz: Integration der Schwachen = Stärke des dualen Systems. Förderung der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen - Neue Strukturen und Konzeptionen, Berlin 1993.



Hans Dieter Hammer

Studielektor på Westfalen-Kolleg i Dortmund og på Rahel-Varnhagen-Kolleg i Hagen - uddannelsesinstitutioner til opnåelse af berettigelse til studium på højere læreanstalt for erhvervsaktive voksne/voksne med erhvervs erfaring



Modulopbygget uddannelse

Sammenlignende betragtning over uddannelsessystemet i Det Forenede Kongerige og Tyskland

I et uddannelsessystem, som bygger på berettigelser, udvikles systemet med helhedsuddannelse. I et uddannelsessystem, som foretrækker selvudfoldelsesinitiativer, udvikles det modulopbyggede system. For så vidt er moduluddannelse og helhedsuddannelse resultatet af principielle samfundsmæssige værdiforestillinger. Begge forestillinger kan dog i det mindste på den postsekundære uddannelses område (videregående uddannelse, højere erhvervsuddannelse, almen og erhvervsfaglig efter- og videreuddannelse) og med hensyn til anerkendelse af ikke-erhvervsarbejde gensidigt berige hinanden, hvis alle unge og unge voksne forinden får mulighed for at udøve en erhvervsaktivitet (samfundsmæssig forpligtelse til at nedbringe ungdomsarbejdsløsheden i alle lande i Den Europæiske Union).

I en tid, hvor samfundene i Europa afhierarkiserer deres strukturer med henblik på fremtidens *bevidste borger*, og dermed også forbereder sig på at organisere produktion og tjenesteydelser på en anden måde - stikord som just-in-time, TQM, netværksstrategi, deregulering og nye tiltag i forbindelse med kvalitetskontrol, kaosmanagement, "ny uoverskuelighed", risikosamfund, globalinddelingskoncepter osv. viser dette - synes det *nye individs* interesse at være vakt for mere fleksible undervisnings- og indlæringsformer.

Den hidtidige undervisnings- og indlæringsform er helhedsuddannelsen. Den gør det muligt for undervisningsdeltageren via en lang række fag at foretage en individuel og subjektiv sammenknytning af de forskellige didaktisk udbudte fagindhold samt supplerende synergieffekter også f.eks. gennem en forskelligartet specialisering. For så vidt udviser systemet med helhedsuddannelse en stor kompleksitet.

Overgangen fra helhedsuddannelse og helhedsafslutning til et system med modulopbygget uddannelse, som snarere reducerer kompleksiteten, er dog flydende, hvis

- der (skal) henholdsvis udbydes og afsluttes få fag;
- fagene kan afsluttes enkeltvis (summen af enkeltfagsafslutninger udgør så helhedsafslutningen);
- hvert fag i den forbindelse også er segmenteret eller trindelt hver for sig tids-

mæssigt (summen af alle et fags trin eller segmenter udgør så enkeltfagsafslutningen, summen af enkeltfagsafslutninger helhedsafslutningen);

□ hvert fagtrin eller hvert fagsegment på sin side er opdelt i mange enkeltelementer (moduler), som så ikke ubetinget skal gennemføres sekventielt - efter hinanden - men som den enkelte derimod kan sammensætte i vilkårlig rækkefølge til et fagtrin eller et fagsegment; summen af et fags fagsegmenter eller fagtrin udgør så enkeltfagsafslutningen, summen af enkeltfagsafslutninger helhedsafslutningen. Men senest her er den gængse didaktik utilstrækkelig. Den skal så gå over til individuelle undervisnings- og indlæringsformer, f.eks. den didaktik, der anvendes i forbindelse med programmeret undervisning.

Som denne form for inddeling viser, kan spørgsmålet *Hvad er et modul* besvares på forskellig måde. Jeg definerer modulet som det mindste (individuelle) uddannelses- eller undervisningselement, som kan være forskelligt for hver undervisningsdeltager med hensyn til form og omfang - også fag- eller emnerelateret. For så vidt kan denne moduldefinition godt opfylde kriterierne for mere fleksible undervisnings- og indlæringsformer. Desuden giver den den enkelte nye udviklingsmuligheder (og risici), for: Dynamikken i forbindelse med udarbejdelsen og gennemførelsen af individuelle uddannelsesstrategier og -mål samt certifikater via modulsekvenser kan på den ene side have en vis analogi til computerspil. Dvs.: Succes og fiasko, morskab og frustration indtil opnåelse af mindre delmål (moduler) -



inden for rammerne af en fastsat, eventuelt valgfri, modulopbygget, praktisk uddannelsessekvens også uden skriftlig dimension - kan ligge tæt op ad hinanden, og der kan hurtigt efter en fiasko opleves en succes, hvis man blot anstrenge sig tilstrækkeligt. Det betaler sig således at præstere noget!

På den anden side forleder det imidlertid også i tilfælde af en svagt udviklet motivation og målsætning til handling som i Grimms eventyr *Hans im Glück*. Dvs. at den enkelte giver sin bytteværdi bort for at opnå en momentant vigtigere brugsværdi.

Og her begynder spørgsmålet om samfundets forpligtelse over for ungdommen lige fra overvindelsen af dialektiske tænkemåder til en højere grad af individuel sikkerhed. Den enkelte har lov til at - nej, skal også - stille krav. Dette må ikke være omkostningsfrit for samfundet.

Begge tænkemåder findes i de europæiske samfund, idet uddannelsessystemet i Det Forenede Kongerige (i det følgende betegnet det *engelske system*) i højere grad følger en individualiseringsstrategi (det kan betale sig at præstere noget - jeg må blot ville det), mens det tyske system i højere grad understreger de erhvervede kvalifikationsgaranti for retlig kontrol. Dvs. at den enkelte har krav i en retligt forankret sammenhæng - og det er samfundets opgave at udvikle den enkelte differentieret til disse krav.

Hvor og hvordan kan en overtagelse af modultanken give impulser til det tyske uddannelsessystem? I den forbindelse vil jeg gerne sammenligne typiske aspekter ved det engelske og det tyske uddannelsessystem. Jeg har indsamlet erfaringer på området som led i et EU-udvekslingsprogram samt på baggrund af omfattende litteraturkilder og kontakter.

Indtræden i uddannelsessystemet efter afslutning af uddannelsen på primærtrin (fra det fyldte 10./11. år) indtil afslutning af grunduddannelsen (Erste Berufshilfe, 16. år)

i England: Afgangsprøve GCSE (General Certificate of Secondary Education) og

i Tyskland: afgangsprøver på sekundærtrin I

I begge lande går børnene og de unge i skole indtil det fyldte 16. år, hvor den almindelige skolepligt ender i England, idet de unge skal forlade skolen ved det fyldte 16. år (med eller uden afgangsbetegnelse), mens skolepligten i Tyskland som regel - som erhvervsskolepligt - varer ved indtil det fyldte 18. år med alle juridiske konsekvenser og pligter (for: man skal opnå et afgangsbetegnelse). Først derefter - dvs. fra det fyldte 19. år - begynder fasen med efter- og videreuddannelse i Tyskland, mens den i England begynder fra det fyldte 16. år med udskrivningen fra skolen.

Derudover adskiller skoleforløbet sig også væsentligt indtil afslutningen af den nævnte grunduddannelse. I det engelske system foretager man tidligt en nationalt tilrettelagt kontrol - efter tysk forståelse er dette centrale prøver - af alle elevers opnåede præstationsniveau i udelte klasser i stil med enhedsskolen ved det fyldte 7., 11. og 14. år, og de bliver - tilsyneladende uafhængigt af prøveresultatet - i den udelte klasse ved hjælp af undervisningsdifferentiering *styret* til afgangsprøven (GCSE) ved det fyldte 16. år. Der findes intet oprykningssystem eller nogen omgængerbestemmelser. Derimod bliver eleven i det tyske system med differentierede skoleformer (hovedskole, realskole, gymnasium, enhedsskole) sammen med sine klassekammerater *ført* til afgangsprøven, der er ens for hele klassen. I det tyske system er så godt som alt reguleret og fastsat eller afledt af forfatningsprincipper og kan følgelig prøves ved domstolene. Dette gælder såvel for indtræden i og overgang til de forskellige former for skoler på sekundærtrinnet på grunduddannelsesområdet som for præstationsvurderingen, for elevernes og forældrenes medindflydelse, for beslutninger om, at elever skal gå en klasse om, afgangsprøver osv. Dette princip om retlig forankring har de efterfølgende institutioner ligeledes (i praksis) underkastet sig. Dette er et resultat af den enkeltes ret til at stille krav. I sammenligning hermed findes denne tænkemåde principielt ikke i England (f.eks. ingen pligt til at gå en klasse om).

Mens Humboldts ide om skolernes almindelige funktion på grunduddannelsesområdet indtil Erste Berufshilfe (det 16. år) i Tyskland desuden foreskriver en klar adskillelse af skolen fra

“(...) uddannelsessystemet i Det Forenede Kongerige (følger) i højere grad (...) en individualiseringsstrategi (...), mens det tyske system i højere grad understreger de erhvervede kvalifikationsgaranti for retlig kontrol.”

“I det tyske system er så godt som alt reguleret (...) eller afledt af forfatningsprincipper og kan følgelig prøves ved domstolene.”



“Mens (...) Tyskland (...) foreskriver en klar adskillelse af skolen fra erhvervs- liv og industri, (...) er det i England ikke usædvanligt som led i undervisningen at forberede skoletrætte unge (...) på virksomhedsspecifikke arbejdskrav (...)”

“Mens eleverne i Tyskland (...) indtil afslutningen af sekundærtrinnet snarere får en bred undervisning (...), bliver eleverne i de engelske skoler snarere styret i dybden (...) indtil erhvervs- velsen af den nationale, cen- trale afgangsprøve (...)”

Det “fremgår (...) klart, at skole, skoleforløb og lærere i England tidligt styrer eleven henimod en modul- tankegang (...), mens lærer- ne i det tyske system fører alle elever i fællesskab til den samme helhedsafslut- ning (...)”

erhvervsliv og industri, som indtil afslut- ningen af skolen kun delvis er afbrudt af korte praktikophold i virksomhederne som led i erhvervsorienteringen, er det i England ikke usædvanligt som led i un- dervisningen at forberede skoletrætte unge fra det 14. år på virksomheds- specifikke arbejdskrav efter aftale med lokale erhvervsdrivende.

Uafhængigt af denne uddannelse (training), der forbereder til en bestemt arbejdsplads, adskiller de to nationale systemer sig imidlertid også med hensyn til fagenes kvalitet og kvantitet eller undervisningsområderne på grund- uddannelsens sekundærtrin. Mens elev- erne i Tyskland i løbet af de sidste seks år af grunduddannelsen indtil afslutnin- gen af sekundærtrinnet snarere får en bred undervisning på ni undervisningsområder via tolv fag (med yderligere maksimalt syv årsfag), bliver eleverne i de engelske sko- ler snarere styret i dybden i ni (plus et) fag indtil erhvervs- velsen af den nationale, centrale afgangsprøve (GCSE), idet der som regel kun er indbygget et fremmed- sprog af maksimalt to års varighed, mens der i tyske skoler undervises i mindst et fremmedsprog i seks år (i gymnasier i op til tre fremmedsprog) indtil erhvervs- velsen af grunduddannelsens almindende afgangsprøve på sekundærtrinnet. Når den nationale (centrale) afgangsprøve (GCSE) gennemføres i det engelske sy- stem ved det 16. år, er det for tildelingen af afgangsbrevet tilstrækkeligt, hvis mindst et fag er bestået med det laveste præstationsniveau 1 ud af syv præstations- niveauer. Til påbegyndelse af en akade- misk uddannelse (A-level-niveau) kræves afslutning af fem GCSE-fag. I det tyske skolesystem skal helheden af alle fag i de forskellige skoleformers afgangsklasser derimod i henhold til lovfæstede kriterier i det mindste i gennemsnit være vurderet som *tilstrækkelig* (det laveste af fire præstationsniveauer) af de undervisende lærere.

Allerede ud fra denne forenkledte syns- måde fremgår det klart, at skole, skole- forløb og lærere i England tidligt styrer eleven hen imod en *modultankegang* (er- hvervelse af kvalifikationer i enkelte fag) med alle konsekvenser for lærernes funk- tion og læreruddannelsen (class-room- manager, styrmand for eleverne, drifts- økonom for læreprocesserne), mens læ-

rerne i det tyske system fører alle elever i fællesskab til den samme helheds- afslutning, som kvalitetsmæssigt udvikler retsgyldige konsekvenser til påbegyndel- sen af den almene og erhvervsfaglige uddannelse på sekundærtrinnet - igen som helhedsuddannelse. Derfor findes der også en anden læreretos og en anden læreruddannelse i Tyskland.

Almen og erhvervsfaglig uddannelse på sekundærtrinnet og overgangen fra skole til erhverv efter afsluttet grund- uddannelse

Det engelske system kender ikke disse begreber. Efter skolepligtens ophør med det 16. år begynder efter- og videreud- dannelsen. Her skilles de unges veje alt efter kvaliteten og kvantiteten af afgangsb- eviset (GCSE) i (jf. figur 1: *NCVQ's national qualification framework*):

□ *en toårig akademisk uddannelse på skole*: Der formidles et mere dybtgående indblik i 2-3 fag (ca. 18-24 timer pr. uge), idet fagene efter tysk forståelse også kan udgøre fagsegmenter, som efter to år - til dels også halvårsvis modulopbygget - kan afsluttes som *A-levels*. De giver adgang til en fakultetsbundet eller studierelateret optagelse på en højere læreanstalt eller optagelse på en videregående erhvervs- uddannelse.

□ *en generel erhvervsuddannelse (GNVQ [General National Vocational Quali- fication], niveau 1-3) på skole. Uddannel- sens varighed ca. 1-2 år*: Der formidles en mere dybtgående generel erhvervsud- dannelse, idet der er mulighed for 14 forskellige forløb med modulstruktur. Af- slutningen af GNVQ, niveau 3, skal i den forbindelse svare til to A-levels og ligele- des muliggøre en fakultetsbundet opta- gelse på en højere læreanstalt eller opta- gelse på en videregående erhvervsuddan- nelse.

□ *kvalifikation i en virksomhed som erhvervsaktiv (også i ulønnet ikke- erhvervsarbejde) eller kvalifikation ved skolegang på fuld tid (NVQ [National Vocational Qualification], niveau 1-3)*: Det er muligt at erhverve modulopbyg- gede delkvalifikationer på de nævnte ni- veauer i vilkårlig rækkefølge og på et vil- kårligt tidspunkt på arbejdspladsen eller på skolen. Summen af alle opnåelige



moduler på et niveau til en arbejdsaktivitet eller på en arbejdsplads giver ret til udstedelse af et afgangsbrev. Antallet af arbejdspladser eller aktiviteter, der kan certificeres, er principielt ubegrænset. For at kunne udøve et erhverv er det ikke nødvendigt med et afgangsbrev. Den skriftlige dimension kræves ikke i forbindelse med enhver kvalificering. Så er praksis tilstrækkelig. Med afslutningen af NVQ, niveau 3, er der mulighed for optagelse på en højere læreanstalt eller optagelse på en videregående erhvervsuddannelse.

For alle tre former eller forløb gælder følgende:

- Ingen af fagprøverne afhænger af alder, og de aflægges så ofte, man ønsker det.
- Fuldstændige og delvise afslutninger af A-levels, GNVQ- og NVQ-niveauer kan kombineres til opfyldelse af de nødvendige arbejdsmæssige krav.

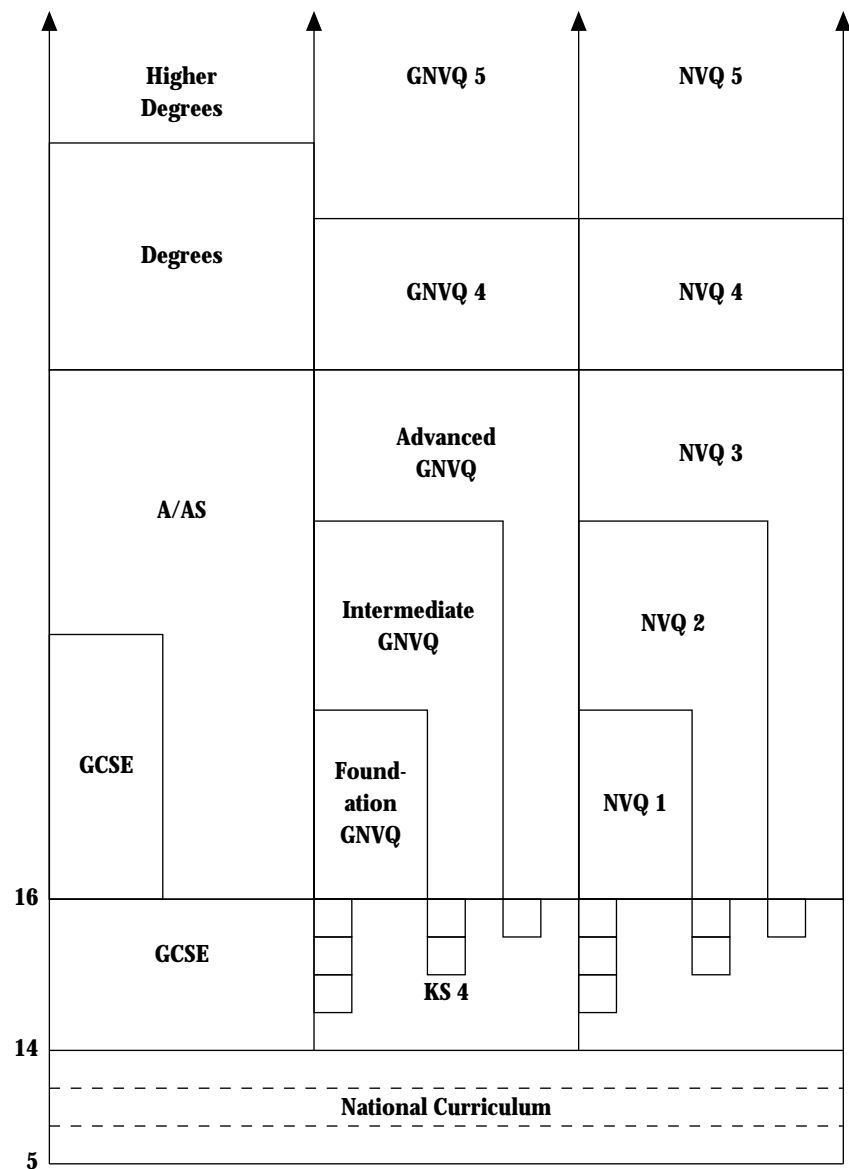
Det engelske system er meget fleksibelt, men her har man ingen berettigelse til at stille krav - heller ikke i forbindelse med optagelse på højere læreanstalter. De højere læreanstalter træffer afgørelserne autonomt ligesom arbejdsgivere; den enkelte udsøger sig den *passende* arbejdsgiver eller den *passende* højere læreanstalt. Den sektorbestemte sammenslutnings- og kammerstruktur, der gennem historien har udviklet sig i Tyskland, og som har en offentligretlig karakter, med de deraf følgende optagelses- og adgangsforsiklinger, lovmæssige bestemmelser, rettigheder og funktionsforsiklinger samt den dermed fastsatte adskillelse mellem det offentligretlige og privatretlige område findes ikke på samme måde i England. Derfor skal der af hensyn til den enkelte til stadighed henstilles til, at der tilvejebringes lige muligheder. I løbet af denne diskussion om lige muligheder har NCVQ (National Council of Vocational Qualifications) fra 1986 fået til opgave at sammenfatte, inddele og hierarkisere alle afgangsbrev fra udbydere efter ækvivalente kriterier. I den forbindelse foretages hierarkiseringen af disse (erhvervs-) kvalifikationer i overensstemmelse med strukturen for uddannelsesniveauer i henhold til artikel 2, stk. 2, i beslutning 85/368/EØF i fem opstigende niveauer, idet hvert niveau består af en sum af moduler,

der kan erhverves efter på forhånd fastsatte kriterier, dog uden at fastsætte en berettigelse til optagelse og til at stille krav. Dermed bliver det også forståeligt, hvorfor man fra engelsk side ikke har overtaget EG/EU's socialpagt (se f.eks. paragraf 15: Ret til erhvervsuddannelse). Der findes ganske vist også i England en slags erhvervsfaglig vekseluddannelse, men kun for dårligt stillede unge.

I det tyske system må lige muligheder derimod ses som berettigelse til at stille krav, dvs. som en individuel ret. På grund-

“Det engelske system er meget fleksibelt, men her har man ingen berettigelse til at stille krav - heller ikke i forbindelse med optagelse på højere læreanstalter.”

**Figur 1:
NCVQ's national qualification framework**



Kilde: GNVQ Information Note, NCVQ London 1993



I Tyskland er "skolemæssige og erhvervsfaglige prøver (...) principielt adskilt (...). De første spirer til et modulsystem findes på sprogområdet (...) og ved supplerende uddannelse til forskellige erhvervsprøver på efter- og videreuddannelsesområdet."

lag heraf er der på det almene og erhvervsfaglige sekundær område med overgangen skole-erhverv skematiseret følgende mulige forløb (for unge fra det 16. år), alt efter det opnåede resultat ved afslutningen af sekundærtrin I (afslutning af grunduddannelsen):

□ *den 2- til 3-årige øverste gymnasieafdeling i de forskellige former til optagelse på en højere læreanstalt (almen og erhvervsfaglig):* Den tilbyder via en helhed af otte fag en grunduddannelse i seks fag og en dyberegående uddannelse i to fag med cirka 31-35 timers undervisning pr. uge. Ved en sammenlægning af de opnåede præstationer i løbet af året og ved de afsluttende prøver fremkommer studentereksamen (Allgemeine Hochschulreife eller Abitur). Blandt de nævnte otte fag er der mindst 1-2 fremmedsprog.

□ *de 1- til 3-årige generelle erhvervsuddannelser med afgangsprøver til optagelse på højere læreanstalter (Fachhochschulreife FHR: berettigelse til studium ved en Fachhochschule):* Den tilbyder alt efter niveau og form forskellige generelle erhvervsuddannelser på fuld tid eller deltid med en helhed af cirka otte fag (heraf et fremmedsprog) (på fuld tid cirka 33 timer pr. uge).

□ *den som regel 3-årige duale erhvervsuddannelse:* Den sammenkobler dels en skolemæssig-erhvervsrelateret uddannelse indtil adgang til optagelse på en højere læreanstalt (FHR) med en helhed af cirka seks fag (og 12 timers undervisning pr. uge; indførelsen af et fremmedsprog befinder sig på forsøgsstadiet!) og dels en erhvervsuddannelse i virksomheden. Uddannelsen varetages af statsligt anerkendte oplæringsvirksomheder i p.t. 370 uddannelsesfag med teoretisk og praktisk afgangsprøve, som aflægges for det statsligt bemyndigede kammer.

Som led i den retlige forankring af den almene og erhvervsfaglige uddannelse på sekundærtrinnet i Tyskland kan alle erhvervsuddannelsesprøver også erhverves eksternt og uanset alder. Skolemæssige og erhvervsfaglige prøver er principielt adskilt og kan derfor ganske enkelt ikke behandles under ét. De første spirer til et modulsystem findes på sprogområdet (anerkendelse af tidligere og efterfølgende præstationer til skoleforløb og prøver) og

ved supplerende uddannelser til forskellige erhvervsprøver på efter- og videreuddannelsesområdet. Desuden diskuteres et modulsystem som elementsystem/enkeltfagsafslutning til de ovennævnte eksterne erhvervsuddannelsesprøver. Endvidere indeholder alle ovennævnte former erhvervsuddannelsesaspekter:

□ Opnåede eksaminer i erhvervsuddannelsen på sekundærtrinnet i de forskellige skoleformer berettiger principielt til at få nedsat varigheden af den erhvervsfaglige vekseluddannelse med et år. Dette kan også gælde for studenter, som påbegynder en erhvervsuddannelse inden for det duale system.

□ Eksaminer, der berettiger til optagelse på en højere læreanstalt, giver også mulighed for optagelse på en videregående erhvervsuddannelse.

□ Ikke kun den tid, der er medgået til erhvervsuddannelsen, men også den tid, der er medgået til at erhverve skolemæssige eksaminer i denne fase indtil optagelsen på en højere læreanstalt, tæller med (uddannelsesetid) for den enkelte i relation til den lovpligtige pensionsforsikring.

Derudover er den unge arbejdssøgende med en afsluttet erhvervsuddannelse underlagt den såkaldte *som-om-bestemmelse*, dvs. han modtager arbejdsløshedsunderstøttelse, som om han allerede har arbejdet i uddannelsesfaget. Anerkendelsen af ikke-erhvervsarbejde reduceres dermed til få retspositioner. Man gør sig dog overvejelser over en forbedring af denne situation. Uafhængigt heraf findes der også hertil de eksterne prøver.

Det betyder: Med hensyn til den almene og erhvervsfaglige uddannelse på sekundærtrinnet overtager samfundet i Tyskland pligten til at gøre alt, for at alle unge får en uddannelses- og arbejdsplads, dvs. kan integrere sig produktivt i samfundet.

Uddannelse på det postsekundære trin (uddannelse på højere læreanstalter, videregående erhvervsuddannelse, almen og erhvervsfaglig efter- og videreuddannelse)

I begge lande kan man påbegynde en uddannelse på det postsekundære trin med det fyldte 18. eller 19. år. I England



er dette de forskellige former for videregående uddannelse (til bachelor, master osv.), den højere almene erhvervsuddannelse (til GNVQ, niveau 4 og 5) samt niveauerne i forbindelse med de højere erhvervs kvalifikationer (NVQ, niveau 4 og 5). Der arbejdes for øjeblikket stadig på modulstrukturen i forbindelse med disse niveauer foruden en individuel åbning (lige muligheder). Derudover findes der studiespecifik modulorganiserede adgangskurser til de højere læreanstalter for voksne (Access-Course) af kort varighed og med et lavt ugentligt timetal.

I Tyskland viser der sig derimod her endnu en række udviklingsmuligheder, da uddannelsessystemet er retligt forankret såvel i forbindelse med adgangen til højere læreanstalter for personer med erhvervs erfaring som i den højere erhvervsuddannelse og de videregående uddannelser. Derfor har anerkendelsen af ækvivalensen som individuelt krav først - også for mestre og teknikere - vundet indpas i forbindelse med adgangen til højere læreanstalter (niveau 3 i overensstemmelse med EØF-beslutning 85/368 loc.cit.). Af, efter min opfattelse, internt engelske grunde (anerkendelse af GNVQ-/NVQ-systemet på niveau 3 som erstatning for A-level) er tilsvarende kvalifikationer i det engelske system allerede blevet indordnet under niveau 3 og 4 i det

europæiske direktiv (bilag D i direktiv 92/51/EØF). Dette bør man ikke tillægge for stor værdi.

Det er dog nødvendigt i Tyskland, at man regulerer den statslige anerkendelse af videreuddannelsesfag også ud over niveauet for adgang til en højere læreanstalt.

Sammenfattende kan det således siges:

Et uddannelsessystems modulstruktur er resultatet af en dybt rodfæstet liberalistisk samfundsorden, som til den enkelte henregner kvalifikationer, som ganske givet kan opfyldes af flertallet af individer, uden at man dermed skal diskutere krav. Man lader dem stiltiende ligge eller flytter dem et andet sted hen. For så vidt ligger der - forstået på den rigtige måde - i det engelske system med modulopbygget uddannelse et kolossalt europæisk potentiale, som det almene og erhvervsfaglige efter- og videreuddannelsessystem (det postsekundære område) samt ikke-erhvervssektoren i Tyskland sagtens kan lære noget af. Jeg vil gerne henvise til de første tegn herpå i de uddannelsesforslag, der for øjeblikket diskuteres i Tyskland. Men som den store forskel ved en sammenligning af ungdomsarbejdsløsheden i England og Tyskland viser, synes den modulopbyggede uddannelse endnu ikke at være egnet til overgangen skole-erhverv.

“Med hensyn til den almene og erhvervsfaglige uddannelse på sekundærtrinnet overtager samfundet i Tyskland pligten til at gøre alt, for at alle unge får en uddannelses- og arbejdsplads, dvs. kan integrere sig produktivt i samfundet.”

Kilder

U. Lauterbach: Internationales Handbuch der Berufsbildung; Nomos-Verlag 1995.

Eurydice und CEDEFOP: Strukturen der allgemeinen und beruflichen Bildung in den Mitgliedsstaaten der EG; Bruxelles 1990.

Eurydice: Die Bildung im Elementar- und Primärbereich in der EU; Bruxelles 1994.

Eurydice: Die Bekämpfung des Schulversagens - eine Herausforderung an ein vereinigtes Europa; Bruxelles 1994.

R. Hrbek: Europäische Bildungspolitik und die Anforderungen an das Subsidiaritätsprinzip; Nomos-Verlag 1994.

Der Arbeitsminister des UK: Berufsbildung in Großbritannien - Übersicht (tysk); London 1994.

Skrifter, brochurer og materiale fra NCVQ indtil 1994; London.

D. Handley: Vocational Qualifications in England, Wales and Northern Ireland; NCVQ London 1994.

A. Smithers: All Our Futures - Britain's Education Revolution; Channel 4 Publication 1993; ISBN 1851440844.

E. Clarke, Th. Lange, R. Shackleton, S. Walsh: Die politische Ökonomie der Berufsbildung in Großbritannien und Deutschland; Zeitschrift für Pädagogik 40/1994, s. 373-388.

Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland - Dossier für das Bildungsinformationsgesetz in der EG; Bonn 1993.

W.D. Grünert: Das deutsche System der Berufsausbildung - Geschichte, Organisation, Perspektive; Nomos-Verlag 1993.

W. Schlaffke: Wer mehr weiß, kann mehr leisten - Das duale System der beruflichen Bildung sichert den Standort Deutschland; AUXILIUM - Beiträge zur Jugendbildung (4)(1995) s. 6-8.

Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft: Berufsbildungsbericht 1994; Bonn 1994.

Bereinigte amtliche Sammlung der Schulvorschriften des Landes Nordrhein-Westfalen (BASS) 1995/1996; Verlag Ritterbach 1995.

H.D. Hammer: Hochschulzugang in Deutschland - Entwicklung, Struktur, Perspektiven - mit besonderer Darstellung des Zweiten Bildungswegs in der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung; Hans-Böckler-Stiftung Düsseldorf 1994, ISBN 3-928204-16-5.

OECD: Education in OECD-Countries, Paris 1993.

G. Igl: Rechtsfragen des freiwilligen sozialen Engagements - Rahmenbedingungen und Handlungsbedarf - Gutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Familie und Senioren (BMFuS); Schriftenreihe des BMFuS, Band 26, Bonn 1994.



Ulrich Wiegand

siden oktober 1991
ansat hos Bundes-
vereinigung der
Deutschen Arbeit-
geberverbände, Köln.



Moduler i erhvervsuddannelsen

I den offentlige debat om

- strategier til højnelse af erhvervsuddannelsens attraktivitet, effektivitet og fleksibilitet,
- fremme af en europæisk dimension i erhvervsuddannelsen,
- europæiske støtteprogrammer og initiativer,
- forholdet mellem nationale uddannelsessystemer og europæiske udviklingstendenser (artikel 127 i Maastricht-traktaten)

dukker der som løsningsstrategier oftere og oftere begreber op som moduler, delkvalifikationer, uddannelsesenheder eller endog kravet om en modulopbygning af erhvervsuddannelsen. Diskussionen er ikke særlig differentieret. I Tyskland frygter man, at vekseluddannelsessystemet vil blive bragt i fare som følge af moduler på europæisk plan. Hidtil har man ikke i tilstrækkelig grad taget hensyn til vekselvirkningerne mellem det nationale og det europæiske plan. Man har fortsat i vidt omfang ladet de indirekte virkninger af en stigende tendens i de europæiske erhvervsuddannelsessystemer til modulkoncepter ude af betragtning. Der skal tages højde for, at der allerede i dag som følge af eksisterende definitioner - f.eks. som led i Rådets beslutning 85/368/EØF af 16. juli 1985 om sammenlignelighed af de ved erhvervsuddannelse i medlemsstaterne opnåede kvalifikationer - på EU-plan har fundet en præjudicering sted i form af en foreløbig afgørelse om fremtidige strukturer. På baggrund heraf foretages efterfølgende situationsbeskrivelse.

Former for modulopbygning i Europa

a) Former for modulopbygning, der forekommer på alle trin i systemet (system-wide-modules).

Eksempel: Portugal, Spanien, som udvikler modulsystemer som led i opbygningen af deres nationale erhvervsuddannelsessystemer (grunduddannelse og efter- og videreuddannelse).

b) Kursus- eller sektorspecifikke moduler (course-or-sector-specific-modules).

Specifikke tilbud til bestemte målgrupper, f.eks. arbejdsløse unge.

c) Enkeltstående moduler (stand-alone-modules).

Eksempel: Moduler, der kan være uafhængige af nationale uddannelsessystemer, "system-fri".

Eksempel: Transnationale moduler.

Med udgangspunkt i det tyske erhvervsuddannelsessystem har moduler følgende generelle karakteristika:

□ Stort antal (som ekstremt eksempel har Skotland 2700 moduler på 11 erhvervsområder).

□ Høj revideringskvote (f.eks. reviderer man i Skotland årligt op til 300 moduler).

□ Indholdenes og kvalifikationsstandardernes begrænsede gennemsigtighed.

□ Minimal kvalitetskontrol.

□ Lille grad af systematisk opbygning med hensyn til den samlede kvalifikation.

□ Som regel ingen fastsat kontrol af uddannelsesstedets og uddannelsespersonalets egnethed, som det er tilfældet ifølge den tyske erhvervsuddannelseslov.

I Europa

For en del af EF-medlemsstaterne udgør moduler et vigtigt første skridt til oprettelse eller videreudvikling af deres nationale erhvervsuddannelsessystemer.

Ved moduler forstås i sig selv afsluttede og kontrollerbare, tidsmæssigt korte kvalifikationsdele eller -grupper.

Begrebet modul er i den forbindelse stærkt præget af det britiske uddannelsessystem. Der kan alt efter uddannelsessystem forekomme store variationer fra den ene medlemsstat til den anden. Det spiller her en vigtig rolle, om modulerne er en del af den erhvervsfaglige grunduddannelse, efter- og videreuddannelsen eller af begge.

"For en del af EF-medlemsstaterne udgør moduler et vigtigt første skridt til oprettelse eller videreudvikling af deres nationale erhvervsuddannelsessystemer."



□ Prøver er ikke reglen ved slutningen af et afsluttet modul. Beviser udstedes til dels også som resultatet af en kontinuerlig evaluering.

□ Moduler formidler dele af en kvalifikation, ingen omfattende erhvervsmæssig handlingskompetence, som det er tilfældet i Tyskland i forbindelse med erhvervs-konceptet.

Det er glædeligt, at man i EU-medlemsstaterne i forstærket grad tager skridt til at opbygge og styrke erhvervsuddannelsen. Anvendelsen af moduler er en mulighed i denne forbindelse.

Man skal dog tage hensyn til, at dette sker på medlemsstaternes ansvar i henhold til Maastricht-traktatens artikel 127. Moduler, der er udarbejdet i fællesskab som led i EU-programmer eller -initiativer, må heller ikke fremover have en bindende virkning for medlemsstaterne. Det må fortsat være de nationale ansvarlige myndigheders opgave at tage højde for dem, navnlig at anerkende dem. Europa-Kommissionen må derfor fortsat være henvist til sin subsidiære kompetence.

I Tyskland

Erhvervsuddannelsen i det duale system medfører en umiddelbar erhvervskompetence og udgør samtidig grundlaget for livslang uddannelse. Den vil også i fremtiden danne ryggraden i uddannelsen af faglært arbejdskraft i Forbundsrepublikken Tyskland.

Et væsentligt grundlag for uddannelsessystemet er erhvervs-konceptet. Et erhverv er mere end summen af en række forskellige nyttige delkvalifikationer. Målet med uddannelsen er den erhvervsmæssige handlingsevne, som omfatter erhvervelsen af den nødvendige erhvervs-erfaring. Erhvervs-konceptet vil også i fremtiden fortsat bestå. Det sikrer, at uddannelse er mere end kun opnåelsen af en række delkvalifikationer. Herved får de unge på grundlag af fælles, gennemsigtige uddannelsesbekendtgørelser, der er gældende i hele landet, og som virksomhederne har været med til at udforme, en omfattende overordnet erhvervs-kvalifikation, som påviseligt sikrer erhvervsmæssig anvendelighed og fleksibilitet.

Af afgørende betydning er følgende: Det duale system, der lægger erhvervs-konceptet til grund, formidler på grundlag af et klart defineret uddannelses-fag en erhvervs-kvalificering med eksamen. Arbejdsgiveren ved, hvilken minimums-kvalifikation han kan forvente af arbejdstageren. Moduler kan ikke tilvejebringe denne gennemsigthed. Følgen vil være, at virksomhederne bliver usikre med hensyn til, om de kvalifikationer, der tilbydes dem, passer sammen med de kvalifikationer, der er nødvendige i virksomheden.

En opløsning af erhvervs-konceptet som grundlag for livslang uddannelse til fordel for moduler vil på mellemlang sigt også være forbundet med større udgifter for virksomheder og arbejdstagere, fordi der herved vil opstå et varigt tilpasningspres i relation til erhvervede kvalifikationer. Erhvervs-uddannelsen formidler derimod en bred grundlæggende kvalifikation, som bidrager til at sikre en stor erhvervsmæssig mobilitet og anvendelighed i virksomhederne - og på arbejdsmarkedet.

Det er i henhold til erhvervs-uddannelses-loven kun muligt at uddanne unge under 18 år i anerkendte uddannelses-fag. En modulopbygning i form af afsluttede og kontrollerbare, tidsmæssigt korte kvalifikationsdele eller -grupper er derfor heller ikke af juridiske årsager mulig for denne gruppe. Man har dog, som allerede i dag, mulighed for at anvende modulopbygning som metodisk-didaktisk princip til formidling af indhold som led i eksisterende uddannelses-fag.

Det duale system giver mulighed for en vidtgående differentiering i uddannelsen efter præstation og begavelse for såvel indlærings- og præstationsstærke som for mindre indlærings- og præstationsstærke grupper. Der er mulighed for supplerende tilbud under uddannelsen (f.eks. sprogkurser i henhold til § 44 BBiG (erhvervs-uddannelses-loven)), som kan certificeres, og som man frivilligt kan tilmelde sig. Herved kan man målrettet støtte præstationsstærke unge og tilbyde dem supplerende præstationsincitament. Dette er medvirkende til at gøre den duale erhvervs-uddannelse mere attraktiv. Endvidere giver sådanne supplerende kvalifikationer mulighed for med kort varsel at reagere på et specifikt kvalifikationsbehov i virksomhederne.

“Moduler formidler dele af en kvalifikation, ingen omfattende erhvervsmæssig handlingskompetence, som det er tilfældet i Tyskland i forbindelse med erhvervs-konceptet.”

“Et væsentligt grundlag for uddannelsessystemet er erhvervs-konceptet. Et erhverv er mere end summen af en række forskellige nyttige delkvalifikationer.”

Det duale system “(...) formidler på grundlag af et klart defineret uddannelses-fag en erhvervs-kvalificering med eksamen. (...) Moduler kan ikke tilvejebringe denne gennemsigthed.”



“For indlæringshæmmede eller handicappede unge, som ikke er i stand til at gennemføre en uddannelse inden for et anerkendt uddannelsesfag, kan modul-koncepter være en måde at forbedre deres erhvervs-integration på.”

For indlæringshæmmede eller handicappede unge, som ikke er i stand til at gennemføre en uddannelse inden for et anerkendt uddannelsesfag, kan modul-koncepter være en måde at forbedre deres erhvervsintegration på.

Inden for den erhvervsmæssige kvalificering af voksne er udviklingen og anvendelsen af moduler et positivt tiltag.

Der findes allerede i dag en række korte certificerbare kvalifikationer, navnlig inden for videreuddannelsen med henblik på forfremmelse. I forlængelse af en grunduddannelse udgør disse et vigtigt uddannelses tilbud, som også i fremtiden skal videreudvikles på grundlag af virksomhedernes behov. Dette giver de eksisterende lovbestemmelser mulighed for.



Indførelse af modul-systemer og reform af kvalifikationssystemet i Det Forenede Kongerige: målsætninger og realiteter

Indførelse af modulsystemer

Indførelsen af undergraduate-uddannelser baseret på moduler eller enheder fandt sted samtidig med, at de videregående uddannelser i Det Forenede Kongerige oplevede en massiv stigning i antallet af fuldtidsstuderende, og universitetssektoren udvidedes til at omfatte de tidligere polytekniske læreanstalter. Mange universiteter betragtede modulopbygningen som en metode til at øge fleksibiliteten ved at åbne mulighed for flere fagkombinationer og give den stærkt øgede studentermasse bedre muligheder for at vælge deltidsstudier og kombinerede studieformer. Modulapproach blev et af de varmeste debattemner i slutningen af 1980'erne og begyndelsen af 1990'erne, og litteraturen og debatten fra den tid vidner om de radikale ændringer og den turbulens, der fulgte i deres kølvand. Men hvad er der reelt opnået? Muligheden for at indføre kvalifikationsstrukturer, som kunne imødekomme den øgede studentermasses behov og forberede dem på det turbulente arbejdsmarked i 1990'erne, var oplagt til stede, men blev kun udnyttet i ringe grad.

I hvor høj grad målsætningen om større fleksibilitet er blevet opfyldt i praksis for flertallets vedkommende er et omstridt spørgsmål. Der findes fortsat mange strukturer og regler, som absolut ikke opmuntrer til alternative studieformer, men fastholder de traditionelle studiestrukturer og

-indhold. Der snakkes meget om udvikling af erhvervsrelaterede kvalifikationer, f.eks. virksomhedsdrift, iværksættervirksomhed og netværksetablering, uden at der gøres noget ved det i praksis, og der er stadig kronisk mangel på integrering af sprog og informationsteknologi i langt de fleste undergraduate-uddannelser. Det er ellers altsammen områder, hvor et modulapproach kunne have bidraget til en mere velafbalanceret studieplan, men ikke har gjort det.

Vocational Qualifications

National Vocational Qualifications (NVQ) og de tilsvarende skotske SVQ er udviklet inden for de sidste 8 år i forlængelse af hvidbogen "A New Training Initiative" (Manpower Services Commission MSC 1981) og Review of Vocational Qualifications (MSC/ministeriet for uddannelse og videnskab (DES) 1986). Disse dokumenter tog udgangspunkt i den udbredte opfattelse, at erhvervsuddannelsen var ude af trit med erhvervslivets krav og ikke opfyldte behovene på det postindustrielle arbejdsmarked. Kritikken gjaldt også de højere uddannelser, og den generelle holdning kan sammenfattes i følgende avisoverskrift ("**Det kan godt være de er kloge, men kan de arbejde?**") The Independent, nov. 1993).

De nye erhvervs kvalifikationer er radikalt forskellige fra de tidligere. Der er to typer:



Sue Otter

arbejder for tiden som freelancekonsulent og rådgiver for de videregående uddannelser ved Sector Skills

Partnership Division i

ministeriet for uddannelse og beskæftigelse, hvor hun arbejder med udviklingen af højniveau National Vocational Qualifications.

Strukturen i de erhvervsuddannelser, der ligger efter skolepligtens ophør (i 16 års-alderen) i Det Forenede Kongerige, har undergået radikale forandringer i det sidste årti. I mange traditionelle treårige videregående uddannelser (undergraduate-studier) er tidsnormerede studieprogrammer blevet afløst af semesterbaserede modulsystemer, og der er med betydelig støtte fra statens side indført et helt nyt kvalifikationssystem, som åbner mulighed for alternative kompetencegivende eller studieforberedende uddannelser. Der har således aldrig været bedre muligheder for at etablere et fleksibelt kvalifikations-system, der imødekommer både unges og voksnes behov og tilgodeser såvel dem, der første gang søger ud på arbejdsmarkedet, som dem, der ønsker at videre kvalificere sig på arbejdspladsen. Denne artikel beskæftiger sig med målsætninger og navnlig realiteter i disse reformer.

"Thvor høj grad målsætningen om større fleksibilitet er blevet opfyldt i praksis for flertallets vedkommende er et omstridt spørgsmål."



“National Vocational Qualification (NVQ) er et system af anerkendte erhvervsuddannelsesbeviser, der bygger på arbejdsbaserede kvalifikationer opbygget af enheder og udviklet på et hovedsagelig erhvervsrelateret grundlag.”

“GNVQ er en vigtig tilføjelse til NVQ-kvalifikationsrammen. Den repræsenterer en grunduddannelse med stærkt erhvervsrettet islæt og med væsentligt større muligheder for at knytte an til akademiske uddannelser end den rent arbejdsbaserede NVQ.”

National Vocational Qualification (NVQ) er et system af anerkendte erhvervsuddannelsesbeviser, der bygger på arbejdsbaserede kvalifikationer opbygget af enheder og udviklet på et hovedsagelig erhvervsrelateret grundlag. NVQ-systemet opererer ikke med faste undervisningsplaner, men beskriver præstationsstandarder for arbejdsrelaterede aktiviteter. Bedømmelsen baseres på det udførte arbejde og foretages i praksis på grundlag af arbejdspræstationer og observation af eksaminanderne i en arbejdsituation. Forbindelsen til arbejdsmarkedet sikres gennem Lead Bodies, der består af arbejdsgiverrepræsentanter for forskellige brancher, som er ansvarlige for at fastsætte og opdatere kvalifikationer for de forskellige erhvervssektorer.

NVQ-systemet er rettet mod erhvervsaktive, både unge nyansatte og ældre, erfarne voksne arbejdstagere i overordnede stillinger. Det er eller kunne i hvert fald udvikle sig til en arbejdsbaseret livslang uddannelsesstruktur.

Den anden type er **General National Vocational Qualification** (GNVQ og GSVQ - den skotske variant), der indførtes i 1992. GNVQ består ligeledes af enheder, og hvert kompetenceelement omfatter landsdækkende obligatoriske enheder og kernekvalifikationer samt en række valgfrie enheder. Strukturen er ikke ulig strukturen i mange modulopbyggede uddannelser. GNVQ repræsenterer en bredt anlagt erhvervsuddannelse og er udformet som fuldtidsstudier med begrænset adgang til en arbejdsplads. Advanced GNVQ (GNVQ på højt niveau) er særlig relevant for videregående uddannelser, da den er udformet som en sammenlignelig standard til et A-niveau. Muligheden for højniveau GNVQ'er har været genstand for debat mellem NCVQ (National Council for Vocational Qualifications) og de højere uddannelser og er et potentielt vigtigt udviklingsområde.

GNVQ er en vigtig tilføjelse til NVQ-kvalifikationsrammen. Den repræsenterer en grunduddannelse med stærkt erhvervsrettet islæt og med væsentligt større muligheder for at knytte an til akademiske uddannelser end den rent arbejdsbaserede NVQ. GNVQ er blevet en bemærkelsesværdig studentersucces - ifølge de seneste UCAS-tal¹ følger 40% af de unge, der

vælger at studere videre efter skolepligtens ophør, et GNVQ-program, og en tredjedel af alle studerende, der påbegynder en videregående uddannelse, vil i løbet af nogle få år have en GNVQ.

Bedømmelse

Bedømmelsen af de nye erhvervs-kvalifikationer er kriterieorienteret og har udelukkende til formål at vurdere, om kandidaten har erhvervet den krævede kompetence eller ej. Bedømmelsen er bestået eller dumpet og er ikke graderet. Principperne for bedømmelse af NVQ'er/SVQ'er er beskrevet detaljeret i NVQ-Guiden (NCVQ 1995) og er udbygget i Beaumont-Komitéens nylige rapport (1995). Bedømmelsen er karakteriseret ved to ting:

□ kandidaten skal dokumentere en præstation, der opfylder de standarder, der er fastsat for de pågældende enheder. Hun/han skal derfor deltage aktivt i bedømmelsen og må selv tage ansvaret for at dokumentere den erhvervede kompetence for den, der bedømmer opgaven. Bedømmelse kan foregå på grundlag af direkte observation på arbejdspladsen eller på grundlag af simulerede aktiviteter (projekter og bestemte opgaver) samt supplerende demonstration af viden og forståelse. Sidstnævnte kan prøves mundtligt eller skriftligt (skriftlig opgave og multiple choice tests);

□ der skal være tilstrækkelig dokumentation til, at det kan vurderes, om kandidaten vil kunne udføre de samme præstationer fremover. Kandidaten skal derfor ved flere lejligheder dokumentere kompetence inden for forskellige rammer.

Der skal ved bedømmelsen demonstreres både generel og specifik kompetence, der opfylder de krævede standarder. Der findes ganske vist en grænse mellem at bestå og at dumpe, men bedømmelsen omfatter en lang række præstationer og kræver mange forskellige former for dokumentation for hvert kompetenceelement. Det kan måske siges, at der ikke går særlig meget i dybden og derfor ikke motiveres til højere præstationer ved et sådant approach, men meget afhænger af kvaliteten af undervisnings- og lærings-situationen.

¹University and College Admissions Service 1995 (clearingkontor for ansøgninger om optagelse)



Realiteterne

Målsætningerne for de højere uddannelser og for Vocational Qualifications-systemet er yderst forskellige

Målsætningen for NVQ- og GNVQ-systemet er at gøre arbejdsstyrken "mere fleksibel, motiveret og produktiv og sætte den i stand til bedre at kunne tilpasse sig" (A New Training Initiative 1981). Det prætenderer ikke at have de samme brede uddannelsesmæssige og personlige udviklingsmål som de højere uddannelser.

Målsætningen ifølge NCVQ er således ganske enkelt: "at fremme udbuddet af og forbedre erhvervsuddannelse gennem fastlæggelse af NVQer, der svarer til de reelle behov på arbejdsmarkedet, og forberede arbejdstagerne på ændringer i teknologien, på arbejdsmarkedet og i beskæftigelsesmønstrene og derved bidrage til økonomisk vækst." (Guide to National Vocational Qualifications NCVQ 1991)

Målsætningen for de højere uddannelser er mere kompleks, Atkins m.fl. (1993) opstiller fire mål:

- almen uddannelse
- forberedelse til selvstændig vidensproduktion
- forberedelse til et bestemt job
- almen erhvervsforberedelse.

Modtagelse af NVQ-systemet og mulighederne for progression inden for systemet

Formålet med NVQ-strukturen er at etablere et kvalifikationssystem for erhvervsaktive. Disse kvalifikationer er indsat i en ramme (The National Vocational Qualification Framework), som over for deltagerne og arbejdsgiverne præciserer, hvorledes kvalifikationerne er relateret til hinanden, og hvilke videreuddannelsesmuligheder der er. Således fastsætter rammen progressionsmuligheder for arbejdstagere, der specialiserer sig i en bestemt funktion eller til en ledende stilling. Der

er også mulighed for at gå i bredden og tilegne sig nye fagområder på tværs af enhederne og dermed tilføje nye kvalifikationsområder til de allerede erhvervede.

Realiteten er, at modtagelsen af systemet har været noget blandet. Nogle erhvervssektorer - f.eks. detailhandelen - har modtaget strukturen positivt og bragt den i anvendelse. Andre sektorer er derimod stadig mistænksomme over for forandringer og sværger til de bedre kendte, gamle kvalifikationer. Der er imidlertid indici på, at tilliden til NVQer vokser støt, om end langsomt.

Progression, altså spørgsmålet om hvordan man får adgang til og kommer videre inden for NVQ-strukturen, rejser forskellige problemer. Realiteten er, at mange rent faktisk går videre, men også at mange hindres heri på grund af bedømmelsessystemerne - deres arbejdsgivere kan f.eks. nære uvilje mod at samarbejde med bedømmelsessystemet, eller karakteren af deres arbejde er ikke helt den samme som kvalifikationsstrukturen, hvilket skaber en barriere. Budskabet må være, at en kandidat, der uddanner sig inden for et NVQ-approach, har brug for støtte på arbejdspladsen på alle trin i processen. Der er nu fastsat flere hundrede NVQer, og hver af dem omfatter forskellige enheder og kan erhverves på forskellige niveauer. Ofte er der tale om en høj grad af valgfrihed og fleksibilitet, som kan være forvirrende for voksne, der er vant til et formelt kvalifikationssystem med færre valgmuligheder.

Bedømmelse

I praksis har bedømmelsen vist sig at være svært håndterlig og kompliceret. Det kan dels skyldes manglende erfaring hos dem, der bedømmer, og dels en generel mistillid til kvaliteten, hvilket har medført stor forsigtighed ved bedømmelsen, som derfor er blevet meget belastende for eksaminanden. Der hersker generel mistillid til bedømmelsesstandarderne og den landsdækkende sammenlignelighed, og det er muligt, at der indføres en form for standardiseret ekstern bedømmelse i et forsøg på at styrke tilliden til systemet.

Meget af den kritik, der rettes mod NVQ-bedømmelsesstrategien afspejler forskel-

"Nogle erhvervssektorer (...) har modtaget strukturen positivt og bragt den i anvendelse. Andre sektorer er derimod stadig mistænksomme over for forandringer og sværger til de bedre kendte, gamle kvalifikationer."

"De store omkostninger, der er forbundet med bedømmelsen, er en genkommende kritik af NVQ-systemet og har utvivlsomt været medvirkende til, at nogle erhvervsgræne har været tilbageholdende med at overtage NVQ-systemet."



“Der er udtrykt bekymring for, at NVQ ved at teste praktiske færdigheder lader hånt om den viden og forståelse, der er grundlaget for den praktiske udførelse af arbejdet (...), men det er nu for alle NVQer præciseret, at der skal prøves i den understøttende viden og forståelse.”

“Et af de mest slående træk i det sidste årti har været manglen på samarbejde og forståelse mellem reformerne i de højere uddannelser og erhvervsuddannelsessektoren.”

len mellem NVQ/SVQ-systemets uddannelsesfilosofi og en stor del af det øvrige uddannelsessystem i Det Forenede Kongerige. Formålet med det førstnævnte er at udstyre arbejdstagerne med relevante kvalifikationer til at varetage et bestemt job, og dets bedømmelsessystem er udformet med henblik på at skabe tillid til, at den pågældende kompetence reelt er erhvervet og ikke er baseret på et graderet sammenligneligt vurderingsystem. Andre uddannelser har andre målsætninger og måler resultaterne på anden vis.

De store omkostninger, der er forbundet med bedømmelsen, er en genkommende kritik af NVQ-systemet og har utvivlsomt været medvirkende til, at nogle erhvervsgrøner har været tilbageholdende med at overtage NVQ-systemet. Nogle arbejdsgiverorganisationer finder således de erhvervsfaglige standarder, som NVQer er baseret på, yderst relevante for deres egne personaleuddannelses- og udviklingsprogrammer, men mener, at de hermed forbundne krav og omkostninger er for voldsomme.

Ingen undervisningsplan

Mange uddannelser er baseret på en undervisningsplan, der beskriver et studieforløb - hvad der vil blive undervist i, under hvilken form, normeret varighed af uddannelsen, bedømmelsesform og for nogle uddannelsers vedkommende adgangskrav. NVQer er baseret på et andet koncept, på præstationsstandarder, ikke kurser eller studieplaner. De beskriver, hvad en studerende skal kunne for at erhverve den pågældende kvalifikation og overlader selve udformningen af undervisnings- og læreprocessen til den uddannelsesansvarlige. Sigtet med NVQ-systemet er netop at skabe et alternativ til de traditionelle uddannelseskurser og etablerede undervisningsformer og etablere et andet kvalifikationssystem, der anerkender, at mennesker lærer på forskellige måder og i forskelligt tempo og i stigende grad også på forskellige steder. At der er fastsat kvalifikationsstandarder er ikke til hinder for, at uddannelsesudbydere kan udvikle en studieplan, der imødekommer de studerendes/kundernes behov, men det betyder derimod, at forskellige uddannelsesudbydere, der betje-

ner forskellige kunder, kan anvende forskellige undervisnings- og læringsmodeller og ligeledes forskellige studieplaner.

Kompetence som en underliggende filosofi i NVQ-systemet

Der er udtrykt bekymring for, at NVQ ved at teste praktiske færdigheder lader hånt om den viden og forståelse, der er grundlaget for den praktiske udførelse af arbejdet. Det er blevet kritiseret, at kompetencebaserede systemer lægger for lidt vægt på bedømmelse af viden og forståelse. Dette var et problem i starten, men det er nu for alle NVQer præciseret, at der skal prøves i den understøttende viden og forståelse. Et yderligere kritikpunkt er, at standarderne for erhvervskompetence er fastsat af organer bestående af arbejdsgiverrepræsentanter. Der har været en forståelig frygt i uddannelsessektoren for, at NVQ vil blive tilpasset snævre arbejdsgiverkrav i stedet for et bredere erhvervsigte.

I praksis har den metode, der er valgt til fastlæggelse af erhvervs kvalifikationer, haft betydelig succes med at udvikle konsensus om specifikationen af jobfunktioner på tværs af mangeartede og ofte indbyrdes modstridende lejre inden for visse fagområder. I kyndige hænder er det et udviklingsredskab, der ser ud til at kunne udnytte de erfaringer, der indehaves af store og ofte forskelligartede grupper, som, på trods af at de har identiske mål, ofte har foretrukket at nå målet ad forskellige veje. I praksis har de arbejdsordninger, der er etableret i forbindelse med udviklingen af NVQer, tilvejebragt en interessant ny metode til at specificere kvalifikationer, og en bemærkelsesværdig høj grad af konsensus er opnået. Repræsentanter for uddannelsessektoren spiller en stadig mere aktiv rolle heri og i udviklingen af undervisnings- og læringsstrukturer for erhvervsaktive.

Samarbejde

Et af de mest slående træk i det sidste årti har været manglen på samarbejde og forståelse mellem reformerne i de højere uddannelser og erhvervsuddannelsessektoren. Muligheden for at udvikle nye studieplaner og således bedre imøde-



komme den øgede studentermasses behov er ikke blevet udnyttet. Samarbejde må være fremtidens løsen. Det er endnu ikke for sent at gribe chancen for at sammenknytte et system med godkendte

kvalifikationsstandarder med de læringsstrukturer, der er udviklet inden for de højere uddannelser, for således at skabe mulighed for en mere effektiv læring for alle.

Litteraturhenvisninger

A New Training Initiative. Manpower Services Commission, 1981.

Review of Vocational Qualifications in England and Wales. Manpower Services Commission/Department for Education and Science, 1986.

Practical Progression Matching Advanced GNVQs to HE Programmes. University and Colleges Admission Service (1995) (kan rekvireres hos UCAS, Ful-

ton House, Jessop Avenue, Cheltenham, Gloucester, GL50 3SH).

NVQ Criteria and Guidance. NCVQ (1995) - kan rekvireres hos NCVQ, 222 Euston Road, London NW1 2BZ.

Assessment Issues in Higher Education. Atkins, M. Beattie, J., Dockrell, W.B., Employment Department (1993) kan rekvireres hos DFEE, N4, Moorfoot, Sheffield, S1 4PQ.



Dick Barton

er ekstern konsulent i *Development of Managers and Organizations*. Har arbejdet inden for udvikling af menneskelige ressourcer siden 1990 og har tidligere arbejdet syv år i softwareindustrien som programmør, projektleder og personalechef.



Organisationsstruktur og læring på jobbet: sammenhængen mellem disse faktorer i softwareindustrien

I denne artikel diskuteres den hypotese, at kvalifikationsmangler i erhvervslivet undertiden skabes af industrien selv, i og med at den udformer organisationsstrukturen på en måde, der begrænser muligheden for kvalifikationsudvikling. Eksemplet er hentet i softwareindustrien, hvor kvalifikationskravene hurtigt ændrer sig, og der hyppigt meldes om mangel på kvalificeret arbejdskraft. Artiklen er skrevet på grundlag af en undersøgelse af seks softwareprojekter samt bøger og kurser om projektstyring og arbejdsmarkedet for softwaremedarbejdere. Nogle af projekterne var udformet på en sådan måde, at medarbejderne kun havde meget begrænsede muligheder for at udvikle nye kvalifikationer, idet ledelsen ikke prioriterede kvalifikationsudvikling særlig højt. Andre var udformet på en måde, der gav de ansatte mulighed for at udvikle et bredt spektrum af kvalifikationer. Konkluderende kan det siges, at denne vigtige industri måske selv har en del af skylden for kvalifikationsmanglen på grund af manglende viden om kvalifikationsudvikling og manglende politisk kontrol med kvalifikationstilvejebringelsen.

Denne artikel handler om sammenhængen mellem strukturen i arbejdsdelingen i virksomhederne og kvalifikationsudvikling på jobbet. Et naturligt udgangspunkt ville være at definere begrebet kvalifikation, men spørgsmålet om, hvad der præcist udgør en "kvalifikation" har længe været genstand for debat. Selv om der ikke findes en alment gældende definition, er det dog muligt at kategorisere de forskellige syn på kvalifikationer, som normalt anlægges. Vort udgangspunkt er, at man kan anlægge tre overordnede syn på kvalifikationsproblematikken: et mikroperspektiv, et makroperspektiv og et politisk perspektiv.

Mikroperspektivet er baseret på den opfattelse, at kvalifikationer kan analyseres i form af individuelle præstationer og aktiviteter. Denne opfattelse er almindeligt anerkendt i Storbritannien og er det teoretiske grundlag for såvel tids- og bevægelsesstudier som kompetencebegrebet og National Vocational Qualifications¹. Fordelen ved mikroperspektivet er, at uddannelsen kan målrettes mod tilvejebringelsen af de identificerede færdigheder, der således kan få officiel godkendelse og blive belønnet i overensstemmelse hermed. De mulige ulemper er, at processen kan blive uoverskuelig og dermed bureaukratisk og ufleksibel; der lægges undertiden større vægt på kvalifikationsbedømmelse end kvalifikationsudvikling, og det kan medføre en vis blindhed over for andre eksisterende opfattelser af kvalifikationer.

I denne artikel anlægges der et andet syn på kvalifikationer og kvalificering, nemlig et makroperspektiv, hvor man ikke så meget interesserer sig for en detaljeret gennemgang af, hvad en faglært person

skal kunne gøre, men mere for det generelle spørgsmål om, hvordan den enkelte kan udvikle kvalifikationer i bred forstand. Det er i denne kategori, at det britiske "Investors in People"-initiativ kan placeres. Det er også inden for denne kategori, at virksomhederne udfolder de største bestræbelser vedrørende vurdering, instruktion, vejledning, lederstil og faglig uddannelse generelt - *men ingen af disse tiltag er til større nytte, medmindre den pågældende har et job, der giver mulighed for at praktisere de kvalifikationer, der skal læres. Hvis jobbet er udformet på en hensigtsmæssig måde, vil instruktion, vejledning, osv. bidrage til kvalifikationsudviklingen. Hvis jobbet derimod er udformet på en måde, der begrænser muligheden for at anvende kvalifikationerne, vil alverdens uddannelseskurser, instruktion, vurderinger osv. ikke tilvejebringe kompetence på de pågældende kvalifikationsområder.*

Dette synspunkt er udgangspunktet for nærværende artikel. Det politiske perspektiv på kvalifikationsproblematikken vil blive omtalt til sidst. Det afgørende spørgsmål er, om arbejdspladsen er udformet på en sådan måde, at de ansatte kan udvikle et bredt spektrum af kvalifikationer og dermed fastholde interessen for jobbet, øge fleksibiliteten og få mulighed for at vedligeholde erhvervskompetencen, eller om den er udformet på en måde, der begrænser mulighederne for kvalifikationsudvikling og fleksibilitet og dermed selv bidrager til at skabe kvalifikationsmangel? Dette spørgsmål kunne stilles til en hvilken som helst erhvervssektor.

At softwareindustrien er valgt som genstand for denne undersøgelse, skyldes at



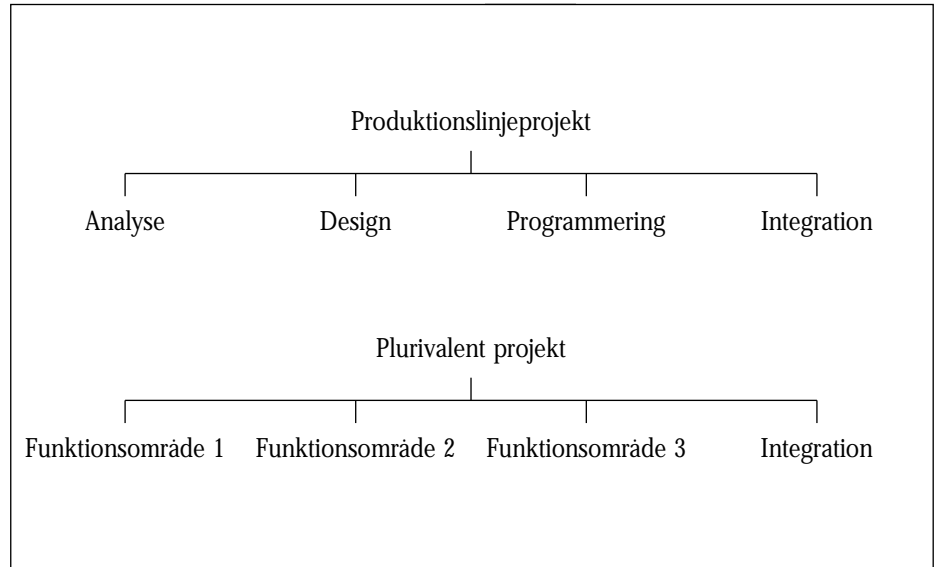
forfatteren selv har erfaring med den. Det er en industri, som klager over kvalifikationsmangel, og eftersom teknologien udvikler sig så hurtigt, er der en grænse for, hvad der kan forventes af de nationale uddannelsessystemer. Seks softwareprojekter blev undersøgt på grundlag af personlig erfaring og interviews med projektledere og ansatte, som valgtes gennem personlige og faglige kontakter. Projekterne, der var spredt ud over hele England, havde mellem fem og hundrede medarbejdere og omfattede forskellige applikationer, herunder systemer til Forsvaret og den offentlige administration. Formålet med undersøgelsen var at finde ud af, om arbejdsprocessen var opdelt mellem medarbejderne på en måde, der gav dem mulighed for at udvikle et bredt spektrum af kvalifikationer, og om dette var et spørgsmål, som den pågældende projektleder overhovedet havde overvejet.

Som led i undersøgelsen blev faglitteratur og kurser for projektledere gennemgået for at se, om de beskæftigede sig med emnet arbejdstilrettelæggelse med henblik på personaleudvikling. Endelig blev et vist antal jobformidlingsbureauer interviewet om deres syn på kvalifikationsprofiler inden for arbejdsmarkedet for informationsteknologi.

To alternative projektudformninger

Der er mange måder at organisere et softwareprojekt på. To brede alternativer vises i nedenstående figur. Produktionslinjeprojektet er struktureret omkring de enkelte faser i softwareudviklingsprocessen: der foretages en analyse af det ønskede system, resultaterne af dette analysearbejde videregives til designere, som videregiver deres design til programmører, som foretager selve programmeringen. I de efterfølgende faser integreres programmet, og dette testes.

Alternativet er et plurivalent projekt, hvor medarbejderne beskæftiger sig med et bestemt funktionsområde, forestår alle udviklingsfaser inden for det omhandlede funktionsområde og på den måde anvender og udvikler hele spektret af softwarekvalifikationer. Formålet med undersøgelsen var at finde ud af, hvilken struktur der anvendes i praksis.



Projekt 1: Lille flyelektroniksystem

Dette projekt drejede sig om konvertering af software udviklet af en italiensk partner til brug for en britisk kunde. Det er formentlig nærmest en naturlov, at når et arbejde arves fra en anden arbejdsgruppe, vil arvtagerne besvære sig over den første gruppes arbejde. Dette skete også med dette projekt, men man overtog også nogle nyttige ideer fra italienerne, idet de ikke organiserede deres projekt omkring de enkelte faser i udviklingscyklen. I stedet for at betegne medarbejderne som "analytikere", "designere" og "programmører" kaldte de dem allesammen "ingeniører", og de arbejdede med på alle processens aspekter og fuldførte et stykke arbejde. Den britiske arbejdsgruppe gik i deres fodspor, og deres ingeniører udviklede hele raden af de med softwareudvikling forbundne færdigheder.

I små projekter er dette en almindelig og handy organisationsform, idet det ikke er rationelt at opdele medarbejderne i grupper, der hver for sig beskæftiger sig med enkelte faser i programudviklingen. Dette viser, at det rent faktisk kan lade sig gøre at give medarbejderne mulighed for at arbejde med alle faserne og udnytte alle deres kvalifikationer.

Projekt 2: Mellemstort offentligt administrationssystem

I projektets første levetid udarbejdede analytikere en analyse af det ønskede system. Designere udformede dernæst et detaljeret systemdesign, men i tidens løb

“Det afgørende spørgsmål er, om arbejdspladsen er udformet på en sådan måde, at de ansatte kan udvikle et bredt spektrum af kvalifikationer (...) eller om den er udformet på en måde, der begrænser mulighederne for kvalifikationsudvikling og fleksibilitet og dermed selv bidrager til at skabe kvalifikationsmangel?”

“(...) det (kan) rent faktisk (...) lade sig gøre at give medarbejderne mulighed for at arbejde med alle faserne og udnytte alle deres kvalifikationer.”

1) Udgiverens note: **National Vocational Qualifications (NVQs)** er en officiel betegnelse for præstationsstandarder, der er udarbejdet for specifikke jobområder. NVQer er arbejdsbaserede og kan erhverves på fem niveauer inden for en landsdækkende ramme og er udformet med henblik på at give åben adgang til bedømmelse og fremme livslang læring for erhvervsaktive.



“Bortset fra den begrænsede mulighed for kvalifikationsudvikling overtræder denne produktionslinjestruktur de fleste af reglerne for en god jobudformning (...)”

ændredes opfattelsen af, hvad systemet skulle kunne, så meget, at designet stort set blev lagt til side. Analytikerne og designerne forlod projektet, og programmerne brugte deres tid på at skrive programmer ud fra specifikationer og tests, som de selv udarbejdede. Disse blev så arkiveret. Senere dannede en ny leder en ny arbejdsgruppe, som forsøgte at sætte programmerne sammen. Men selv om programmerne hver for sig fungerede udmærket, kunne de ikke fungere sammen som et system. Der blev brugt mere tid og flere penge på at få systemet til at virke, i nogle tilfælde måtte man begynde helt forfra med programmeringen.

Eftersom ingen arbejdede med noget systemaspekt i mere end én livscyklusfase, var der ikke nogen, der følte sig ansvarlig for slutproduktet. Da analytikerne og designerne havde forladt projektet, kunne de ikke besvare spørgsmål om deres arbejde og fik, som det næsten er uundgåeligt i et produktionslinjeprodukt, skylden for mange af problemerne. Ingen af medarbejderne havde ret mange muligheder for at lære mere end et snævert sæt softwarefærdigheder.

Projekt 3: Mellemstort handelssystem

Dette projekt var organiseret efter en klassisk produktionslinjestruktur baseret på kontrol, hvor det tekniske arbejde var opdelt på en måde, der kun gav 40-50 medarbejdere mulighed for at anvende en begrænset mængde færdigheder. Heller ikke jobrotation benyttedes i særligt stort omfang, og projektlederen var usikker på, hvad hun skulle svare på spørgsmålet om, hvordan hendes medarbejdere udviklede deres kvalifikationer.

Projektlederen havde valgt denne struktur, fordi det var den, hun havde stiftet bekendtskab med i forbindelse med tidligere projekter. Hun havde ikke overvejet alternative arbejdsgange. I denne struktur er karriereudvikling tilsyneladende kun mulig, når ét projekt afsluttes, og et nyt startes op; således havde én arbejdsleder på dette projekt været programmør på projektlederens foregående projekt.

Bortset fra den begrænsede mulighed for kvalifikationsudvikling overtræder denne produktionslinjestruktur de fleste af reglerne for en god jobudformning: ringe va-

riation, ringe ansvar og autonomi, ringe mulighed for at medarbejderne kan identificere sig med opgaven og føle, den har en betydning for dem. Ifølge teorierne om jobudformning ville denne type projekt have problemer med arbejdsmoral og engagement. Dette bekræftedes da også af en personalechef på stedet.

Projekt 4: Stort offentligt administrationssystem

Der er tale om et uhyre kompleks system, dels på grund af dets alder og dels på grund af dets applikation: en mængde delområder med hver deres regler, bestemmelser, satser og love, der skulle tages hensyn til. På denne baggrund ville det oplagt have været fornuftigt at organisere projektet omkring dets forskellige funktionsdele. Men projektet var rent faktisk organiseret omkring en primær opdeling mellem systemgruppen, som forestod analyse og design, programmeringsgruppen, som tog sig af implementeringen, og udgivergruppen, som samlede alle ændringerne og udgav dem to gange om året. Endvidere var der en sekundær opdeling inden for systemgruppen og programmeringsgruppen, som afspejlede systemets naturlige organisering.

Dette er endnu en illustration af produktionslinjestrukturen. Mulighederne for kvalifikationsudvikling var begrænsede. I stedet blev medarbejderne eksperter inden for ét snævert aspekt af en enkelt del af systemet. Medarbejderne var derfor bekymrede for, at de ikke kunne vedligeholde deres erhvervskompetence, og det gav anledning til store problemer, når nye medarbejdere skulle sættes ind i arbejdet, efterhånden som de gamle medarbejdere afløstes af nye.

Projekt 5: Store flyelektroniksystemer

En tidlig version af dette system blev udviklet på grundlag af en produktionslinjestruktur. Artiklens forfatter fik oplyst, at der havde været mange problemer forbundet hermed. Da den mere avancerede version af systemet skulle udvikles, blev det besluttet at fremstille det i faser. Det blev derfor organiseret omkring de faser, der successivt skulle leveres.

På interviewtidspunktet var første fase af projektet blevet leveret til kunden. Ana-



lysen af systemet foretoges af et behovs-specifikationshold og blev overgivet til en højniveau designgruppe, der forestod det samlede programmehold. Centralisering af disse arbejdsfaser i enkelte hold hjalp med til at sikre, at de forskellige faser af systemet kunne fungere sammen.

Højniveau konstruktionerne blev overgivet til implementeringsgrupper, der arbejdede med henblik på en bestemt fase i systemet. De forestod det detaljerede design, implementeringen og den primære testning, hvilket ganske vist ikke kræver anvendelse af hele spektret af livscyklusfærdigheder, men dog et væsentligt bredere spektrum end i de fleste andre undersøgte projekter.

Prøvningen af det færdige program blev, ligesom det var tilfældet i forbindelse med det lille flyelektroniksystem, overladt til en særskilt arbejdsgruppe, således at testene udformedes uafhængigt af systemudviklingen.

En anden forskel mellem dette projekt og de tre foregående var projektlederens holdning. Han kunne sagtens se, at produktionslinjeaspektet i denne struktur kunne give anledning til problemer med kvalifikationsudvikling, gensidige beskyldninger og motivation. Hans opfattelse var, at kvalifikationsudvikling kommer gennem jobrotation, og mange fastansatte medarbejdere udvikler færdigheder i at lede en gruppe kontraktansatte medarbejdere, der udfører størstedelen af implementeringsarbejdet.

Projekt 6: Stort maritimt system

Dette system havde lige fra starten været planlagt til at skulle leveres i form af en række faser med stigende funktionalitet, men i starten var projektet organiseret efter produktionslinjesystemet. En enkelt gruppe forestod systemanalysen og gav deres produkt videre til implementeringsgrupperne, som designede og udarbejdede programmet.

Det kan ikke undre nogen, at der opstod en uhyre kløft mellem analytikerne og dem, der skulle implementere systemet. Projektet gik midt over, og kommunikationen brød sammen.

Senere fjernede en ny projektleder de strukturelle konfliktårsager. Han udformede en ledelseskodex og reorganiserede projektet, så strukturen blev en kombination af kontrol og ejerskab. Der foretoges en primær opdeling omkring de fase-mæssige udgivelser, som skulle leveres til kunden. Inden for den enkelte udgivergruppe var arbejdet opdelt efter funktionsområde, således at medarbejderne kunne få et ejerforhold til deres del af systemet, lige fra analyse til prøvning.

Projektarbejdet i forbindelse med det store maritime system er ikke uden problemer, og der er en del utilfredshed blandt medarbejderne. Men de faseinddelte udgivelser leveres planmæssigt til kunden og fungerer efter hensigten, og projektmedarbejderne har mulighed for at udvikle et langt bredere spektrum af kvalifikationer end deres kolleger på de andre projekter, der er omhandlet i denne artikel. Der er rent faktisk mulighed for at tilrettelægge polyvalente arbejdsprocesser i softwareindustrien.

Faglitteratur

Der findes rent faktisk faglitteratur, der beskæftiger sig med sammenhængen mellem kvalifikationsmangel, organisationsstruktur, jobudformning, motivation og kvalifikationsudvikling. Men tilsyneladende intet, der kunne anvendes på softwareindustrien. Indvirkningen af det grundlæggende valg mellem en jobstruktur med et snævert kvalifikationspektrum og en struktur, der indbefatter hele processen, tilvejebringer bredere kvalifikationer og giver medarbejderne mulighed for at identificere sig med produktet, er ikke behandlet, selv om dette problem gælder for mange typer arbejdspladser.

Travle erhvervsledere kan ikke forventes at studere den teoretiske litteratur, men nogle af dem kan formodes at søge rådgivning i bøgerne. Det fælles bibliotek for British Computer Society og Institution af Electrical Engineers gennemses for litteratur om projektstyring. De fleste var rent tekniske, og størstedelen af de resterende havde kun et enkelt kapitel eller to om de menneskelige aspekter, og hvad disse angik, var hovedtendensen, at der

“Der er rent faktisk mulighed for at tilrettelægge polyvalente arbejdsprocesser i softwareindustrien.”

“(…) selv om projektledere i softwareindustrien aflægger besøg i deres fagbibliotek eller tager på kursus, er der ikke stor chance for, at de vil blive inspireret til at tænke over, hvorledes den måde, de strukturerer arbejdsgangen på, indvirker på kvalifikationsudviklingen.”



“En af grundene til, at projekterne udformes således, at de kun kræver anvendelse af et begrænset sæt kvalifikationer, kunne være, at man hermed beskytter et kvalifikationsmonopol og regulerer arbejdsmarkedet til fordel for indehaverne af højstatuskvalifikationer.”

“(...) at kvalifikationsmanglerne i den engelske softwareindustri for en del skyldes dens organisatoriske udformning.”

blev trukket en skillelinje mellem analytikere og programmører, og at kvalifikationsudvikling opfattedes som ensbetydende med uddannelseskurser. Der var eksempler på karrieremodeller, der formaliserede en langsom udvikling af kvalifikationer gennem en række jobbetegnelser, hvilket nærmest skabte en lærlingeeffekt.

I hele bibliotekssamlingen fandtes kun én bog, der omtalte forskellen mellem en produktionslinjestruktur og en polyvalent struktur, men uden at komme ind på betydningen for kvalifikationsudviklingen. Kun en enkelt bog (Softky, 1983) forfægtede anvendelsen af instruktion på jobbet som en metode til at forbedre personalets kvalifikationer.

Uddannelseskurser i softwareprojektstyring

Efter en del research lykkedes det at finde frem til ti britiske organisationer, som afholder kurser i projektstyring for softwareindustrien. Fem af disse har intet med om kvalifikationsudvikling, organisationsstruktur og jobudformning. To virksomheder underviser i kvalifikationsudviklingsteknikker som f.eks. instruktion, en anden afholder kurser om forskellige muligheder for organisationsstruktur, og en fjerde gør begge dele, men uden at forbinde dem. Kun én kursusudbyder, Learning Tree, beskæftiger sig med produktionslinjestrukturer og polyvalente strukturer og disses respektive indvirkning på kvalifikationsudviklingen.

Så selv om projektledere i softwareindustrien aflægger besøg i deres fagbibliotek eller tager på kursus, er der ikke stor chance for, at de vil blive inspireret til at tænke over, hvorledes den måde, de strukturerer arbejdsgangen på, indvirker på kvalifikationsudviklingen.

Jobformidlingsbureauers syn på arbejdsmarkedet

Ansættelsen af softwaremedarbejdere foregår for størstedelens vedkommende gennem bureauer, så de forekom at være de bedste at tale med om arbejdsmarke-

det, og om hvor vidt det begunstiger specialister eller bredt kvalificerede folk. Navnene på seks bureauer blev opgivet af de ansvarlige for ansættelsen af medarbejdere til de seks undersøgte projekter. Disse bureauer tegnede et blandet billede af forholdene, men nogle generelle konklusioner kan dog udledes. Dels er der en stærk tendens til, at arbejdsmarkedet søger specialister til at deltage i en enkelt fase af produktets livscyklus. Når der overhovedet taltes om polyvalente kvalifikationer, mentes der normalt blot programmører, der kunne anvende forskellige typer computersprog. For det andet er den eneste vare, der betyder noget på softwarearbejdsmarkedet, en lang erfaring og for nyuddannede, eksamens-typen. For det tredje mener flere bureauer, at deres kunder efterspørger medarbejdere, der på forhånd har alle de nødvendige kvalifikationer til at bestride det pågældende job - der er meget ringe vilje til at sørge for uddannelse af medarbejderne.

Konklusioner

Undersøgelsen kan ikke siges at bevise, at problemerne i softwareindustrien skyldes selve udformningen af softwareprojekter, men den indikerer dog, at kvalifikationsmangler (samt utilfredshed blandt medarbejderne og konflikter grupperne imellem) kan relateres til den organisationsstruktur, som softwaremedarbejderne arbejder inden for. Det samme kunne gøre sig gældende i en hvilken som helst anden erhvervsgrænse eller virksomhed. Der er visse tegn på, at forholdene nogle steder at ved at bedres: her og der er der et kursus, en bog eller et projekt, som skiller sig ud ved at forfægte en anderledes struktur, som giver mulighed for alsidig kvalificering.

Produktionslinjestrukturen har måske nok været formålstjenlig i softwareindustriens barndom, da softwareapplikationerne var enkle. Men nu er den polyvalente struktur mere effektiv, den skaber større motivation og et større engagement i slutproduktet samt en generelt mere produktiv softwareindustri. De tilsyneladende omkostninger ved at udvikle bredt kvalificerede softwareingeniører vil blive afvejet af mindre frustration, mindre kedsomhed og færre mislykkede projekter. Hvad får



da en projektleder til at vælge en produktionslinjestruktur i stedet for en polyvalent struktur? Flere forhold gør sig gældende.

For det første ren og skær uvidenhed. Når projekter traditionelt er blevet tilrettelagt efter en produktionslinjestruktur, og bøger og kurser ikke analyserer de hermed forbundne problemer, er det ikke så underligt, at en travl projektleder ikke tænker i alternativer.

For det andet forekommer produktionslinjestrukturen med dens inddeling af arbejdet i små, synlige faser lettere at kontrollere. Den polyvalente struktur, hvor ansvaret for systemfunktioner uddelegeres til ingeniører, forekommer risikabel. Måske skal det ses i sammenhæng med, hvad Hirschhorn (1988) opfatter som en generel tendens til at ville undgå de risici, der er forbundet med ethvert arbejde, at projektledere finder den kvælende, men kontrollerbare produktionslinjeform mere attraktiv.

Den sidstnævnte forklaring på den fortsatte anvendelse af produktionslinjemodellen bringer mig tilbage til de forskellige synsvinkler, der kan anlægges på kvalifikationsproblematikken: i indledningen talte jeg om mikro- og makroperspektiver, og så mangler vi kun at tale

om det politiske perspektiv, hvori kvalifikationer opfattes som en værdifuld vare. Folk, der besidder denne værdifulde vare, ser helst, at den beholder sin værdi, og den ville miste sin værdi, hvis den blev almindelig udbredt. Derfor vil de, der besidder en kvalifikation, der giver god løn, status og gode forfremmelsesmuligheder, gøre, hvad de kan, for at regulere andres adgang til gruppen. En af grundene til, at projekterne udformes således, at de kun kræver anvendelse af et begrænset sæt kvalifikationer, kunne være, at man hermed beskytter et kvalifikationsmonopol og regulerer arbejdsmarkedet til fordel for indehaverne af højstatuskvalifikationer.

Sandheden er formodentlig en kombination af de forskellige motiver. Uanset hvad årsagen kan være, peger undersøgelsen i retning af, at kvalifikationsmanglerne i den engelske softwareindustri for en del skyldes dens organisatoriske udformning. Dette gælder formodentlig også for andre industrier og andre lande - læseren kan prøve at tænke på de arbejdspladser, han kender. Er jobbene udformet, så de giver mulighed for udvikling af et bredt spektrum af kvalifikationer, eller er de udformet på en måde, der kun giver mulighed for at udvikle et begrænset sæt kvalifikationer? Bidrager din branche selv til at skabe kvalifikationsmangler?

Litteraturhenvisninger

Hirschhorn, L. (1988) *The Workplace Within*, Boston: MIT Press.

Softky, S. (1983) *The ABCs of Developing Software*, San Francisco: The ABC Press.



Franz Blum

Videnskabelig medarbejder ved Institut für Test- und Begabungsforschung



Anne Hensgen

Videnskabelig medarbejder ved Institut für Bildungsforschung



Carmen Kloft

Videnskabelig medarbejder ved Institut für Bildungsforschung



Ulla Maichle

Videnskabelig medarbejder ved Institut für Test- und Begabungsforschung og Institut für Bildungsforschung



“Projektets formål var at udvikle et oplæg til konstruktion af eksamensopgaver, med hvis hjælp det er muligt at registrere aspekter af erhvervsmæssig handlingskompetence.”

Programmerede opgaver

- et instrument til registrering af “erhvervsmæssig handlingskompetence”

I forbindelse med de nye regler for talrige uddannelsesfag er den “erhvervsmæssige handlingskompetence” blevet et nøglebegreb inden for erhvervsuddannelsen. Nye kvalifikationskrav kræver nye former for eksamener. Spørgsmålet om, hvordan de nye kvalifikationer kan eksamineres, er utvivlsomt et af de centrale problemer, der skal løses ved gennemførelsen af de nye uddannelsesregler og rammeplaner for undervisningen. Forskningsprojektet “Registrering af handlingskompetence ved industri- og handelskammerens eksamener”, som er initieret af IHK Weiterbildungs GmbH under DIHT, er tænkt som et bidrag til løsningen. Deltagere i projektet har (foruden Institut für Bildungsforschung) været instruktører, lærere og folk, der udarbejder eksamensopgaver. Endvidere var projektet underlagt et udvalg, hvor bl.a. Bundesinstitut für Berufsbildung, forskellige ministerier, kamre og faglige organisationer var repræsenterede. Projektet, der blev støttet af Otto Wolff von Amerongen-fonden, indledtes i juni 1993 og varede halvandet år.

Projektets formål var at udvikle et oplæg til konstruktion af eksamensopgaver, med hvis hjælp det er muligt at registrere aspekter af erhvervsmæssig handlingskompetence. I projektets afsluttede første del stod spørgsmålet i centrum, hvorvidt dette kunne lykkes ved hjælp af programmerede opgaver. Men oplægget skulle være så generelt konciperet, at det hverken er bundet til et bestemt fagligt indhold eller til bestemte former for eksamener eller opgaver.

Et oplæg til registrering af erhvervsmæssig handlingskompetence

Spektret af definitioner eller beskrivelser af begrebet “erhvervsmæssig handlingskompetence” er bredt og mangfoldigt, en alment gyldig eller anerkendt definition findes endnu ikke. Med henblik på projektets målsætning var det derfor nødvendigt at ordne eller systematisere begrebets forskellige beskrivelser for på denne måde at skabe grundlaget for en forståelse af, hvad der menes med handlingskompetence. To udgangspunkter for beskrivelse og registrering af handlingskompetence udkrystalliseredes i forbindelse med vore undersøgelser af litteraturen:

- et “**handlingsorienteret udgangspunkt**” og
- et “**analytisk udgangspunkt**”.

Det handlingsorienterede udgangspunkt fokuserer på første del af begrebet “handlingskompetence”. Interessen koncentrerer sig om **handlingen som proces**. I denne forbindelse har erkendelsen af, at handling er mere end “blot at gøre noget”, stor betydning. Udgangspunktet er “fuldstændige handlinger”, der bl.a. omfatter at man søger information, planlægger, træffer afgørelser og kontrollerer resultatet. Dette udgangspunkt muliggør en registrering af aspekter i den erhvervsmæssige handlingskompetence: Under eksamen udføres - eller ved skriftlig eksamen “simuleres” - typiske handlinger så fuldstændigt og praksisrelevant som muligt.



Det analytiske udgangspunkt fokuserer på anden del af begrebet handlings-kompetence. Her er det ikke selve handlingen, det gælder, men **forudsætningerne for kompetent erhvervmæssig handling**: Faglig viden, praktiske færdigheder og nøglekvalifikationer. Dette udgangspunkt gør det muligt at registrere aspekter af erhvervmæssig handlingskompetence på en anden måde: Der konstrueres eksamensopgaver med sigte på at konstatere tilstedeværelsen af helt konkrete erhvervsrelevante kompetencer.

Begge udgangspunkter belyser begrebet "handlingskompetence" under en anden synsvinkel, og hvert udgangspunkt åbner andre muligheder for at registrere erhvervmæssig handlingskompetence under eksamen. Det analytiske udgangspunkt - konstatering af forskellige kvalifikationer hver for sig - svarer mere til traditionel eksamen, hvor imidlertid spørgsmålet altid forbliver ubesvaret, om eksaminanden nu også er i stand til at anvende kvalifikationerne ved løsningen af opgaver.

Projektet koncentrerades om det **handlingsorienterede udgangspunkt**. Til afprøvning af dette udgangspunkt valgtes som eksempel fagene handel og kontor og industrimekaniker med driftsteknik som speciale. For begge fag konstrueredes opgave-prototyper, der genspejler respektive erhvervstypiske handlinger. Vigtige nøglekvalifikationer, som f.eks. evnen til at tænke og drage konklusioner, evnen til at planlægge og koordinere eller evnen til at løse problemer, integreredes i de handlingsorienterede eksamensopgaver.

Hvad er en handlingsorienteret programmeret eksamensopgave?

Den starter med at beskrive en konkret erhvervssituation med en erhvervstypisk arbejdsopgave. En opgave for industrimekanikeren med driftsteknik som speciale kunne f.eks. begynde sådan:

Du får en opringning fra drejeriet. På drejemaskine nr. 4 løber pinolen meget tungt. Håndsvinget kan ikke længere drejes med normal kraft. Du skal retablere pinolens funktionsdygtighed.

I drejeriet får du følgende arbejds-materialer:

- en oversigtstegning med stykliste
- en fejlsøgningstabel (materialerne er vedlagt opgaven).

Da et arbejde af denne art gennemføres i flere trin, omfatter den handlingsorienterede eksamensopgave eller opgavesættet altid flere spørgsmål, hvor dele af eller hele handlingsforløbet/arbejdets udførelse skitseres. Svarene registreres bl.a. i form af en eller flere valgmuligheder, henførelser, omgrupperinger og sorteringer.

Ved opgavens bearbejdelse skal eksaminanden bl.a. vise, om han

- har forstået arbejdsopgaven og kan
- analysere arbejds materialet med et bestemt mål
- fastlægge de enkelte arbejdsstrin
- koordinere forskellige krav
- vurdere handlingsplaner
- evt. udføre enkelte arbejdsstrin
- kontrollere resultater og identificere fejl samt
- finde frem til forbedringsmuligheder, evt. tillige forebyggende foranstaltninger.

På grundlag af dette oplæg blev der i erhvervsspecifikke arbejdsgrupper udarbejdet udkast til opgaver, der dækkede et bredt udvalg af erhvervstypiske handlinger inden for handel og kontor henholdsvis industrimekanikerens arbejdsområde: Planlægning af en forretningsrejse eller et møde, medvirken ved udvælgelsen af en ny medarbejder, montering af en pladekobling, skadesanalyse på et gear ... dette er kun et lille udpluk af de skitserede arbejds handlinger i de programmerede opgaver. Opgaverne blev empirisk afprøvet på ca. 360 uddannelsessøgende fra forskellige dele af landet.

Resultaterne giver grund til optimisme

De nye eksamensopgaver blev modtaget overraskende positivt af eleverne. De betegnede dem som interessante og praksisrelevante, og løsningen var oven i købet en ren fornøjelse for mange af dem - en vurdering, der ikke altid er en selvfølge, når det gælder eksamensopgaver.

"Projektet koncentrerades om det handlingsorienterede udgangspunkt."

En handlingsorienteret programmeret eksamensopgave "(...) starter med at beskrive en konkret erhvervssituation med en erhvervstypisk arbejdsopgave."



“Her er det så, at det karakteristiske ved denne type opgaver gør sig gældende: Det drejer sig om en enkelt situations- og opgavebeskrivelse, hvortil der knytter sig flere spørgsmål om opgavens udførelse.”

Det viste sig, at handlingsorienterede opgaver, der i hovedsagen registrerer planlægnings-, koordinerings- og problemløsningssevner, stik imod en vis frygt i begyndelsen og ligeledes imod deltagerens egen vurdering - ikke er vanskeligere end opgaver uden disse specifikke krav.

Visse betænkeligheder hos nogle af opgavestillerne om, at bearbejdelsen af de nye opgaver ville være for tidkrævende, var ifølge de empiriske data ubegrundede. Tidsbehovet pr. spørgsmål lå for handels- og kontorelevernes vedkommende kun uvæsentligt over, for industrimekanikernes vedkommende endog under det hidtidige behov. Her er det så, at det karakteristiske ved denne nye type opgaver gør sig gældende: Det drejer sig om en enkelt situations- og opgavebeskrivelse, hvortil der knytter sig flere spørgsmål om opgavens udførelse.

Opgavernes sværhedsgrad lå for højt - det gælder især for handels- og kontorområdet. Men ved en vurdering heraf må man ikke glemme, at deltagerne blev konfronteret med en helt ny type opgaver, som de i de allerfleste tilfælde ikke var blevet tilstrækkeligt forberedt til i deres uddannelse.

Endvidere fremkom de første resultater til en validering af de nye opgaver. Der viste sig f.eks. at være en vigtig sammenhæng mellem omfanget af praktisk erfaring med visse arbejdsopgaver og den vellykkede bearbejdelse af handlingsorienterede opgaver inden for det pågældende arbejdsområde.

Hvilke anvendelsesmuligheder giver dette nye oplæg?

For handels- og kontorfaget og for industrimekanikeren med speciale i driftsteknik foreligger der en **samling handlingsorienterede prøveopgaver**, der dækker vigtige (dog endnu ikke repræsentative) udsnit af typiske arbejdsmæssige handlinger inden for disse fagområder.

For begge fagene foreligger der **retningslinjer** for udarbejdelsen af handlingsorienterede opgaver, der gør det nemmere at gå i gang med konstruktionsarbejdet

og giver opgavestilleren mange slags informationer og ideer.

Da det viste sig i projektets forløb, at selv erfarne opgavestillere har behov for en aktiv øvelsesfase og gentagne tilbagemeldinger, inden de ved hjælp af retningslinjerne kan udnytte mulighederne i det nye opgavekoncept fuldt ud, udvikledes der på basis af de indvundne erfaringer et **oplæg til skoling**, der bl.a. omfatter praktiske øvelser i form af gruppearbejde.

Der er endvidere etableret et **grundlag** for registrering af centrale aspekter af erhvervsmæssig handlingskompetence i skriftlig form. Dette koncept er ingenlunde bundet til programmerede opgaver: I mellemtiden er der kommet et følgeprojekt i gang, der koncentrerer sig om handlingsorienterede opgaver med fri besvarelse (såkaldte **konventionelle opgaver**).

Oplægget er **tværfagligt** i sin konstruktion. Realisering og afprøvning gennemførtes eksemplarisk med et fag inden for handel og kontor og et industriteknisk fag, men det kan i princippet anvendes til alle uddannelsesfag. (I mellemtiden foreligger de første udkast til opgaver for faget energielektroniker med speciale inden for driftsteknik.)

Oplægget leverer et nyt **udgangspunkt for klassificering af eksamensopgaver**, hvilket er vigtigt bl.a. ved etableringen af opgavebanker. Klassificeringer ifølge formale kriterier, sværhedsgrad eller (anslået) grad af kompleksitet kan nu suppleres med "handlingsorienterede" kriterier. Et opgavesæt kunne f.eks. undersøges med hensyn til, hvorvidt de vigtigste elementer i en komplet handling er medtaget i forløbet.

Den grundlæggende idé om systematisk at skitsere elementerne i en erhvervsmæssig handling i form af spørgsmål kan f.eks. også anvendes ved **kontrol af indlæringsresultater under uddannelsen** samt ved **efteruddannelsesprøver** - for så vidt formålet med uddannelsen er at fremme den faglige handlingskompetence.

Afslutningsvis bør nævnes, at gevinsten ved forskningsprojektet ikke alene ligger i de fremkomne produkter, men at der



også er vundet nye erkendelser om anvendelsen af en **arbejdsmetodik**. Denne arbejdsmetodik er udledt af den psykologiske diagnostik og organisationspsykologien, overført til erhvervsuddannelses- og eksamensspørgsmål og anvendt med succes. I denne forbindelse skal især fremhæves **analysen af de stillede krav**, på hvilket grundlag eksemplarisk erhvervstypiske handlinger er blevet registreret og analyseret samt relevante nøglekvalifikationer identificeret og "oversat" til observerbar adfærd.

Hvilken funktion skal de nye opgaver have i en afgangseksamen?

For nærværende er anvendelsen frem for alt nærliggende i skriftlige eksamensfag, hvor opgaver, der er orienteret efter arbejdsopgaver og -forløb, kan integreres uden problemer. Inden for handel og kontor gælder dette for fagene kontorøkonomi, regnskab samt erhvervs- og samfundslære. For industrimekanikerens vedkommende er det fagene arbejdsplanlægning og teknologi, der ligger lige for. Også her ville det sikkert være en gevinst at medtage handlingsorienterede opgaver i faget erhvervs- og samfundslære - opgaver, der ikke som hidtil frem for alt kræver gengivelse af fakta, men mere en fremstilling af virksomhedsinterne arbejdsforløb og løsning af aktuelle (f.eks. arbejds- og overenskomstrelig) spørgsmål.

Ved tilrettelæggelsen af fremtidige eksamener vil bl.a. spørgsmålet om, hvilke opgaveformer der er de bedst egnede til den mest præcise, pålidelige og samtidig mest økonomiske registrering af bestemte aspekter af den erhvervmæssige handlingsevne, få betydning. I denne sammenhæng er det vigtigt, at fordele og ulemper ved hver enkelt eksamensform vurderes realistisk og afvejes mod hinanden. Således er bl.a. fordelene ved en praktisk eksamen - den omstændighed, at eleven

også kan demonstrere sine færdigheder ved den konkrete gennemførelse af sin arbejdsplan - uadskilleligt forbundet med en ulempe, der ikke bør undervurderes: Den praktiske eksamen kræver både tid, materiale og personale og må derfor begrænses til få arbejdsrelaterede handlinger. Denne begrænsning har (ud fra et testteoretisk synspunkt) alvorlige følger for fremgangsmådens effektivitet: Hvor vidt kan man - i betragtning af det brede spekter af erhvervmæssige handlinger - på basis af kun to eller tre "arbejdsprøver" i virkeligheden drage slutninger vedrørende den erhvervmæssige handlingskompetence **som sådan?**

Målsætningen må være en forbindtlig fortegnelse over erhvervstypiske handlinger

Et repræsentativt og samtidig forbindtligt katalog over erhvervstypiske handlinger ville være et grundlag for henførelse af erhvervmæssige handlinger til forskellige former for registrering: Beherskelsen af de handlinger, som er "uundværlige" for et fag (f.eks. reparationer for industrimekanikerens vedkommende) kunne demonstreres i forbindelse med en praktisk integreret eksamen. Andre erhvervstypiske handlinger kunne registreres ved hjælp af en skriftlig prøve - om i programmeret eller konventionel form må først og fremmest afhænge af formålet med prøven, evt. også af de organisatoriske forudsætninger. En skriftlig prøve ville være særdeles passende for handlinger, der ikke kan vises i en praktisk prøve: f.eks. handlinger, der forudsætter et længere tidsforløb eller som vedrører anlæg, maskiner og udstyr, der ikke er til rådighed i en eksamenssituation. Registreringen ved hjælp af den skriftlige prøve ville udvide spektret af de i en eksamen registrerbare arbejdsrelaterede handlinger, hvilket ville være en fordel for hele procedurens effektivitet.

"Oplægget leverer et nyt udgangspunkt for klassificering af eksamensopgaver ..."

"For nærværende er anvendelsen frem for alt nærliggende i skriftlige eksamensfag, hvor opgaver, der er orienteret efter arbejdsopgaver og -forløb, kan integreres uden problemer."

"Hvor vidt kan man - i betragtning af det brede spekter af erhvervmæssige handlinger - på basis af kun to eller tre "arbejdsprøver" i virkeligheden drage slutninger vedrørende den erhvervmæssige handlingskompetence som sådan?"



Dietrich Harke

Videnskabelig medarbejder og projektleder ved Bundesinstitut für Berufsbildung Berlin, afdeling for lære- og indlæringsprocesser, leder af den videnskabelige vejledningsgruppe i modelforsøget



Regina Nanninga

Videnskabelig assistent ved Stiftung Berufliche Bildung Hamburg, videnskabelig vejleder for det lokale modelforsøg



Evalueringsresultater fra 'Modellversuch Qualifizierung' (MVQ) beviser, at instruktørers, læreres og socialpædagogers pædagogiske kompetencer kan udvides og samarbejdet forbedres gennem fælles videreuddannelse over længere tid. I artiklen beskrives oplæg, fremgangsmåder og erfaringer fra dette pædagogisk-psykologiske videreuddannelsesforsøg.

Pædagogisk kvalificering og fremme af samarbejde - et oplæg til videreuddannelse af erhvervsuddannelsespersonale

Nye krav i mange fag som følge af den tekniske, økonomiske eller sociale udvikling stiller samtidig nye krav til personalet inden for erhvervsuddannelsen. Der kræves især flere sociale kompetencer eller nøglekvalifikationer: evne til at arbejde i hold og vilje til at samarbejde, ansvarsbevidsthed og selvstændig handling.

I dette indlæg beskrives resultater fra et modelforsøg vedrørende den pædagogisk-psykologiske videreuddannelse for erhvervsuddannelsespersonale, som er beskæftiget med virksomhedsekstern erhvervsuddannelse, frem for alt tiltag for uddannelsesmæssigt forfordelte personer, såsom langtidsledige eller folk med ringe kvalifikationer. Personalet arbejder enten inden for efteruddannelse på institutioner, der tilbyder uddannelse eller omskoling for problemgrupper, eller inden for de grundlæggende erhvervsuddannelser på uddannelsescentre for forfordelte unge.

Modelforsøgets baggrund og koncept

Der er tre faggrupper, der står for denne erhvervsuddannelse, og for hvem en fælles videreuddannelse blev gennemført: Instruktører, der uddanner i erhvervspraksis, lærere, der giver den teoretiske undervisning, og socialpæagoger, der navnlig tager sig af deltagerne, når der er problemer.

Videreuddannelsen gennemførtes fra 1992 til 1995 i to afsnit, parallelt med erhvervs-

arbejde. Den varede i alt 14 måneder, først 6 kurser på i alt 192 timer, og dernæst 8 kurser på 168 timer. Det særlige og de samtidig innovative elementer ved forsøget er følgende:

□ De tre faggrupper blev involveret, fordi deres samarbejde er af særdeles stor betydning for, at erhvervsuddannelsen giver gode resultater. De arbejder ofte isolerede uden gensidig kontakt eller støtte, og ikke som et team. Hovedtanken bag videreuddannelsen er, at man skal lære i fællesskab og af hinanden med henblik på en fælles praksis.

□ Videreuddannelsen gennemførtes over en længere periode for at give mulighed for ændringer i holdninger og adfærd samt for personlighedsudvikling.

□ Ved selvvalgte lærings- eller vejledningsprojekter sikredes den direkte transfer af erfaringer og teamarbejde til deltagerne arbejde i hverdagen.

Det var netop dette, som videreuddannelsens målsætninger gik ud på: fremme af uddannelsespersonalets samarbejde, udvidelse af den pædagogiske kompetence og faglige handlingsevne samt forbedring af uddannelsesforanstaltningernes kvalitet, især for mennesker, der ikke var vant til at deltage i uddannelse.

Den ansvarlige organisation for modelforsøget er Stiftung Berufliche Bildung, en almennyttig offentlig efter- og videreuddannelsesinstitution i delstaten Hamburg. Der var i alt 48 deltagere i begge afsnit, bl.a. også personale fra hhv. 5 og 6 andre



uddannelsesinstitutioner. Fra alle institutionerne deltog et hold medarbejdere, hvor som regel de tre faggrupper var repræsenterede. Et videnskabeligt udvalg støttede arbejdet med kritiske forslag.

Modelforsøget blev videnskabeligt overvåget af Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), hvilket indebar, at der gennemførtes indledende interviews og en afsluttende spørgerunde med alle videreuddannelsens deltagere, endvidere blev ledelsen interviewet. De videnskabelige repræsentanter deltog også i kurserne som observatører og gav i denne forbindelse flere gange tilbagemeldinger vedrørende vigtige undersøgelsesresultater.

Faggruppernes karakteristika og deres indbyrdes forhold

Modelforsøget måtte tage højde for de tre involverede faggruppers karakteristika. I de indledende interviews og under selve videreuddannelsen kom forskellen i deltagernes forudsætninger, arbejdsformer og orienteringer meget tydeligt frem. Fælles for de tre faggrupper er, at de som regel ikke var blevet forberedt hverken på det specielle klientel af "uddannelsesmæssigt forfordelte personer" eller på at samarbejde med andre.

Lærerne var på baggrund af deres uddannelse frem for alt indstillet på at arbejde på almindelige skoler eller erhvervsskoler, dvs. med børn og unge. Ikke alle havde afsluttet deres pædagogiske uddannelse. Instruktørerne eller arbejdslederne var på baggrund af deres faglige uddannelser indstillet på at uddanne "normale" unge, og de, der arbejdede med efteruddannelse, manglede som regel voksenpædagogisk specialviden. Socialpædagogerne var overvejende uddannet til at yde individuel støtte inden for sociale problemområder. Arbejdet inden for erhvervsuddannelsesstiltag var for denne gruppe ensbetydende med, at de var nødt til at tilegne sig yderligere kompetencer.

For personer fra de tre faggrupper, der deltog i videreuddannelsen, deles arbejdet som regel op i kompetencerelaterede områder: undervisning, instruktion og socialpædagogisk støtte. Det billede, som de respektive faggrupper havde af hinan-

den, var præget af divergerende indholdsmæssige krav og målsætninger i arbejdet og kun lidt erfaringsudveksling, og var derfor årsag til ret så snæversynede, stereotyper opfattelser og fordomme. Lærerne blev bl.a. kritiseret for at være "snakkesalige", og det socialpædagogiske arbejds perspektiv blev delvis ikke anerkendt som værende ligeberettiget. Forskel i lønnen - lærere tjener mest og instruktører mindst - og forskellig mødepligt for grupperne skaber utilfredshed. Disse emner diskuteredes både i faggrupperne og tværfagligt; man fik afklaret mange ting, vurderingerne blev mere realistiske, og der skete en vis tilnærmelse.

Elementer i oplægget og gennemførelsen heraf

Videreuddannelsesoplægget er udviklet på basis af flere elementer, der gennemførtes under forskellige former i de to kursusafsnit.

□ Emneorienteret arbejde

omfattende bl.a. emner som "nøggekvalifikationer, læringsvejledning eller gruppeledelse", der bearbejdedes i den samlede gruppe (plenum) og i mindre, skiftende tværfaglige grupper.

□ Projektorienteret arbejde

hvor opgaven var, at man sammen med kollegerne fra ens egen institution - dvs. som gruppe - skulle planlægge et selvvalgt lærings- eller vejledningsprojekt, gennemføre det i praksis og evaluere det.

□ Faggruppearbejde

i de tre faggrupper, hvor de generelle emner i første omgang bearbejdedes ud fra fagspecifikke forudsætninger, mens man i anden omgang koncentrerede sig om spørgsmål vedrørende ens egen faglige identitet samt forholdet til de andre faggrupper.

□ Ledsagelse i praksis

denne supervisorsorienterede støtte gennemførtes i form af diskussioner om konkrete tilfælde, hvor man drøftede aktuelle praktiske problemer og handlingspektret udvidedes.

Evalueringen af videreuddannelsens første afsnit frembragte vigtige oplysninger,

"Modelforsøget måtte tage højde for de tre involverede faggruppers karakteristika (instruktører, lærere og socialpædagoger) (...) Fælles for dem er, at de som regel ikke er blevet forberedt hverken på det specielle klientel af "uddannelsesmæssigt forfordelte personer" eller på at samarbejde med andre."

Videreuddannelsesoplægget omfattede flere elementer:

emneorienteret arbejde, projektorienteret arbejde, faggruppearbejde og ledsagelse i praksis.



“I hverdagen er der ofte ikke tid til at finde sammen og diskutere pædagogiske fremgangsmåder.”

“Forskellige strukturer og didaktiske afgørelser bruges (...) til at fremme acceptation, kommunikation og Kooperation faggrupperne imellem.”

“(...) deltagerne udviklede større forståelse for hinanden, og der var mulighed for at afklare pædagogiske positioner, lære af hinanden og drage nytte af de andres kvalifikationer.”

især med hensyn til de enkelte elementers betydning og inddeling: Der skulle være tider og faste steder for alle elementer inden for kurserne - også for det projektarbejde, som oprindeligt var tilbudt som supplement til kurserne, og for diskussionen om konkrete tilfælde. Projektarbejdet, der kendetegnes ved intensivt samarbejde i team og direkte praksistransfer, skulle derudover tillægges større vægt. Det blev der taget højde for ved kursernes inddeling i tre forløb i andet afsnit (jf. fig. 1).

Fremme af samarbejdet - støttestrukturer og -processer

Fremme af samarbejdet mellem deltagerne fra de tre faggrupper var et centralt anliggende i modelforsøget. I hverdagen er der ofte ikke tid til at finde sammen og diskutere pædagogiske fremgangsmåder. Det var der til gengæld her.

Forskellige strukturer og didaktiske afgørelser brugtes i første afsnit navnlig til at fremme acceptation, kommunikation og Kooperation faggrupperne imellem. Der var tid og lejlighed nok til at udvikle tilliden ved hjælp af kommunikationsfremmende øvelser og lege. I forbindelse med det tværfaglige projektarbejde kunne de forskellige færdigheder komme til deres ret, og takket være kursernes delvis åbne strukturering var der plads til bearbejdelse af konflikter.

I andet afsnit brugtes kommunikationsøvelser og styrede samtaler i et større hold, inklusive fordeling af bestemte rol-

ler. I andre kursusdele behandledes spørgsmål som “forstyrrende faktorer i forbindelse med teamarbejde” samt “roller og opgaver i et hold”. I faggrupperne bearbejdedes ens egen faglige selvforståelse og forholdet til de to andre faggrupper.

Hovedsigtet og “prøvestenen” for samarbejdet var planlægningen, gennemførelsen og evalueringen af et lærings- eller vejledningsprojekt inden for arbejdsholdene fra de respektive institutioner, styret af videreuddannelsens ledelse. Under projektarbejdet er der - selv om forstyrrelser og konflikter ikke kunne undgås - gjort overvejende positive erfaringer: deltagerne udviklede større forståelse for hinanden, og der var mulighed for at afklare pædagogiske positioner, lære af hinanden og drage nytte af de andres kvalifikationer. Vanskeligheder opstod som oftest på grund af divergerende arbejdsstil, kommunikationsadfærd og som følge af vilkårene for gennemførelsen i institutionerne.

Forhold, der enten fremmer eller hæmmer samarbejdet, blev belyst gennem en spørgerunde og kunne henføres til tre områder (jf. fig. 2).

Næsten alle deltagerne i andet afsnit går også ind for projektarbejde i fremtiden. Men de positive samarbejdserfaringer fra videreuddannelsen kan kun i et vist omfang overføres til arbejdet i hverdagen, hvor der som regel ikke er tid, og hvor personerne fra flere “institutionshold” ikke arbejder i de samme organisatoriske enheder eller ikke hører sammen på længere sigt. Men viljen til at samarbejde er øget hos mange af deltagerne - også med folk fra andre faggrupper.

Figur 1

Kursusforløb i videreuddannelsen “Modellversuch Qualifizierung - MVQ” (andet afsnit)

Emneorienteret arbejde

tværfagligt i plenum og i skiftende mindre grupper

Projektorienteret arbejde

tværfagligt inden for holdet fra ens egen institution

Faggruppearbejde

i de tre faggrupper



Udvidelse af de pædagogiske kompetencer

En udvidelse af uddannelsespersonalets pædagogiske kompetencer er nødvendig, bl.a. fordi undervisernes rolle ændrer sig. Ud over formidling af viden får styring af og vejledning under læringsprocessen voksende betydning - også motivering, pædagogisk støtte og omsorg hører til personalets opgaver i forbindelse med personer, der ikke er vant til uddannelse.

De indholdsmæssige hovedområder genspejles først og fremmest i de bearbejdede emner, deriblandt f.eks. "start- og slut-situationer, problem- og konfliktløsning, nøglekvalifikationer, læringsvejledning og indlæringsproblemer, gruppeledelse og gruppeprocesanalyse". Som de to vigtigste områder pegede deltagerne efter begge afsnittenes gennemførelse på: 1. gruppeaspekter, gruppedynamik, grupperoller og 2. samarbejde med kolleger, teamarbejde, bearbejdelse af konflikter.

Kvalificeringen var struktureret efter den 'pædagogiske dobbeltdækkermodel': deltagerne i videreuddannelsen oplevede et bredt spekter af metoder samt arbejds- eller socialformer, som de for størstedelens vedkommende også kan bruge i deres arbejde i hverdagen. Bl.a. benyttedes metaplanteknik, rollespil, diskussion af konkrete tilfælde, feedback, kunst, kommunikations- og samarbejdsøvelser samt bevægelses- og afspændingsøvelser.

I hvert kursus fandtes mangfoldige arbejdsformer og hyppige skift, såsom plenum, arbejde i de tre faggrupper, i holdet fra ens egen institution og i forskelligt sammensatte smågrupper, arbejde på to-mandshånd samt tillige individuelt arbejde.

Det brede metodespekter blev meget vel modtaget af deltagerne, navnlig diskussionerne af konkrete tilfælde blev vurderet meget positivt i begge afsnit. Med hensyn til arbejdsformerne fremkom der i den afsluttende vurdering temmelig forskelligartede udtalelser: f.eks. fandt deltagerne fra alle tre fag sig i første afsnit bedst til rette i faggruppearbejdet - i andet afsnit var det kun socialpædagogerne, der var helt tilfredse. Lærerne syntes, at emnearbejdet var vigtigere, mens instruktørerne helt klart foretrak projektarbejdet.

Målestokken for evalueringen/vurderingen af de anvendte metoder og arbejdsformer var dels acceptation og indvirkning på videreuddannelsen, dels overtagelsen i hverdagens praksis. Især metaplanteknik, feedback, morgen- og afskedsrunder er integreret i deltageres daglige arbejde. Ved videreuddannelsens afslutning havde de fleste allerede selv anvendt flere af metoderne. Også af de oplevede arbejds- eller socialformer overførtes som regel flere til ens eget arbejdsfelt: for det meste gruppearbejde og partnerarbejde. Dette er et glædeligt resultat - i betragtning af, at det i erhvervsuddannelsen ofte sker, at underviser-

"Men de positive samarbejdserfaringer fra videreuddannelsen kan kun i et vist omfang overføres til arbejdet i hverdagen, hvor der som regel ikke er tid, og hvor personerne fra flere "institutionshold" ikke arbejder i de samme organisatoriske enheder eller ikke hører sammen på længere sigt."

Figur 2

Samarbejde: Problemer og påvirkningsmuligheder

Hvad er det, der fremmer samarbejde?

Hvad er det, der gør samarbejde vanskeligt?

Mellemmenneskelige relationer

positive eller negative forhold, f.eks. sympati eller manglende tillid

Uddannelse, erhvervs erfaring, faglig selvforståelse, arbejdsområde

vægtninger, der forbinder eller adskiller, f.eks. fælles målsætninger eller forskelligartede pædagogiske positioner

Organisation, rammevilkår

vilkår, der støtter eller hæmmer, f.eks. vejledning eller strukturelle problemer



“Videreuddannelsen har også haft en positiv indflydelse på uddannelsesarbejdets kvalitet, idet mangfoldige ideer er overført til arbejdet i hverdagen og værkstedsinstruktion, teoriundervisning og socialpædagogisk støtte integreres i større omfang end hidtil.”

centrerede eller lærercentrerede metoder dominerer.

Videreuddannelsen har også haft en positiv indflydelse på uddannelsesarbejdets kvalitet, idet mangfoldige ideer er overført til arbejdet i hverdagen og værkstedsinstruktion, teoriundervisning og socialpædagogisk støtte integreres i større omfang end hidtil.

Perspektiver

For institutioner og personer, der ønsker at bruge modelforsøgets erfaringer inden

for videreuddannelse og personaleudvikling, er forskellige transfermaterialer til rådighed. Man er ikke bundet til den anvendte organisationsform, men kan bruge materialet fleksibelt og tage højde for de ofte forringede økonomiske og personelle rammevilkår for personalets videreuddannelse. Foruden slutrapporten er der planer om at stille oplægsmodeller og skriftligt materiale til disposition, f.eks. en samling typiske problemtilfælde, bearbejdet til brug i videreuddannelsen. Der er endvidere planer om at udvikle en mediestøttet form for holdorienteret videreuddannelse for at gøre det nemmere for andre institutioner at anvende den.

Information/Materialer:

Stiftung Berufliche Bildung
Christiane Briegleb
Postfach 26 18 47
D-20508 Hamburg
Tel.: +49-40-211 12-187
Fax: +49-40-211 12-123

eller

Bundesinstitut für Berufsbildung
Dietrich Harke
Fehrbelliner Platz 3
D-10707 Berlin
Tel.: +49-30-8683-2375
Fax: +49-30-8643-2604

Litteratur

Braun, P., Freibichler, H. og Harke, D.: Fallorientierte Fortbildungsmaterialien zu Lernproblemen in der Berufsbildung Erwachsener. Særdugave, Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin og Bonn, 1989.

Bunk, G.: Formidling af kompetence i den erhvervs-mæssige uddannelse i Forbundsrepublikken Tyskland. I: Det europæiske tidsskrift "Erhvervsuddannelse", nr. 1/1994, s. 9-15.

Harke, D.: Lehrende lernen - Lernprozesse in der Fortbildung von Weiterbildungspersonal. I: Bundesinstitut für Berufsbildung (udg.): Lernen heute - Fragen für morgen. Zur Lernforschung in der Berufsbildung. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berichte zur beruflichen Bildung, bind 168, Berlin og Bonn, 1994, s. 87-102.

Harke, D. og Volk-von Bialy, H. (udg.): Modellversuch "Lernberatung" - Fortbildung von Lehrpersonal in der beruflichen Erwachsenenbildung, 4 bind. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin og Bonn, 1991.

Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (udg.): Sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung, 5. bearbejdede udgave, Bonn, 1992.

Stiftung Berufliche Bildung og Bundesinstitut für Berufsbildung (udg.): Gemeinsam lernen - gemeinsam arbeiten. Erste Ergebnisse aus dem Modellversuch Qualifizierung von pädagogischem Personal in der beruflichen Bildung, Hamburg, august 1993.

Stiftung Berufliche Bildung og Bundesinstitut für Berufsbildung (udg.): Teamorientierte Langzeitfortbildung - Rückblicke und Perspektiven. Ergebnisse aus dem 1. Durchgang des Modellversuchs Qualifizierung von pädagogischem Personal in der beruflichen Bildung, Hamburg, april 1994.

Stiftung Berufliche Bildung og Bundesinstitut für Berufsbildung (udg.): MVQ - Teamorientierte Personalfortbildung. Abschlußbericht des Modellversuchs Qualifizierung, Hamburg, 1995.

Tietgens, H. et al.: Aufgaben und Probleme der Evaluation in der Erwachsenenbildung, Deutscher Volkshochschul-Verband e.V., Bonn, 1986.

Will, H., Winteler, A. og Krapp, A. (udg.): Evaluation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Konzepte und Strategien. Sauer, Heidelberg, 1987.

Wottawa, H. og Thierau, H.: Lehrbuch Evaluation. Huber, Bern etc., 1990.



Erhvervspædagogisk innovation i Danmark

Denne artikel har ambition om at præsentere rammerne for samt metoder til pædagogisk innovation inden for erhvervsuddannelserne i Danmark. Der sættes fokus på erhvervsuddannelsessystemets pædagogiske fornyelsesevne og især på den infrastruktur, der er bygget op for at slippe de pædagogiske kræfter fri. Denne afgrænsning betyder, at der ikke vil blive gennemgået konkrete eksempler på innovative projekter inden for denne artikels rammer.

Argumentationsgangen i fremstillingen er følgende: først gives en bred introduktion til den særlige nordiske tradition for pædagogisk udviklingsarbejde, dernæst præsenteres nogle basale strukturer og funktioner i de danske erhvervsuddannelser, og endelig vurderes i kritisk belysning, hvorledes og i hvilken grad den danske model for pædagogisk innovation påvirker fornyelsen og udviklingen af uddannelserne. Undervejs vil nogle bredere vurderinger af det danske erhvervsuddannelsessystems funktionsmåde blive inddraget.

Erhvervspædagogikkens udformning i Norden

Begrebet erhvervspædagogik omfatter i en nordisk sammenhæng såvel bredere erhvervsuddannelsesproblematikker som pædagogiske problemstillinger og læreruddannelser. Der er således tale om et meget bredt begreb.

I den nordiske tradition spiller pædagogisk FoU-arbejde en meget væsentlig rolle for udviklingen af erhvervsuddannelserne. Men hvad forstås ved "FoU"? FoU-begrebet kan have to betydninger: 1) "forskning, forsøg og udvikling", og 2) "forsøg og udvikling". Denne distinktion mellem forskning og FoU - og i det hele taget mellem scientific research, applied research og FoU - er vigtig ikke mindst ved

komparationer mellem europæiske og nordiske lande. Dette må uden tvivl ses i sammenhæng med, at erhvervsuddannelsesforskning i andre vesteuropæiske lande er konstitueret som et selvstændigt og væsentligt forskningsområde med egne universitetsinstitutter, professorater, doktorgrader og Ph.d.-studerende.

Sådan er det ikke i de nordiske lande, hvor de semi-akademiske erhvervs-læreruddannelsesinstitutioner stort set har haft området for sig selv, og hvor afgrænsningen mellem forskning og forsøgs- og udviklingsarbejde ikke har spillet den store rolle. Men sondringen er bestemt ikke uproblematisk, og i det hele taget er der et udtalt behov for egentlig erhvervsuddannelsesforskning i alle nordiske lande. Undertiden er der da også konflikter og afgrænsningsproblemer mellem "forskningslinjen"/universitetsforskerne og "udviklingslinjen"/erhvervs-læreruddannerne i tilknytning til større kundskabsbaserede udviklings- og evalueringsprojekter.

Det skal imidlertid igen understreges, at især i den danske tradition er det et særkende, at den pædagogiske innovation i høj grad foregår gennem FoU-arbejde lokalt i institutionerne i modsætning til andre europæiske lande, hvor vægtningen af scientific approaches er klart tungere.^{1) 2)}

Det danske erhvervsuddannelsessystem (EUD) kan karakteriseres som et kulturelt brohoved mellem de europæiske duale lærlingssystemer og de nordiske landes skolebaserede modeller. Systemet er en videreudvikling af mesterlæreprincippet, og der er i det danske EUD-system mere teoretisk undervisning (mere skolegang) end i de tyske erhvervsuddannelser, og omvendt langt mere praktisk virksomhedsoplæring end i fx det svenske system. I Sverige er den praktiske oplæring blevet øget med den nye gymnasie-reform, men i Sverige er den "arbets-platsförlagda utbildningen" ikke praktik,



Søren P. Nielsen

Projektleder og forsker, Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse (DEL), København

Denne artikel har ambition om at præsentere rammerne for samt metoder til pædagogisk innovation inden for erhvervsuddannelserne i Danmark. Der sættes fokus på erhvervsuddannelsessystemets pædagogiske fornyelsesevne og især på den infrastruktur, der er bygget op for at slippe de pædagogiske kræfter fri. Argumentationsgangen i fremstillingen er følgende: Først gives en bred introduktion til den særlige nordiske tradition for pædagogisk udviklingsarbejde, dernæst præsenteres nogle basale strukturer og funktioner i de danske erhvervsuddannelser, som sammenlignes med det tyske duale erhvervsuddannelsessystem og det svenske skolebaserede erhvervsuddannelsessystem, og endelig vurderes i kritisk belysning, hvorledes og i hvilken grad den danske model for pædagogisk innovation påvirker fornyelsen og udviklingen i uddannelserne. I slutningen af artiklen nævnes nogle af de kritiske bemærkninger i OECD-eksaminatorenes rapport fra 1994.

1) For en oversigt over det nordiske FoU-felt incl. de centrale institutioner på området, se: Nielsen, Søren P., *Kortlægning af nordiske yrkespædagogiske FoU-miljøer*, TemaNord 1994: 659, Nordisk Ministerråd. I denne kortlægning dominerer "udviklingslinjen".

2) En tilsvarende kortlægning baseret på krav til institutionernes forskningsmæssige videnskabelighed er blevet foretaget af Kämäräinen, Pekka, *Identification of Cooperation Potentials in Vocational Education and Training Research in the Nordic Countries*, CEDEFOP, 1995.



“Begrebet erhvervspædagogik omfatter i en nordisk sammenhæng såvel bredere erhvervsuddannelsesproblematikker som pædagogiske problemstillinger og læreruddannelser. Der er således tale om et meget bredt begreb.”

“I den nordiske tradition spiller pædagogisk FoU-arbejde en meget væsentlig rolle for udviklingen af erhvervsuddannelserne.”

“Det danske erhvervsuddannelsessystem (EUD) kan karakteriseres som et kulturelt brohoved mellem de europæiske duale lærlingssystemer og de nordiske landes skolebaserede modeller.”

“Skole-virksomhedssamspillet, læring i arbejdslivet og arbejdsmarkedets parter rolle i erhvervsuddannelserne er (...) i Danmark væsentlige opgaveområder for den erhvervspædagogiske innovationsindsats.”

idet virksomhederne her påtager sig en uddannelsesopgave, styret af skolens kursusplan og underlagt en uddannelseslogik; således skal svenske virksomheder stille uddannede instruktører til rådighed på arbejdspladsen.

Den arbejdspladsforlagte del af erhvervsuddannelsen er i Sverige betydeligt mindre end i andre lande, incl. de nordiske lande - 15% af uddannelsestiden i forhold til mellem 60-75% i Danmark. I den lærlingeuddannelse, der finder sted i mange lande, sker en stor del af uddannelsen på en enkelt arbejdsplads. I sådanne duale systemer får eleverne/lærlingene hele deres erhvervsuddannelse på samme arbejdsplads, hvilket indebærer, at de deltager i produktionen, underlagt en produktionslogik, og de får et dybtgående kendskab til og færdigheder i at bemestre lige netop denne virksomheds aktuelle kompetencebehov og sociale miljø, men næppe nogen større indsigt i branchens fremtidige udvikling.

Skoledelen i de danske vekseluddannelser søger at udligne dette. Selvom der er store strukturelle forskelle mellem de nordiske erhvervsuddannelsessystemer, er der også mange indholdsmæssige lighedspunkter. Docent i yrkesdidaktik Lennart Nilsson, Høgskolen i Akershus, Oslo, har argumenteret for, at der findes en genuin nordisk model for erhvervsfaglig undervisning, som er fælles for de 5 nordiske lande. Modellen indeholder 3 dele: a) en praktisk del: arbejdsteknik, b) en erhvervsteoretisk del: fagteori, og c) en almindelig del: almene emner. De tre dele er ligeberettigede dele af den samlede erhvervsprofil, som er kvalificeringsmålet for undervisningen. Men vanskelighederne består i at udvikle pædagogikken, så elementerne kan indlæres i en helhed. I Danmark er man ifølge Lennart Nilsson kommet længst med reelle forsøg på at gennemføre en helhedsorienteret erhvervsfaglig undervisning, som ud fra den lærendes synsvinkel rummer en nær indholdsmæssig integration mellem den praktiske del, den fagteoretiske del og den almindelig del i den nordiske model.

I Danmark er EUD-systemet siden 1991 blevet kraftigt decentraliseret. De grundlæggende erhvervsuddannelser er organiseret som vekseluddannelser med alterne-

rende skole- og virksomhedsophold. Arbejdsmarkedets parter spiller gennem det såkaldt faglige selvstyre en dominerende rolle i udviklingen af de faglige uddannelser.

FoU genstandsfeltet bliver herved bredere end pædagogiske, skolenære projekter. Skole-virksomhedssamspillet, læring i arbejdslivet og arbejdsmarkedets parter rolle i erhvervsuddannelserne er derfor i Danmark væsentlige opgaveområder for den erhvervspædagogiske innovationsindsats. I Danmark er der kun én uddannelsesinstitution for erhvervsskolelærere, Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse (DEL). DEL er ikke organiseret som en højere uddannelsesinstitution med egen forskningsret, men har i stedet oprettet egen forskningsafdeling, som bedriver kontraktforskning. DEL's mange erhvervspædagogiske FoU-aktiviteter støttes dog også af offentlige midler gennem den årlige finanslovsbevilling.

I Danmark er det opfattelsen, at det brede forskningsfelt, der er omfattet af erhvervs- og arbejdsmarkedssuddannelserne, ikke kan dækkes af én institution. DEL har derfor oprettet et netværk med andre højere uddannelsesinstitutioner, som har deres tyngdepunkter på forskellige områder, og hvor man i fællesskab går ind og løser større opgaver.³

Erhvervsuddannelsessystemet i Danmark

Der er to hovedtyper af erhvervsuddannelser i Danmark, baseret på lovgivning fra hhv. Undervisningsministeriet og Arbejdsministeriet. Undervisningsministeriet er ansvarligt for det ordinære erhvervsuddannelsessystem for unge (og fra 1992 også for voksne); dette system er organiseret som et dualt lærlingeuddannelsessystem. Erhvervsuddannelserne udbydes af 58 tekniske skoler og 50 handelsskoler, der også udbyder erhvervgymnasiale uddannelser af 3 års varighed. Efteruddannelseskurserne udbydes hovedsagelig under lov om Åben Uddannelse fra 1993.

Det er i øvrigt påfaldende, at Danmark afviger fra de øvrige nordiske lande m.h.t. erhvervsuddannelsernes placering i den samlede konfiguration af ungdoms-

3) Men dette er jo ikke bare en dansk erfaring, jf. Mallet, L.: Vocational Education and Training. Research Structures and Community Orientation, CEDEFOP, 1994.



uddannelser. Mens de øvrige nordiske lande i ret høj grad organisatorisk har realiseret en 12-årig skole for alle - "den videregående skole" i Norge, "gymnasieskolan" i Sverige, kombinationsstudier i Finland, med en stigende individualisering og fleksibilisering inden for eksisterende, velkendte uddannelsesstrukturer - så er det markant, at uddannelsesdifferentieringen i stigende grad er sat i system i Danmark: Gennem en række nye lovgivningsmæssige fleksibiliseringsinitiativer i 90'erne ("Brobygning", "Uddannelse til alle" m.v.) kan eleverne vælge mellem en række forskellige skoleformer og traditioner, de kan kombinere i en mangfoldighed af muligheder, og de kan ganske betragteligt variere den tid, et uddannelsesforløb skal vare.

Sammenfattende kan man karakterisere det danske ungdomsuddannelsessystem som fortsat præget af to hovedtraditioner: Latinskolen i form af et moderne 3-årigt tilvalgsgymnasium og mesterlæren i form af et erhvervsuddannelsessystem baseret på et vekseluddannelsesprincip (dualt system). Hertil en flora af "frie skoler", som også tilbyder erhvervsrettet undervisning. Der er i Danmark en tradition for en markant mangfoldighed i uddannelsessystemet, baseret på en grundtvigsk friskole-tradition, der betyder, at brugerne sikres frie valg, og at markedsmekanismen regulerer allokeringen af offentlige ressourcer, afhængig af hvordan eleverne "stemmer med fødderne".

Af historiske årsager er specialarbejderuddannelser samt efteruddannelsen af faglærte arbejdere og teknikere underlagt Arbejdsministeriet (AMU-systemet). AMU-kursernes formål er at opretholde, udvikle og forbedre arbejdskraftens kvalifikationer gennem tilbud om kurser, der modsvare virksomheders, individers og samfundets aktuelle behov. Et stort antal korte, specialiserede og modulært opbyggede kurser udbydes af de 24 AMU-centre, hvis aktiviteter styres af Arbejdsmarkedsstyrelsen (AMS).

Det er karakteristisk, at arbejdsmarkedets parter spiller en overordentlig stor rolle i styringen og udviklingen af begge systemer. Nedenfor illustreres hovedsagelig strukturen for erhvervsuddannelsessystemet.⁴

Innovationsdynamikken i erhvervsuddannelserne

Med erhvervsuddannelsesreformen af 1991 blev innovationspotentialt for strukturel, indholdsmæssig og pædagogisk udvikling dynamiseret. Dette bæres af især tre elementer i EUD-reformen: decentraliseringen og den øgede markedsstyring, partsstyringen og opprioriteringen af den pædagogiske FoU-indsats i samspillet mellem de decentrale enheder (erhvervsskolerne) og det centrale niveau.

I forbindelse med de store reformer på erhvervsskoleområdet i 1991 indførtes **mål- og rammestyning** på såvel det uddannelsesmæssige som det økonomisk-administrative område, hvilket har indebåret mærkbare ændringer i ansvars- og kompetencefordelingen mellem aktørerne i systemet. Mål- og rammestyringsprincippet lægger op til, at man lokalt forener en fleksibel tilpasning og fornyelse af uddannelserne i forhold til faglige og lokale behov med en optimering af ressourceindsatsen på den enkelte skole.

Den centrale regelstyring er begrænset til mål og øvrige rammer for indhold på afgørende, generelle områder. Formålet har blandt andet været at opnå en frisættelse af kreativiteten og dynamikken på det lokale niveau med henblik på at sikre en hurtigere fornyelse af uddannelserne, bedre muligheder for tilpasning til eleverne samt høj produktivitet. Fornyelsen og den pædagogiske innovation er således en integreret del af målsætningen i uddannelsessystemet, hvorfor det er afgørende, at spillerummet for kreativitet og dynamik lokalt ikke begrænses gennem nye centrale krav til skolerne.

Et andet væsentligt strukturelt element til sikring af fornyelse af uddannelserne er den øgede rolle, som **arbejdsmarkedets parter** har fået på alle niveauer i systemet. De mål- og rammesættende organer på centralt niveau er arbejdsmarkedets parter, der har ansvaret for den faglige fornyelse, for uddannelsernes praktikdele og en væsentligt øget indflydelse også på uddannelsernes skoledele.

Det nye styringssystem indebærer, at der permanent på den enkelte skole skal ske en "oversættelse" og omsætning af de

"Der er i Danmark en tradition for en markant mangfoldighed i uddannelsessystemet, baseret på en grundtvigsk friskole-tradition, der betyder, at brugerne sikres frie valg, og at markedsmekanismen regulerer allokeringen af offentlige ressourcer, afhængig af hvordan eleverne 'stemmer med fødderne'."

"Med erhvervsuddannelsesreformen af 1991 blev innovationspotentialt for strukturel, indholdsmæssig og pædagogisk udvikling dynamiseret."

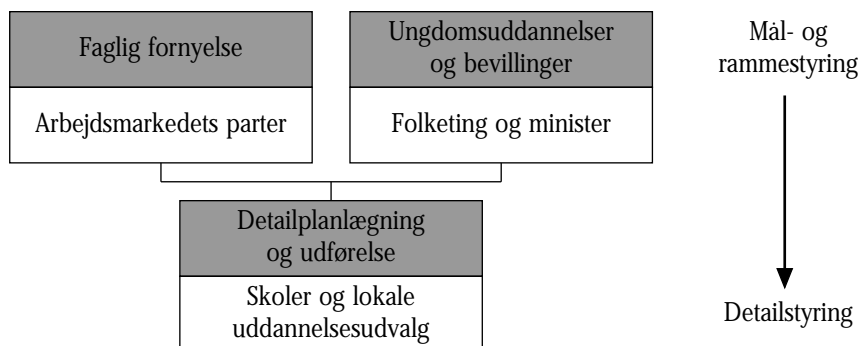
(...) "i 1991 indførtes mål- og rammestyning på såvel det uddannelsesmæssige som det økonomisk-administrative område," (...)

"Formålet har blandt andet været at opnå en frisættelse af kreativiteten og dynamikken på det lokale niveau med henblik på at sikre en hurtigere fornyelse af uddannelserne, bedre muligheder for tilpasning til eleverne samt høj produktivitet."

4) For en detaljeret præsentation af det samlede erhvervs- og arbejdsmarkedsuddannelsessystem i Danmark, se: Nielsen, Søren P., *Erhvervsuddannelsessystemet i Danmark*, CEDEFOP monografi, 1995, og Nielsen, Søren P., *Erhvervsrettet efteruddannelse i Danmark*, FORCE Art. 11.2 rapport, ACIU, 1995.



Figur 1.
Erhvervsuddannelsernes styringssystem



jektgrupper vil normalt involvere ledelses- og medarbejderrepræsentanter fra spydspidsvirksomheder. Ofte inddrages eksterne eksperter. Virksomheder og lærere fra skolerne spiller en stor rolle i denne proces. Den næste fase er formuleringen af såkaldte TP-projekter (teknisk-pædagogisk), hvor jobprofilbeskrivelsen ud fra ministerielle retningslinjer transformeres og udhamres i uddannelsesstermer. Ministeriet kodificerer herefter uddannelsen gennem udsendelsen af en mål- og rammestyreret uddannelsesbekendtgørelse til skolerne.

Detailplanlægning og udførelse foregår på skoleniveau, og her har de rådgivende lokale uddannelsesudvalg fået indflydelse på undervisningens nærmere tilrettelæggelse. De lokale uddannelsesudvalgs hovedopgave er at bistå skolerne i arbejdet med at planlægge og forny undervisningen samt at medvirke til at styrke kontakten mellem skolen og det lokale arbejdsmarked. For hver skole nedsættes ét eller flere lokale uddannelsesudvalg, som tilsammen skal dække de uddannelser, skolen udbyder. Flertallet i ethvert udvalg skal udgøres af repræsentanter for de organisationer, der har sæde i vedkommende faglige udvalg.

Tilsvarende er det karakteristisk for AMU-uddannelsesområdet, at styringen af AMU-kursernes indhold og udbud fuldt ud varetages af arbejdsmarkedets parter - hvad der er ganske usædvanligt i europæisk sammenhæng. Dette sker i et udbygget system med råd og udvalg, der alle er paritetisk sammensat af de to parter: Et overordnet uddannelsesråd, et stort antal efteruddannelsesudvalg for de forskellige brancher - og på de enkelte AMU-centre bestyrelser og lokale uddannelsesudvalg. Som i EUD-systemet er der således strukturelt indbygget en meget tæt virksomhedskontakt, som muliggør tilpasning til disses behov og krav.

Det danske systems evne til effektivt at uddannelsesdække nyudviklede jobfunktioner i erhvervslivet og at omsætte de konstaterede forandringsbehov til praktisk undervisning - indholdsmæssigt og pædagogisk - er med overgangen til mål- og rammestyret blevet klart forbedret.

Dette understøttes dog også systematisk af **den store mængde pædagogiske**

“Det lokale pædagogiske udviklingsarbejde bliver herved et krav for skolerne - skolerne er tvunget til selv at stå for den pædagogiske fornyelse (...)”

“De paritetisk sammensatte (...) faglige udvalg er transmissionsleddet mellem identifikation af nye kvalifikationsbehov og de uddannelsesmæssige svar herpå.”

“De lokale uddannelsesudvalgs hovedopgave er at bistå skolerne i arbejdet med at planlægge og forny undervisningen samt at medvirke til at styrke kontakten mellem skolen og det lokale arbejdsmarked.”

centralt fastsatte, overordnede rammer til daglig undervisning på den enkelte skole. Det lokale pædagogiske udviklingsarbejde bliver herved et krav for skolerne - skolerne er tvunget til selv at stå for den pædagogiske fornyelse, dels har skolerne selv ansvar for det curriculære “oversættelsesarbejde” fra uddannelsesbekendtgørelse til undervisningsplan, dels ønsker skolerne p.g.a. den markeds-mæssige konkurrencesituation at profilere sig indbyrdes for at få kunder i butikken. Decentraliseringen af det pædagogiske innovationsansvar til skoleniveau er også blevet understøttet af ændringer i det faglige selvstyre.

De paritetisk sammensatte **faglige udvalg** har på nationalt niveau ansvaret for fornyelsen af de enkelte uddannelser, og det er i dag relativt ukompliceret at få oprettet nye eller få gennemført ændringer i eksisterende erhvervsuddannelser. De faglige udvalg er transmissionsleddet mellem identifikation af nye kvalifikationsbehov og de uddannelsesmæssige svar herpå. Proceduren er meget pragmatisk, og det er i Danmark stadigvæk ikke sædvanligt at basere uddannelsesplanlægningen på industrisociologiske kvalifikationsanalyser. De fleste faglige udvalg (og efteruddannelsesudvalg) vil dog hævde, at de faktisk gennemfører kvalifikationsanalyser - i praksis. Når et forandringsbehov er blevet identificeret, er den normale arbejds metode at etablere en TF-gruppe (teknisk-faglig), som har til opgave at formulere den fagprofil, som uddannelsen skal dække. Sådanne TF-pro-



forsøgs- og udviklingsarbejder, der i adskillige år har medvirket til at ændre pædagogikken fra at være detailstyret og præget af færdighedstræning til at sætte på udviklingen af nye undervisningsformer, som er orienteret mod at lære deltagerne problemløsning, arbejdstilrettelæggelse, kontrol af eget arbejde m.v.

Den systematiske FoU-indsats er centralt styret gennem især to virkemidler. Med vedtagelsen af **Lov om erhvervsuddannelser (1991)** blev det med indførelsen af § 67 sikret, at der årligt over finansloven afsættes et rådighedsbeløb til dækning af **analyse og prognosearbejde samt forsøgs- og udviklingsarbejde vedrørende uddannelser, der er omfattet af loven**. Skolerne (og de faglige udvalg) kan centralt søge midler til pædagogisk udviklingsarbejde, hvad mange skoler i stigende omfang benytter sig af. Erhvervsskoleafdelingen (ESA) udsender årligt en liste til skolerne om indsatsområder med angivelse af procedurer og kriterier. Projektets transferværdi tillægges stor betydning; den lokale undervisningsplanlægning må derimod typisk finansieres af skolerne selv.

Tilskud kan søges til projekter, der tjener til

- klarlægning af behov for ændringer i uddannelsens struktur og indhold gennem analyse- og prognosearbejde o.l.,
- udvikling af undervisningen på erhvervsskolerne,
- planlægning, evaluering og rapportering af forsøg, herunder forsøg med hjemmel i lovgivningens forsøgsbestemmelser.⁵

FoU-programmet havde i 1995 en ramme på DKK 50 mio. Der sættes i meget høj grad på kvalitet og nytteværdi af de bevilgede projekter - indholdet skal kunne bruges, give inspiration og flytte erhvervsuddannelserne konkret. Programmets styring og publiceringsprocedurer er understøttet gennem vejledningsmateriale samt bibliografier fra ESA.⁶ Programmet har et meget stort omfang; årligt gennemføres omkring 200 projekter.

Det andet virkemiddel er **forsøgsprogrammet**, som har sit grundlag i **Lov om erhvervsuddannelser (1991)**, § 68, der

giver mulighed for forsøg med afvigelser i forhold til EUD-loven, og som angiver rammerne for forsøg med undervisningsaktiviteter. Her var der DKK 30 mio. til rådighed til lokale forsøgsaktiviteter i 1995, og ESA har udsendt et program med særlige indsatsområder. Pædagogiske forsøg skal dreje sig om faktisk undervisning af elever. Dette program har to hovedområder:

- udvikling af adgangsveje til erhvervsuddannelsessystemet;
- udvikling af erhvervsuddannelserne - strukturen og de enkelte uddannelsesforløb.

De to programmer muliggør en bevidst og systematisk satsning på pædagogisk innovation gennem forsøgs- og udviklingsarbejde i et decentralt, skolebaseret samspil med det centrale niveau.

Forsøgs- og udviklingsarbejdet som motor for den pædagogiske innovation?

Lokale udviklingsprojekter som led i en strategi for pædagogisk fornyelse er af helt afgørende betydning i de nordiske lande - og ikke mindst i Danmark. Den filosofi at ansvaret for den indholdsmæssige og pædagogiske udvikling i meget høj grad må baseres på at give skoler og lærere så frie hænder som muligt og bakke det op med statslige midler uden stram styring, har en lang historie i Danmark. Uanset at erhvervsuddannelser i institutionaliseret form er ældre end den grundtvigske tradition, så er der ingen tvivl om, at også erhvervsuddannelserne op til i dag er påvirket af "det levende ord" og folkehøjskoletraditionen, jf. at en del tekniske skoler i tidens løb har heddet håndværkerhøjskoler.

Meget tyder på, at FoU som ændringsstrategi vil få en forstærket rolle i udviklingen af erhvervsuddannelserne i Danmark. Der er såvel muligheder som nogle problemer knyttet til denne model. Man er nødt til at skelne mellem selve udviklingsprojekterne og den efterfølgende formidlingsfase. Hvordan sikrer vi, at resultaterne fra projekterne gøres kendt, således at andre kan lære af dem?

"Den systematiske FoU-indsats er centralt styret gennem især to virkemidler (...) analyse og prognosearbejde samt forsøgs- og udviklingsarbejde vedrørende uddannelser, der er omfattet af (erhvervsuddannelses)loven (og) forsøgsprogrammet (...)"

"Lokale udviklingsprojekter som led i en strategi for pædagogisk fornyelse er af helt afgørende betydning i de nordiske lande - og ikke mindst i Danmark."

5) Undervisningsministeriet. Erhvervsskoleafdelingen, *FoU-programmet 1995*. December 1994.

6) *Vejledning for projektgrupper*. Erhvervsskoleafdelingen. 1994. *Vejledning om rapporter og publicering i FoU-programmet*. Erhvervsskoleafdelingen. 1994. *Bibliografi over publicerede FoU-projekter*. 2. udvidede udgave. Erhvervsskoleafdelingen. 1995.



“Idealtypisk kan man tænke ud fra to hovedmodeller, når vi skal forstå, hvordan processen foregår - en formidlingsmodel og en læringsmodel.”

“Den danske erhvervspædagogiske innovationsmodel, (...) er godt på vej til at satse på en sådan læringsmodel for pædagogisk udvikling - eller rettere er måske snarere ved at finde tilbage til rødderne i den historiske tradition herfor.”

“Danmark er karakteriseret ved at have en relativt høj generel arbejdsløshed for befolkningen som helhed, men ungdomsarbejdsløsheden ligger ikke meget over det generelle niveau.”

7) Christensen, A.A. et al., *Eleverne som medarbejdere på egne læreprocesser*, Undervisningsministeriet, ESA, 1994.

8) For en bred introduktion til ansvarslearning og nye læreprocesser i erhvervsuddannelserne i 90'erne, teoretisk og praktisk, og med udgangspunkt bl.a. i det norske AFEL-projekt og det australske PEEL-projekt, se i øvrigt: *Læreprocesser i 90'erne - Ansvar for egen læring?* Konference-rapport. SEL, juni 1995.

Spredning af erfaringer fra udviklingsprojekter er en meget mere kompliceret proces, end man umiddelbart antager, den sker ikke automatisk, foregår ikke efter en ret linje, men er snarere indirekte.

Et interessant eksempel herpå er nordmanden Ivar Bjørgens teoretiske og eksperimentelle arbejde om ansvarslearning, som har fået et stort gennemslag i Danmark, mens det har sat sig relativt svagere spor i Norge.^{7) 8)} Men baseret på de gode danske erfaringer med ansvarslearning i erhvervsuddannelserne, vil der nu blive gennemført et fællesnordisk FoU-projekt under Nordisk Ministerråd - med især ivrig deltagelse af norske yrkespædagoger!

Idealtypisk kan man tænke ud fra to hovedmodeller, når vi skal forstå, hvordan processen foregår - en formidlingsmodel og en læringsmodel.

Formidlingsmodellen går ud på, at man centralt har et givet budskab, som afprøves gennem styrede forsøg og færdige modeller, og hvor resultaterne så implementeres efter forsøgsperioden. Et eksempel herpå er måske det fra Tyskland kendte princip med “Modellversuche” ledsaget af “Begleitforschung”. Problemet er her, at denne form for forsøg ikke giver særligt gode muligheder for lokal tilpasning, og at sådanne reformprocesser tager relativt lang tid. Ofte løber man også ind i opposition fra deltagerne.

Læringsmodellen tager sigte på, at udviklingsprojekterne i første omgang har til formål at få erfaringer med nye løsninger og arbejdsformer. Der må naturligvis være enighed om behovet for ændringer, men der er her åbenhed over for forskellige løsninger inden for nogle overordnede rammer. Ofte vil læringen dreje sig mere om fremgangsmåden end om den konkrete løsning, og den vil ofte være selektiv. En effektiv spredning vil kunne sikres gennem etablering af kontaktnetværk mellem forsøgene og andre potentielt interesserede miljøer. Sådanne netværk må give rum for udveksling af erfaringer mellem lokalt og centralt niveau, men det vigtigste er den direkte kontakt mellem lokale miljøer på lokalplanet.

Det er karakteristisk for udviklingskravene til erhvervsuddannelserne, at vi i større grad bliver konfronteret med problemer,

som ingen rigtigt har klare svar på. Overfor denne type problemer kan spredning af færdige standardløsninger falde uheldigt ud, fordi det tager tid, og løsningerne bliver let forældede. En strategi baseret på en læringsmodel vil sandsynligvis være mest effektiv for at sikre en kontinuerlig fornyelse og udvikling af nye, lokalt tilpassede løsninger over for problemer, som ingen rigtigt kender svaret på i dag.

Den danske erhvervspædagogiske innovationsmodel, beskrevet strukturelt ovenfor, er godt på vej til at satse på en sådan læringsmodel for pædagogisk udvikling - eller rettere er måske snarere ved at finde tilbage til rødderne i den historiske tradition herfor.

Erhvervsuddannelses-system og arbejdsmarked

Et erhvervsuddannelsessystems kvalitet står og falder med dets evne til at kvalificere de unge - og i stigende omfang de voksne - til at finde relevant beskæftigelse, at videreudanne sig eller at indgå i et livslangt kontinuum af læring i arbejdsliv og uddannelse.

En vurdering af det danske erhvervsuddannelsessystems kvalitet på effekten vil selvfølgelig være forskellig alt efter formålet, men som den bedste indikator for kvaliteten i uddannelsessystemet generelt betragtet kan specielt ungdomsarbejdsløsheden inddrages. Danmark er karakteriseret ved at have en relativt høj generel arbejdsløshed for befolkningen som helhed, men ungdomsarbejdsløsheden ligger ikke meget over det generelle niveau. I de fleste andre EU-lande er ungdomsarbejdsløsheden betydeligt højere end den generelle arbejdsløshed.

Den forklaring, som oftest gives på de unges relativt gode stilling i Danmark, Tyskland og Østrig, er den form for erhvervsuddannelse, der findes i disse lande, med lærlingeuddannelser og en høj grad af arbejdspladstilknyttede læreprocesser. Dette anses for at forbedre ungdommens position på arbejdsmarkedet på flere måder:

□ den nære sammenknytning mellem skole og arbejdsliv giver de unge en mere



realistisk opfattelse af de krav, som arbejdslivet stiller;

□ praksisnærheden og skole-virksomhedssamspillet øger de unges motivation til også at lære de fagteoretiske og almene emner i erhvervsuddannelserne;

□ gennem lærlingeforholdet får de unge og arbejdsgiverne kontakt med hinanden, hvilket understøtter den fremtidige rekruttering;

□ læringen dels på skole og dels på virksomhed medfører, at de unge får en direkte indlæring i det nye arbejdsliv: de får adgang til at betjene nye maskiner og ny teknologi, og de får praktisk kendskab til nye produktionskoncepter.

OECD har i 1994 analyseret og evalueret ungdomsuddannelserne i Danmark, og det fremgår af eksaminatorernes rapport, *"Review of Youth Education Policy in Denmark"*, 28.2.1994, at:

"Danish Youth Education is well organised and well provided for. It leads very many young people to marketable qualifications and fulfilling education. It is well differentiated to cater for many and varied needs, it seeks comprehensive provision and coverage, and it offers wide ranging opportunities to many people."

Mens OECD-eksaminationen generelt giver meget ros til de danske erhvervsuddannelser, er der dog nogle forbehold over systemets overordnede styringsprincipper. Undervisningsministeriet er delt op i for mange afdelinger, og der findes ikke nogen enkelt myndighed, som har den fulde kontrol med nogen del af ungdomsuddannelsessystemet. Den frihed, som erhvervsuddannelserne skulle

have som følge af mål- og rammestyring, er ikke reel.

Trods beslutningerne om at etablere et decentralt system:

□ hvor den centrale styring skulle begrænse sig til at fastlægge mål og rammer,

□ hvor der blev skabt en direkte kobling mellem elevantal, antal skoleuger og finansiering gennem "taxameter"-systemet,

□ hvor der blev skabt direkte konkurrence mellem institutionerne,

□ og hvor der blev skabt frit valg for "brugerne" -

så viser erfaringerne, at skolerne ikke har fået tilstrækkelig autonomi til selv frit at bestemme udgiftsprioriteringer og at organisere undervisningen. Såvel Finansministeriet som Undervisningsministeriet har haft svært ved at leve op til de krav, som følger af dereguleringen.

Især Undervisningsministeriet har haft svært ved at undlade at foretage den traditionelle detailstyring på input-siden knyttet til gamle procedurer og praksisformer. Årsagen er nok, at ministeriet ikke har fået udviklet nye styringsformer, hvormed man kan anvende resultat- og effektmål som kvalitetsparametre til vurdering af systemets ydeevne.

I sommeren 1995 blev der formuleret en samlet kvalitetshandlingsplan i Undervisningsministeriet, hvor der er formuleret en række kriterier og indikatorer for kvalitet, knyttet til såvel processer som resultater. Det bliver interessant at følge dette kvalitetsprojekts konsekvenser m.h.t. en yderligere decentralisering af systemet.



Maria Teresa Ambrósio

Underviser ved
Universidade Nova,
Lissabon. Leder af af-
delingen for
uddannelses-
videnskab - FCT (Fakultetet
for Videnskab og Teknologi)



Nye tendenser i erhvervsuddannelsen: to eksempler på innovation i Portugal

En ny europæisk kontekst

I vore dage finder der gennemgribende forandringer sted på det økonomiske, sociale og kulturelle område i alle de lande, der deltager i de verdensomspændende økonomiske og teknologiske forbindelser. Som følge af disse radikale forandringer er det på mange områder af den menneskelige aktivitet nødvendigt at tage politik og praksis op til nyvurdering - ikke mindst på uddannelsesområdet.

Beskæftigelsen er et centralt problem i alle de europæiske lande. En modernisering af produktionssektorerne er påkrævet, hvis Europa skal kunne leve op til de nye udfordringer, der stilles til konkurrenceevne og økonomisk vækst som følge af økonomiens globalisering, informations-samfundets globaliserende karakter og fremkomsten af en ny civilisation, der i høj grad er struktureret omkring videnskabelige og teknologiske fremskridt.

På baggrund af den dynamiske udvikling på det videnskabelige, økonomiske og organisatoriske område er uddannelse af de menneskelige ressourcer, både af de allerede erhvervsaktive og af de unge, mere nødvendig og højere prioriteret i dag end i de foregående årtier. Også med henblik på en afbalancering af beskæftigelsesstrukturer og -politikker og på den anden side de foranstaltninger til fremme af den sociale samhørighed, som arbejdsløsheden nødvendiggør, er det presserende nødvendigt at etablere nye uddannelsespolitiske programmer og retningslinjer for bestemte samfundsgupper.

Endvidere er erhvervsuddannelsens aktionsfelt i vore dage udvidet til at omfatte det enkelte individ livet igennem. De former, hvorunder erhvervsuddannelses-systemet i dag er struktureret i alle lan-

dene - erhvervsmæssig grunduddannelse i skoleregiet eller på arbejdsmarkedet, efter- og videreuddannelse, uddannelse rettet mod bestemte grupper, videreuddannelse i virksomhederne - modsvares i dag af en ny referenceramme: livslang uddannelse for alle. Det betyder, at erhvervsuddannelsen ikke længere betragtes som en bestemt fase (eller successive faser) for tilegnelse af kundskaber, faglige færdigheder og særlige kompetencer til at udføre bestemte arbejdsfunktioner, men i højere grad som en kontinuert faglig udviklingsproces, der sætter den enkelte i stand til at leve op til kravene i de forskellige arbejdssituationer, han vil blive udsat for i løbet af sit erhvervsaktive liv i et samfund under stadig forandring.

Erhvervsuddannelsens svar på disse nye udfordringer og krav, der følger af den model for vækst, konkurrenceevne og beskæftigelse, som det europæiske projekt bidrager til at fremme, kan således ikke alene være et spørgsmål om kvantitet eller højere kvalitet på grundlag af kriterier, der er fastsat med henblik på målsætninger udformet i en tidligere socioøkonomisk og kulturel sammenhæng.

Der er registreret mange innovative tiltag på erhvervsuddannelsesområdet i de seneste år i alle de europæiske lande, hvor de aktiviteter, der støttes inden for rammerne af fællesskabsinitiativer, såvel under særprogrammer¹ som gennem institutioner som CEDEFOP, spiller en fremtrædende rolle. Andre er et resultat af de reformer af undervisnings- og erhvervsuddannelsessystemerne og de ændringer i beskæftigelses- og erhvervsuddannelsespolitikkerne, som de enkelte lande har måttet gennemføre for at tilpasse bestræbelserne og investeringerne i disse sektorer til de respektive landes kvalifikationsbehov. Af de sammenlignende undersøgelser af uddannelsespolitikker,

Erhvervsuddannelse har en central placering i de aktuelle strategier til fremme af den økonomiske og sociale udvikling og navnlig inden for rammerne af det europæiske integrationsprojekt. For at få det størst mulige udbytte af den indsats og de investeringer på erhvervsuddannelsesområdet, der kræves af alle Den Europæiske Unions medlemsstater og af arbejdsmarkedets parter, er det en afgørende forudsætning, at innovationen styrkes på alle felter, og at koncepter, målsætninger og praksis tages op til revision i lyset af de nye relationer mellem uddannelse og beskæftigelse, almen uddannelse og erhvervsuddannelse, kvalifikationer og kompetencer, information og læring. Sigtet med denne artikel er at præsentere nogle overordnede problemstillinger, der kan tjene som referenceramme for nogle innovative tendenser inden for erhvervsuddannelse og uddannelse i bred forstand, og til sidst gives et par eksempler på innovativ praksis med udgangspunkt i to igangværende projekter i Portugal.

1) De tværnationale projekter Comett, Force, Petra, Eurotecnet, Lingua repræsenterer en betydelig bestræbelse, der nu videreføres under Leonardo-programmet, inden for støtte til innovation såvel som ved opbygningen af net, som kan støtte deres udbredelse til alle områder af erhvervsuddannelsen.



uddannelsessystemer og uddannelseskvalitet², som er foretaget på europæisk plan, fremgår det, at der i øjeblikket hersker en vis ustabilitet i mange lande som følge af ændringer i retningslinjerne og i de traditionelle strukturer. Også udviklingen inden for efter- og videreuddannelse, der primært tager sigte på voksne arbejdstagere, udviser fejl, mangler, manglende sammenhæng og tilpasning, fordi modellerne er udformet med sigte på en form for arbejdstilrettelæggelse, som nu enten er forældet eller på vej ud.

En kritisk analyse af disse innovative tiltag er absolut nødvendig, og alle involverede aktører må opfordres til at deltage heri. De store investeringer af såvel materiel som intellektuel karakter vil nemlig kun føre til de ønskede resultater, såvel på det økonomiske og sociale område som for det enkelte menneske, hvis der fastsættes klare og fleksible mål, der er afstemt efter udviklingsstrategierne i de omhandlede lande, regioner, produktionssektorer og virksomheder, uanset størrelse.

Nye mål og tendenser

Dynamisk konvergens mellem udbud af og efterspørgsel efter erhvervs-kvalifikationer

På det socioøkonomiske område sker der i alle sektorer, herunder også i service-sektoren, en hurtig udvikling i arbejdsprocesserne og -tilrettelæggelsen, om end der i alle lande kan ses eksempler på, at institutioner og virksomheder på yderst forskellige udviklingstrin lever side om side. Men under alle omstændigheder erstattes Taylor-modellen overalt med sociotekniske og socioproduktive modeller såvel af konkurrencemæssige hensyn som af sociale og kulturelle grunde. Også den teknologiske udvikling nødvendiggør nye former for arbejdstilrettelæggelse, forvaltning af de menneskelige ressourcer og nye erhvervsprofiler.

Den meget omtalte fleksibilitet i uddannelsen, der tager sigte på at give den enkelte bedre muligheder for at forstå, tilpasse sig og reagere aktivt på udviklingen, afspejles umiddelbart i metoderne til bedømmelse af erhvervs-kvalifikationer og uddannelsesbehov. Svaret på spørgsmålene: uddannelse for hvem, hvorfor, hvor-

dan? - som var grundlaget for det traditionelle erhvervsuddannelsesapproach og kursusudbud i skoler og uddannelsesinstitutioner, har nu ikke længere præcise og fastlagte konturer, men er afløst af mere fleksible retningslinjer, koncepter og rammer til afbalancering af kvalifikationsudbud og efterspørgsel, og det er nødvendigt at tage erhvervsuddannelsens praksis op til nyvurdering i lyset heraf.

De forskelligartede forhold, der gør sig gældende på sektor-, regions- og landeplan såvel som situationen på beskæftigelsesområdet medfører, at globale løsninger og typemodeller bliver mindre relevante. Erhvervsuddannelsen får andre funktioner end dens hidtidige hovedfunktion, der bestod i at sikre kvalifikationsudbuddets overensstemmelse med arbejdsmarkedet, og det uanset hvor brede eller specialiserede kvalifikationer, der udbydes.

Eftersom det i stigende grad bliver problematisk at fastsætte standarder for udarbejdelsen af prognoser for kvalifikationsbehovet, som kan orientere uddannelsessystemets udbud af kvalifikationer, går efterspørgslen i retning af ordninger, der kan sikre en "dynamisk konvergens" mellem de kvalifikationer, som uddannelsessystemerne tilbyder, og de kvalifikationer, der kræves på arbejdsmarkedet. Dvs. at et af de nye uddannelsesmål ikke alene består i at reagere hensigtsmæssigt på en given beskæftigelsesstruktur, men også i at rumme en fleksibilitet, som gør det muligt for individerne at erhverve et bredt spektrum af kvalifikationer og kompetencer, og derved selv være med til at strukturere arbejdstilrettelæggelsen og modernisere denne. Den dynamiske konvergens, der kræves i vore dage, overflødiggør ikke undersøgelser af kvalifikationsbehov og -udbud. Men sådanne analyser er især til brug for formidlende instanser (såsom erhvervsvejlednings- og rådgivningscentre), som spiller en væsentlig rolle i forbindelse med tilrettelæggelsen af rammerne for erhvervsuddannelsesprogrammerne.

Det nye antropologiske uddannelses-koncept

For at kunne honorere de krav og udfordringer, der følger af samfundsudviklingen, er uddannelse i dag lig med udvik-

“De forskelligartede forhold, der gør sig gældende på sektor-, regions- og landeplan såvel som situationen på beskæftigelsesområdet medfører, at globale løsninger og typemodeller bliver mindre relevante. Erhvervsuddannelsen får andre funktioner end dens hidtidige hovedfunktion, der bestod i at sikre kvalifikationsudbuddets overensstemmelse med arbejdsmarkedet, og det uanset hvor brede eller specialiserede kvalifikationer, der udbydes.”

2) Undersøgelser, som CEDEFOP har foretaget og udbredt i de seneste år, og som udgør en uundværlig arbejdsbasis for at få kendskab til situationen på erhvervsuddannelsesområdet i Europa. En særlig henvisning til de europæiske projekter, der i 1995 blev afsluttet om uddannelse af undervisere og lærere, kvaliteten i erhvervsuddannelsen, sammenlignende vejledning om erhvervsuddannelsessystemerne, som jeg var inddraget i.



“Uddannelse er grundlæggende (...) en kontinuert proces, som i det enkelte menneskes livsforløb får særlig betydning på bestemte tidspunkter som støtte til at skabe balance mellem personlig udvikling og karriereforløb og dermed fremme den enkeltes muligheder for at realisere sig selv.”

ling af en permanent udviklingskapacitet, en evne til personlig, social og faglig udvikling gennem opdatering af videnskabelige og faglige grundkundskaber, valorisering af viden og erfaringer, erhvervelse af kognitive kompetencer, omverdensforståelse og kompetence til at indgå i sociale relationer.

Uddannelse er således ikke blot en afgørende livsfase, ikke blot skole eller uddannelsesinstitution, institutionel eller virksomhedsbaseret læretid, ikke blot tilegnelse af grundlæggende almene og faglige kundskaber og kompetencer af forskellig art, men en kontinuert proces, som i det enkelte menneskes livsforløb får særlig betydning på bestemte tidspunkter som støtte til at skabe balance mellem personlig udvikling og karriereforløb og dermed fremme den enkeltes muligheder for at realisere sig selv. Et antropocentrisk uddannelseskoncept udgør i dag en stærk udfordring til de almindelige og erhvervsmæssige uddannelser.

Almen og erhvervsmæssig uddannelse betragtes således ikke længere som sekventielle eller parallelle forløb. De må snarere betragtes som interaktive og konvergerende udbud, der tager sigte på at understøtte det enkelte menneskes uddannelsesprocesser og -forløb, der igen er forankret i et solidt og bredt fundament af generel kultur og videreudvikling af basisviden og personlige og sociale kognitive kompetencer.

Uanset hvilke svar uddannelsesinstitutionerne og medlemsstaterne giver på dette uddannelseskoncept og målsætningen herfor, er en gennemgribende omstrukturering og innovation af uddannelsesindhold og -praksis påkrævet.

Hidtil har det primært været det organisatoriske perspektiv, der har været anvendt som paradigme for den sammenlignende evaluering af uddannelsesystemerne i Europa. For fremtiden må der lægges større vægt på det pædagogiske perspektiv, med andre ord på “mobiliseringsstrategier”, der gør det muligt for den enkelte at blive aktivt subjekt for sin egen uddannelsesproces og til enhver tid eller på bestemte afgørende tidspunkter i sit liv at udnytte muligheden for livslang læring i et vidensbaseret eller kognitivt samfund.

Innovativ uddannelsespraksis

De investeringer, der i de seneste år er foretaget på erhvervsuddannelsesområdet, giver sig udslag i utallige nyskabende tiltag på alle områder, navnlig hvad angår pædagogiske og didaktiske modeller, læseplaner og ressourcer, der hidtil har været baseret på de samme koncepter som i skoleuddannelserne. Der findes i dag en omfattende bibliografi, som hovedsagelig henviser til resultater af empirisk forskning og pilotforsøg, og som ikke alene udgør en teoretisk referenceramme for praksis, men også en videnskabelig basis for det, der i nogle akademiske institutioner nu kaldes erhvervsuddannelsesvidenskab som modvægt til det traditionelle fagområde uddannelsesvidenskab.

De europæiske samarbejdsnet på erhvervsuddannelsesområdet har ligeledes bidraget til udbredelse af kendskabet til innovative tiltag og navnlig til en mentalitetsændring, og det gælder både for de uddannelsesforanstaltninger, der tager sigte på unge, som for dem, der tager sigte på voksne - i eller uden beskæftigelse.

Ved en systematisering af disse innovative tiltag fremstår følgende hovedlinjer:

- Nye koncepter og modeller for erhvervsmæssig grunduddannelse og lærlinguddannelse
- Nye koncepter og modeller for voksenuddannelse
- Valorisering af viden og kompetence
- Integration af uddannelse i virksomhedernes og institutionernes organisation.

- Skolemodellen gør sig stadig stærkt gældende i erhvervsuddannelsen, navnlig i grunduddannelserne. I størstedelen af medlemsstaterne foregår de erhvervsmæssige uddannelser i skoler eller centre og forestås af undervisere, der er uddannet med henblik på traditionel skoleundervisning, hvilket har bidraget til at fastholde strukturen med timeplaner og traditionel skoleundervisning. I de seneste år kan der dog spores synlige resultater af reformer i mange europæiske lande, som på forskellig vis har erstattet de traditionelle praktik-



perioder med en vekseluddannelsesstruktur; endvidere baseres indlæringen af den videnskabelige basisviden i stigende grad på modulerheder, og der er sket ændringer i de anvendte metoder til erhvervelse af faglige færdigheder, og i evalueringsformen, idet evalueringen nu ofte foregår på grundlag af et fagligt projekt, der demonstrerer elevens kognitive kompetencer, ligesom der lægges større vægt på problemløsning m.m.

Målsætningen om at gøre uddannelserne mere fleksible og dermed forbedre muligheden for at fortsætte på videregående uddannelser har medført et stigende behov for - enten inden for studieplanens rammer eller i organiseringen af skolemiljøet - at udvide uddannelserne til også at omfatte almen kultur og ikke kun faglige og erhvervsrettede fag. Af andre nyskabende aspekter kan nævnes aktiv undervisning, der - kritisk - afspejler arbejdsprocesser, og metoder til at udvikle elevens evne til at opstille et personligt og fagligt projekt med vejledning fra og forankring i arbejdsverdenen, hvor nogle af de elementer, der skal evalueres, er viden, kunnen og kompetencer, alt sammen noget, som åbner nye perspektiver og forbedrer den erhvervsrettede uddannelse og lærlingeuddannelsens image.

Det største problem for udbredelsen af disse nyskabelser ser ud til at være manglende faglige forudsætninger hos mange lærere/undervisere, manglende kommunikation mellem skoler og virksomheder og i nogle lande manglen på effektive partnerskaber mellem uddannelsesaktørerne og erhvervslivet.

Unge mennesker i den alder, hvor en erhvervsuddannelse eller en lærlingeuddannelse skal påbegyndes, står i dag over for stadig flere problemer (manglende beskæftigelsesmuligheder, marginalisering, skolenederlag, forskellige afhængighedsformer) som lægger en dæmper på forventningerne og gør det vanskeligere at mobilisere den motivation, som de nye individorienterede uddannelser forudsætter.

- På voksenuddannelsesområdet kan der registreres en betydelig udvikling, både hvad teori og praksis angår. Visse retninger inden for udviklingspsykologi og -sociologi, det antropocentriske syn på

indlæring og dannelse af faglig og social identitet, postmoderne idéstrømninger, hvor der lægges større vægt på deltagelse fra arbejdsmarkedets parter og på individets egen aktivitet har i de sidste årtier frembragt ny viden, ofte som et resultat af praksisorienterede innovative tiltag, som voksenuddannelsesprogrammerne har nydt godt af. Koncepter og fremgangsmåder baseret på selvstudier, forsøgsuddannelse, selvevaluering og anerkendelse af tidligere erhvervet viden og kompetencer, metoder, der tager hensyn til den enkeltes erfaringer og livshistorie, og uddannelser, der er baseret på, at man selv opbygger sine kundskaber og færdigheder, er alt sammen bestanddele i en teoretisk/praktisk strømning, der åbner nye perspektiver for en voksenuddannelse, som tager hensyn til den enkeltes sociale og personlige situation, og som i dag gør det relevant at tale om et uddannelsessamfund.

- Også her ser et af de store problemer ud til at være manglen på lærerteam med differentierede funktioner, der kan arbejde sammen om at lede og støtte uddannelsesforløb, der er differentierede, både hvad angår mål, motivation, gruppestrategier eller individuelle strategier.

- Et innovationsområde i Europa, som rummer utallige muligheder, er uddannelse på jobbet, der er tæt forbundet med nye organisationsstrategier og nye strategier for forvaltning af de menneskelige ressourcer. Lærende organisationer og integrering af uddannelse i udviklingsprojekter og regionale initiativer er eksempler herpå.

I den seneste tid er der gjort mange erfaringer med at inddrage informationsteknologien i uddannelsen, ofte med gode resultater. Men dette rejser imidlertid også nye spørgsmål, der må tages op til nærmere overvejelse, navnlig fordi de i mange tilfælde ikke er gearret til at blive anvendt inden for rammerne af mellem menneskelige relationer.

To innovative projekter i Portugal

I dette afsnit beskrives to pilotprojekter, ét i en erhvervsskole og ét i en lærende

“Skolemodellen gør sig stadig stærkt gældende i erhvervsuddannelsen, navnlig i grunduddannelserne.”



“Formålet med projektet er at definere en erhvervsprofil for en niveau 3-tekniker (...) på området miljøforvaltning.”

“Den største nyskabelse i dette pilotprojekt er etableringen af et socioøkonomisk partnerskab med stærkt lokalt islæt (...)”

3) Redaktionel bemærkning:
Niveau 3: Uddannelseskursus til dette niveau: obligatorisk skolegang og/eller erhvervsuddannelse og yderligere teknisk uddannelse eller skolegang eller anden teknisk uddannelse på sekundærtrinnet.

Indplacering på dette niveau kræver mere teknisk viden end tilfældet er på niveau 2. Dette niveau vedrører hovedsagelig praktisk arbejde, som kan udføres uden opsyn, og/eller som omfatter andre former for ansvar såsom planlægning og koordinering.

Kilde: De Europæiske Fællesskabers Tidende Nr. L 199/59, 31.7.1985

virksomhed, som begge illustrerer relevansen af de ovenfor beskrevne innovative tendenser.

Projekt udviklet i en erhvervsskole

Erhvervsskolen for Udviklingsorienteret Uddannelse (Escola Profissional de Educação para o Desenvolvimento (EPED)) er et privatretligt, almennyttigt organ, som har rod i et projekt udformet af Afdelingen for Uddannelsesvidenskab ved Fakultetet for Videnskab og Teknologi, Universidade Nova, Lissabon. Dette projekt blev udviklet inden for rammerne af PETRA-programmet og tog sigte på at uddanne unge i miljøforvaltning og forvaltning af naturlige ressourcer. Formålet med projektet er at definere en erhvervsprofil for en niveau 3-tekniker, som kan udvikle polyvalente kompetencer, kreativitet, selvstændighed, evne til at tilpasse sig udviklingen og indgå i teamarbejde på området miljøforvaltning.

I dette øjemed etableredes partnerskaber med henblik på at koordinere uddannelsesmålsætningerne med arbejdsmarkedets behov på dette nye område. Således sammensluttedes UNINOVA, der forvaltede fællesskabsprogrammerne ved Fakultetet for Videnskab og Teknologi, Miljøinstituttet (Instituto Nacional do Ambiente) - der nu hedder Instituttet for Miljøanliggender (Instituto de Promoção Ambiental), som havde til opgave at udvikle informations- og uddannelsesstrategier til fremme af implementeringen af miljøpolitikker, og lokalforvaltningen i Almada og i Lissabon. Alle disse organer oprettede i fællesskab EPED.

Uddannelsesplanen var således konciperet i feltet mellem projekter til fremme af personlig, social og faglig udvikling af fremtidens tekniker og arbejdsmarkedets behov.

Deltagelse af forskellige aktører i udarbejdelsen af uddannelsesplanen betragtes som en kvalitetsindikator, eftersom det hermed er muligt at integrere en dynamisk personlig og faglig uddannelse i en bredere social udviklingsproces.

Studiet bygger på modulenheder og projektarbejde, hvor projektdeltagerne stifter bekendtskab med arbejdslivet, enten gennem praktikophold i virksomheder eller offentlige organer inden for

forskellige specialiserede miljøområder eller gennem programmerede, sekventielle besøg med henblik på at få indblik i og deltage i de forskellige faser af arbejdsprocessen som led i en vekseldannelsesstruktur.

Hvad angår uddannelse/integration i arbejdslivet etablerede skolen en struktur - bestående af undervisere, eksterne konsulenter og elever - der fungerer som en servicevirksomhed på miljøområdet. På denne måde får arbejdsmarkedet kendskab til de nye teknikeres kompetencer, og eleverne har løbende kontakt med de mange miljøprojekter, der efterhånden opstår.

I dag er skolens uddannelsesudbud langt bredere end de kurser i miljøforvaltning og geriatri, den startede med. Andre områder, der anses for komplementære, hvad angår arbejdsgruppernes sammensætning, inddrages, som f.eks. sociokulturel iværksættervirksomhed, informatik og forvaltning.

Den største nyskabelse i dette pilotprojekt er etableringen af et socioøkonomisk partnerskab med stærkt lokalt islæt - der både har deltaget i planlægningen af projektet og nu også deltager i den administrative og pædagogiske forvaltning. Dette partnerskab sikrer, at uddannelsen imødekommer det omgivende samfunds interesser og behov.

For tiden er man i gang med at udvikle en overvågningspost for integrering på arbejdsmarkedet, som bl.a. anvender følgende kvalitetsindikatorer:

- de menneskelige ressourcers egnethed
- de materielle ressourcers kvalitet
- organisering og forvaltning af uddannelsen
- evaluering
- de studerendes tilfredshedsgrad
- de studerendes evne til at tilpasse sig arbejdspladsen
- muligheden for at skaffe praktikantpladser
- procentdel der kommer i beskæftigelse.

Projekt udviklet i en lærende virksomhed

Transportes Luís Simões er en mellemstor portugisisk vejtransportvirksomhed,



hvis vigtigste kunder befinder sig på Den Iberiske Halvø.

Med en kundeserviceorienteret virksomhedskultur har den siden 1988 systematisk udviklet efter- og videreuddannelse for de ansatte. Den store investering i opkvalificeringen af de menneskelige ressourcer betragtes som en strategisk udviklingsfaktor, der bidrager til at forbedre virksomhedens konkurrenceevne.

Grundlaget for hele arbejdet med at forbedre virksomhedens servicekvalitet er de formelle og uformelle uddannelsesaktiviteter, der afholdes i virksomheden med alle medarbejdernes deltagelse.

Værdien af uddannelsesaktiviteterne ligger i andet og mere end en forbedring af udførelsen af arbejdet. Med indførelsen af en ny organisationsmodel spiller den menneskelige faktor en stadig større rolle, hvilket forudsætter motiverede medarbejdere, der engagerer sig i de opgaver, de skal løse.

En af de prioriterede uddannelsesmålsætninger i denne virksomhed er, ud over en bedre udførelse af arbejdet, at give de forskellige deltagere - arbejdstagere, chefer, administratorer - større mulighed for personligt og fagligt at realisere sig selv og identificere sig med virksomhedens værdier og kultur.

Virksomheden har konstrueret en personaleuddannelsesmodel baseret på individualiserede uddannelsesforløb, som gradvis integrerer den enkelte medarbejders/aktørs erhvervede viden og erfaringer.

Det innovative i dette projekt er først og fremmest udviklingen af en uddannelsesmodel, der er tilpasset såvel virksomheden som den enkelte medarbejder. Den etablerede uddannelsesdynamik indebærer konstant deltagelse af flere aktører for at fremme den læringskultur, som er karakteristisk for en lærende organisation, hvor det personlige og arbejdsmæssige projekt er sammenkoblet med virksomhedens projekt.

Virksomheden anvender en række kvalitetsindikatorer for den ydede service, som indsamles og behandles hver måned. På baggrund af denne analyse nedsættes der arbejdsgrupper, der har til opgave af

finde løsninger på eventuelle problemer, hvilket letter gennemførelsen af løsningerne.

Nedenstående gives eksempler på disse indikatorer:

- antal reklamationer fra kunder
- antal gennemførte korrigerende foranstaltninger
- antal ulykker med køretøjet
- antal ulykker med varerne
- antal skader
- antal forsinkelser
- antal omfattede dokumenter.

Ud fra en analyse af forklaringerne på det ifølge disse indikatorer opnåede serviceniveau fastsættes indikatorer for kvalitative uddannelsesmål, og på dette grundlag vurderes det, på hvilke områder uddannelsesmodellen skal ændres, navnlig hvad angår tilvejebringelse af kompetencer som:

- forholdet til kolleger
- kommunikationsevne
- deltagelse i problemløsning
- samarbejdsindstilling
- engagement i at afdække uregelmæssigheder
- forslag til foranstaltninger til forbedring af servicekvaliteten.

På grundlag af andre indikatorer, som henviser til det sociale klima i virksomheden, såsom stort fravær, udstrakt brug af lægeerklæringer, personaleudskiftning, disciplinære foranstaltninger, fremkommer en anden type oplysninger, som kan krydses med de tidligere beskrevne oplysninger.

Uddannelse af under-visere: udbredelse af ny-skabelserne

Denne artikel prætenderer ikke at give en udtømmende analyse af de mange forskellige innovative tendenser på erhvervsuddannelsesområdet eller uddannelsesområdet i bredere forstand.

Hensigten er blot at give en kort beskrivelse af den komplekse problematik, der er forbundet med at fremme innovationer på dette område og at henlede opmærk-

“Virksomheden har konstrueret en personaleuddannelsesmodel baseret på individualiserede uddannelsesforløb, som gradvis integrerer den enkelte medarbejders/aktørs erhvervede viden og erfaringer.”



“At uddanne undervisere, der kan klare opgaven med at præstere individuel vejledning for målgrupper, der udviser så stor heterogenitet med hensyn til alder, socialt tilhørsforhold og beskæftigelsessituation, er måske det mest komplekse problem.”

somheden på nye uddannelseskoncepter, -mål og -tendenser. Løbende forbedring af uddannelsesindhold, -praksis og -organisering og af uddannelsen af underviserne er et umiddelbart krav. Men at fremme innovation på uddannelsesområdet er ikke alene et politisk ansvar eller resultatet af økonomiske interesser, men et mål, der kræver, at der appelleres til alle borgerne om at deltage i en demokratisk opbygning af et nyt samfund.

Dialog og samarbejde mellem de mest ansvarsbevidste og engagerede aktører på uddannelsesområdet og forskere fra forskellige vidensområder vil kunne sikre videreførelsen af en nyskabende dynamik.

Den litteraturliste, der er opført efter denne artikel, er repræsentativ for, hvad der i øjeblikket findes af innovativ teori og praksis på erhvervsuddannelsesområdet. Men hvordan formidle innovationerne?

At uddanne undervisere, der kan klare opgaven med at præstere individuel vejledning for målgrupper, der udviser så stor heterogenitet med hensyn til alder, socialt tilhørsforhold og beskæftigelsessituation, er måske det mest komplekse problem.

Mange spørgsmål rejser sig i denne forbindelse, og som det fremgår af det følgende, findes der ingen lette svar på disse spørgsmål.

Har en sådan underviser samme funktion som en lærer i traditionel forstand, en instruktør inden for tekniske uddannelser og specialuddannelser eller snarere som en tutor eller mester? Job eller fag?

Vil det være muligt og nyttigt at udforme profiler for undervisere i erhvervsskoler, i små og mellemstore virksomheder, multinationale virksomheder, for grupper af vanskeligt stillede unge og voksne langtidsarbejdsløse? Og hvilken slags kurser, seminarer eller andet kan tænkes at give sådanne undervisere den rette baggrund? Hvorledes og hvor kan den eksisterende viden om uddannelsesmæssige innovationer formidles? Vil underviseren ikke snarest være en person, som er sig sit eget uddannelsesforløb bevidst, som reflekterer, lærer nyt og forsker videre og på denne baggrund, med bistand fra speci-

alister på forskellige områder, er i stand til at vejlede forskelligartede målgrupper? Hvordan certificere en sådan undervisers kvalifikationer?

Forslaget om at uddanne undervisere gennem europæiske lærerkurser forestået af akademikere eller folk, der arbejder inden for erhvervsuddannelsesområdet, er ikke af nyere dato, men det har vist sig vanskeligt at omsætte i praksis. Det er en vej, der bør følges, fordi den højner erhvervsuddannelsens status og giver mulighed for at udbrede værdifuld viden og erfaringer og endvidere bidrager til at fremme en europæisk politik på området.

Som det vil være fremgået, findes der således stadig nogle store sorte huller, der må udfyldes gennem omfattende kvalitetsforskningsprogrammer. Som eksempel kan nævnes fastlæggelse og afgrænsning af videnskabelige nøglekundskaber, der skal indarbejdes i læseplanen inden for videnskab og teknologi, kundskaber, som først skal tilegnes på et basisniveau for alle og senere udbygges i videregående uddannelsescentre med henblik på udvikling af kognitive og teknologiske kompetencer. Resultaterne af forskningsundersøgelserne på dette område forekommer os endnu ikke at være tilstrækkelige til at etablere strategier og generelle retningslinjer for reformer af studieplanerne.

Spørgsmålet om erhvervelse og udvikling af sociale, faglige og personlige kompetencer (f.eks. identitetsdannelse og personlighedsassertation) er en yderst aktuell problematik, som uddannelsesteknologien ikke i sig selv giver et brugbart svar på.

Innovationspotentialet er stort inden for næsten alle områder, og bl.a. Europa-Kommissionen gør en stor indsats for at sætte gang i udviklingen af nyskabende projekter. Det må på det kraftigste anbefales at udnytte de positive resultater af europæiske programmer som Sokrates, Leonardo, europæiske forskningsprojekter og -net (TSER) og af de studier, der foregår i CEDEFOP's regi, for således på europæisk plan at gøre den eksisterende indsats synlig, ikke alene for at forbedre kvaliteten af det allerede eksisterende, men for at skabe nyt.

**Litteraturhenvisninger**

Henvisningerne er begrænset til ganske få publikationer, der bidrager til at belyse de åbne spørgsmål, der identificeres i artiklen.

Carré, P.; Pearn, M. (1992) - *Les acteurs de la formation - L'autoformation dans l'entreprise* - Paris, Ed. Entente

Chartier, D.; Lerbet, G. (1993) - *La formation par production de savoir* - Paris, Ed. Harmattan

Courois, B.; Pineau, G. (1991) - *La formation expérimentielle des adultes* - Paris, La documentation française

Dejan, Jacques (1991) - *Analyse des pratiques d'éducation et formation* - Paris, Ed. Harmattan

Honoré, B. (1992) - *Vers l'oeuvre de formation - L'ouverture à l'existence* - Paris, Ed. Harmattan

Josso, C. (1990) - *Les formateurs d'adultes et leur formation* - Université de Genève, Cahiers de S.S. Education nr. 58

Lange, Jean-Marie (1993) - *Autoformation et développement personnel* - Chronique Sociale

Pearn, M.; Carré, P. (1991) - *Developing People's Ability to Learn* - Inter University Press

Tidsskrifter

- Le Développement des compétences - Analyse du travail et didactique professionnelle - Education Permanente nr. 123, 1995

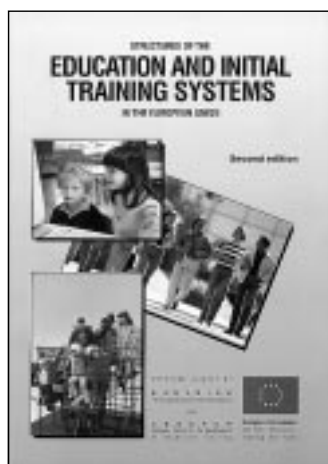
Denne rubrik er udarbejdet af

Martina

Ní Cheallaigh,

og CEDEFOP's dokumentationstjeneste med støtte fra dokumentationsnettet (jf. sidste side i rubrikken)

Rubrikken "Udvalgt litteratur" giver en oversigt over de seneste, mest signifikante publikationer vedrørende udviklingen inden for erhvervsuddannelse og kvalifikationer på europæisk og nationalt plan. Vægten lægges især på sammenlignelige værker, men rubrikken indeholder også nationale undersøgelser foretaget som led i europæiske og internationale programmer, analyser af fællesskabsaktioners indvirkning i medlemsstaterne samt undersøgelser af forhold i et givet land foretaget udefra. Rubrikken "Fra medlemsstaterne" indeholder et udvalg af vigtige nationale publikationer



Udvalgt litteratur

På europæisk og internationalt plan

Informationer, studier og sammenlignende undersøgelser

Structures of the educational and initial training systems in the European Union

Informationsnettet om Uddannelse i Det Europæiske Fællesskab (EURYDICE)

Det Europæiske Center for Udvikling af Erhvervsuddannelse (CEDEFOP)

Luxembourg, Kontoret for De Europæiske Fællesskabs Officielle Publikationer, 1995, 458 s.

ISBN 92-826-9319-8 (en)

DE, EN, FR

Dette bind, der er en opdatering af 1991-udgaven, indeholder oplysninger om den administrative struktur og opbygningen af undervisnings- og erhvervsuddannelsessystemerne i Den Europæiske Unions 15 medlemsstater samt Island og Norge. I det første kapitel gives en kort orientering om de enkelte lande, de grundlæggende principper i undervisnings- og erhvervsuddannelsessystemerne, kompetencefordelingen, administration, tilsyn, finansiering, private undervisningsinstitutioner og attesterende organer. Herefter følger kapitler med beskrivelse af førskole-, primær- og sekundærtrinnet (almen, teknisk og erhvervsrettet), videregående uddannelser og grundlæggende erhvervsuddannelser, herunder lærlingeuddannelser og andre former for erhvervsfaglig grunduddannelse, oplysninger om undervisningsplan, bedømmelse, undervisere og statistikker for hvert niveau. Beskrivelsen følger for hvert land en identisk opstilling, som gør det lettere at sammenligne systemerne, men også særlige træk ved de enkelte systemer beskrives. Der er nu adgang til dette dokument på Europa-Kommissionens Internet Server, EUROPA, adgangskode: <http://www.cec.lu>:

Teachers and trainers in vocational training, volume 1: Germany, Spain, France and the United Kingdom

Cordova, P., Gerad, F., Melis, A., et al.

Det Europæiske Center for Udvikling af

Erhvervsuddannelse (CEDEFOP)

Luxembourg, Kontoret for De Europæiske Fællesskabs Officielle Publikationer, 1995, 190 s.

ISBN 92-827-4081-1

EN

Sigtet med denne bog er at beskrive og så vidt muligt at sammenligne forholdene i de omhandlede lande, for så vidt angår erhvervslæreres karriereforløb samt deres grundlæggende og videregående uddannelse. Oplysningerne er af interesse for alle undervisere i erhvervsuddannelserne, for så vidt som de tager sigte på at fremme mobiliteten for denne gruppe både inden for Den Europæiske Union og i det enkelte land. Uddannelsesinstitutioner og -organer vil kunne finde hjælp til at identificere potentielle partnere til forsknings- og udviklingsprojekter. De politisk ansvarlige for erhvervsuddannelsesområdet vil finde systematiske oplysninger om fagfolk inden for området i andre lande. Oplysningerne sættes i sammenhæng med erhvervsuddannelsessystemet i det enkelte land, dets forskellige studieretninger og -områder samt søgning.

The coherence of compulsory education, initial and continuing training and adult education in countries of the European Economic Area: comparative analysis

Guildford Educational Services

Det Europæiske Center for Udvikling af Erhvervsuddannelse (CEDEFOP)

Berlin, CEDEFOP, 1995, 52 s.

(CEDEFOP Panorama nr. 60)

EN

CEDEFOP, P.O. Box 27 (Finikas),

GR-55102 Thessaloniki

I løbet af 1994 bestilte CEDEFOP rapporter fra 12 lande i Det Europæiske Økonomiske Samarbejdsområde, der skulle indeholde en beskrivelse af foranstaltninger til at skabe større sammenhæng mellem undervisningssystemet, de grundlæggende og videregående erhvervsuddannelser og voksenuddannelserne. Den foreliggende rapport er resultatet af en sammenlignende analyse af de 12 lande-



rapporter. Udtrykket livslang uddannelse anvendes her for alle aldersgrupper lige fra den skolepligtige alder og opad. Der opereres med tre former for kontinuitet: intern kontinuitet henviser til mulighederne for progression og overførsel inden for undervisningssystemet; ekstern kontinuitet henviser til overgangen mellem undervisning, uddannelse og arbejdsmarked; og kompleks kontinuitet anvendes i samme betydning som ekstern kontinuitet, men omhandler også personer, der ikke i øjeblikket er i beskæftigelse, eller som er registreret som arbejdsløse, f.eks. kvinder, som ønsker at vende tilbage til arbejdsmarkedet.

Apprenticeship in the EU member states: a comparison

Ní Cheallaigh, M.

Det Europæiske Center for Udvikling af Erhvervsuddannelse (CEDEFOP)

Luxembourg, Kontoret for De Europæiske Fællesskabers Officielle Publikationer, 1995, 97 s.

(CEDEFOP Dokument)

ISBN 92-827-4265-2 (en)

EN, ES, FR

En beskrivelse og sammenligning af lærlingssystemerne i de tolv EU-medlemsstater i 1994. Ligheder og forskelle landene imellem belyses såvel som markante udviklingstendenser og ændringer. Gennemgangen starter med lærlingekontrakten og går videre til adgangsbetinger, varighed, certificering, kvalifikationer og finansiering, og der gives en beskrivelse af de organer, der beskæftiger sig med administrationen af lærlingssystemet og af de to vigtigste udbydere af erhvervsuddannelse, virksomhederne og skolerne/erhvervsuddannelsescentrene, samt af de i uddannelserne indeholdte komponenter - teori, praktik og almen uddannelse. Publikationen indeholder endvidere statistiske oplysninger om antallet af deltagere i lærlinguddannelserne 1980-1993 og de repræsenterede erhvervsområder. Lærlinguddannelsernes relative betydning vurderes, og det undersøges, hvor stor en del af de lærlinguddannede der har fundet beskæftigelse på arbejdsmarkedet, og desuden undersøges kvindernes deltagelse i lærlinguddannelserne. Også visse aktuelle aspekter behandles, som f.eks. modulopbygning og indvirkningen af europæiske og internationale program-

mer. I det sidste afsnit analyseres resultaterne af undersøgelsen i lyset af den kritik, der er rettet mod lærlingssystemet.

Identification and accreditation of skills and knowledge acquired through life and work experience: comparative report of practice in France and the United Kingdom

Perker, H.; Ward, C.

Det Europæiske Center for Udvikling af Erhvervsuddannelse (CEDEFOP)

Berlin, CEDEFOP, 1995, 63 s.

(CEDEFOP Panorama nr. 44)

EN/FR - blandet

CEDEFOP, P.O. Box 27 (Finikas),

GR-55102 Thessaloniki

Efterhånden som der lægges større vægt på voksnes uddannelsesbehov, bliver det klart, at de traditionelle former for bedømmelse og anerkendelse af kvalifikationer er uegnede for erhvervsuddannelsernes nye klientgrupper. Stigende krav til kvalifikationsniveau, ufaglærtes problemer med at finde beskæftigelse og ændringer i arbejdstilrettelæggelsen er nogle af de mest afgørende faktorer for denne udvikling. Der er som følge heraf blevet udformet procedurer, der gør det muligt at identificere og anerkende færdigheder og viden erhvervet gennem livs- og arbejds erfaringer. I denne publikation sammenlignes de anvendte fremgangsmåder i Frankrig og Det Forenede Kongerige, såsom opstillingen af kompetenceoversigter (bilan de compétences) i Frankrig og anerkendelsen af tidligere uddannelsesaktiviteter (accreditation of prior learning (APL)) i Det Forenede Kongerige.

European directory of training centres in heritage skills and crafts

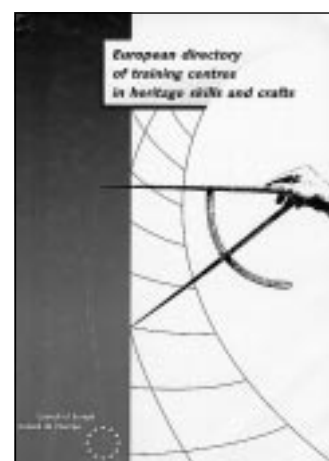
Europarådet

Strasbourg, Europarådet, 1995, 310 s.

EN, FR

Council of Europe Publishing, Europarådet, F-67075 Strasbourg Cedex

I 1987 etablerede Europarådet Det Europæiske Net af Traditionelle Arkitektoniske Håndværk (European network of Heritage Skills and Crafts). En af dette nets opgaver var at gennemføre en spørgeskemaundersøgelse blandt europæiske læreanstalter, som tilbyder uddannelse i tradi-





tionelle arkitektoniske håndværk. Den foreliggende fortegnelse er baseret på besvarelserne af en sådan spørgeskemaundersøgelse, der gennemførtes i 1993. Undersøgelsen dækker 23 lande og omkring 190 læresteder, herunder grundlæggende og videregående erhvervsuddannelsescentre og sekundær-, højere og postgraduate-uddannelsesinstitutioner. Denne første version af fortegnelsen er hverken selektiv eller udtømmende, men gengiver blot alle de indsamlede empiriske data. Institutionerne er opstillet efter land, og der gives en standardbeskrivelse for hvert land med en redegørelse for aktiviteter, faciliteter, målgrupper, osv. For hvert land gives endvidere en oversigt over det generelle uddannelses- og kvalifikationssystem på området traditionelle arkitektoniske håndværk. Sidst i værket findes et alfabetisk indeks opstillet efter land, aktivitetsfelt og uddannelsescenter.

Training for occupational flexibility. Outcome of ILO case-studies from enterprises and institutions in Germany, Sweden, Switzerland and the United Kingdom

Chrosciel, E.; Plumbridge, W.

Det Internationale Arbejdsbureau (ILO)

Genève, ILO, 1995, 20 s.

ISBN 92-2-109981-4 (en)

EN, FR

ILO's Vocational Training Systems Management Branch har foretaget en undersøgelse i Tyskland, Sverige, Schweiz og Det Forenede Kongerige af førende uddannelsesinstitutioners og virksomheders erfaringer med tilrettelæggelse og styring af uddannelserne med henblik på at øge den erhvervmæssige fleksibilitet. De fire case studies, der er omhandlet i denne undersøgelse, afspejler en målrettet og bevidst indsats for at udforme undervisningsplanerne på en sådan måde, at de bidrager til at opfylde ovennævnte målsætning. Alle fire eksempler er kendetegnet ved en bred grunduddannelse i basale faglige færdigheder, som kan udbygges med hyppig opdatering, opkvalificering og omskoling. De repræsenterer en afbalanceret blanding af fagspecifikke færdigheder, faglig orientering og anvendt teori. De retter opmærksomheden mod såvel de følelsesmæssige som de kognitive områder, og de fokuserer på de nøglekvalifi-

kationer, der er nødvendige for at kunne arbejde selvstændigt og nyskabende både individuelt og i grupper.

The role of technical and vocational education in the Swedish education system

Friberg, N.; Carnstam, B.; Henry, L.

International Project on Technical and Vocational Education (UNEVOC)

De Forenede Nationers Organisation for Uddannelse, Videnskab og Kultur (UNESCO)

Berlin, UNEVOC Implementation Unit, 1995, 31 s.

EN

UNEVOC Implementation Unit, c/o BIBB, Fehrbelliner Platz 3, D-10707 Berlin

Formålet med UNEVOC-projektet er at bidrage til udvikling og forbedring af de tekniske og erhvervsfaglige uddannelser i UNESCO's medlemsstater. På grundlag af høring af eksperter fra forskellige dele af verden med henblik på at identificere nogle af de afgørende faktorer for de tekniske og erhvervsfaglige uddannelsers rolle og status er der iværksat en række undersøgelser af disse faktorer relevans i de nationale uddannelsessystemer. Nærværende undersøgelse af forholdene i Sverige ser på overgangsmulighederne inden for uddannelsessystemet efter gennemførelsen af en omfattende skolereform, hvis sigte var at forbedre de erhvervmæssige uddannelsers status og fremme livslang uddannelse.

The role of technical and vocational education in the education system of the Russian Federation

Smirnov, I.; Solomakhin, D.; Sedykh, E.

International project on Technical and Vocational Education (UNEVOC)

De Forenede Nationers Organisation for Uddannelse, Videnskab og Kultur (UNESCO)

Berlin, UNEVOC Implementation Unit, 1995, 20 s.

EN

UNEVOC Implementation Unit, c/o BIBB, Fehrbelliner Platz 3, D-10707 Berlin

Formålet med UNEVOC-projektet er at bidrage til udvikling og forbedring af de tekniske og erhvervsfaglige uddannelser i



UNESCO's medlemsstater. På grundlag af høring af eksperter fra forskellige dele af verden med henblik på at identificere nogle af de afgørende faktorer for de tekniske og erhvervsfaglige uddannelsers rolle og status er der iværksat en række undersøgelser af disse faktoreres relevans i de nationale uddannelsessystemer. Nærværende undersøgelse af forholdene i Rusland analyserer den igangværende reform af erhvervsuddannelsessystemet og dets tilpasning til markedsøkonomien. Der er også blevet publiceret en anden brochure i denne serie om "tilpasning af tyske uddannelsesprogrammer for handels- og kontorpersonale til erhvervsuddannelsessystemet i Den Russiske Føderation".

The Golden Riches in the Grass. Lifelong learning for all

Nordisk Ministerråd, 1995, 120 s.

ISBN 92-9120-715-2 (en)

ISSN 0903-7004

DA, EN, SV

Dette er den endelige rapport fra en nordisk tænketank om fremtidige kvalifikationskrav. Udvikling af evnen til at lære at lære er i dag den vigtigste forudsætning for økonomisk vækst og personlig udvikling. Informationssamfundet og den stigende globalisering stiller store krav, for så vidt angår ny og ajourført viden - livslang uddannelse for alle. Med henblik på at imødegå denne udfordring er der meget at hente i voksenuddannelsen og den nordiske tradition for demokratiske, deltagerstyrede læreprocesser. Men traditionen må videreudvikles og fornys, hvis vi skal nå vore mål. Fremtiden byder på tilløkkende muligheder, men den kan også vise sig at indebære sociale og miljømæssige problemer. Det er nødvendigt, at den livslange uddannelse forener visioner og indsigt, viden om fag-specifikke emner og visdom, forståelse og følsomhed, handleevne og selvtillid, fremskridt og omsorg.

The German Dual System: A Model for Europe?

Géhin, J.P.; Méhaut, P.

i: Industrielle Beziehungen - Zeitschrift für Arbeit, Organisation und Management nr. 2 (1), Rainer Hampp Verlag, 1995, s. 64-81

ISSN 0943-2779

EN

Det duale systems styrke og fleksibilitet forklares normalt med den konsensus, det kræver og forudsætter mellem arbejdsmarkedets parter. Mange undersøgelser relaterer endvidere den økonomiske succes, navnlig på eksportområdet, til kvaliteten af det erhvervsuddannelsessystem, som er fundamentet for denne positive udvikling (Steedman og Wagner 1990). Det kan således på forhånd forventes, at det tyske system vil tiltrække sig stor opmærksomhed, navnlig i de europæiske lande, hvor de skolebaserede erhvervsuddannelser ser ud til at være i krise. I denne artikel, hvor der foretages en sammenligning med Frankrig, anlægges der en bredere og mere dynamisk synsvinkel på det tyske duale system, og også de videregående erhvervsuddannelser inddrages. Det påpeges, at der kan registreres stigende interne spændinger, som eventuelt vil føre til en radikal ændring af systemet, for så vidt angår undervisning, arbejdstilrettelæggelse og personaleforvaltning i virksomhederne. Dernæst undersøges de igangværende ændringer i den franske model, som - ad andre veje - tager sigte på at gøre strukturen mere arbejdsmarkedsorienteret.

Le système dual passe à l'Est

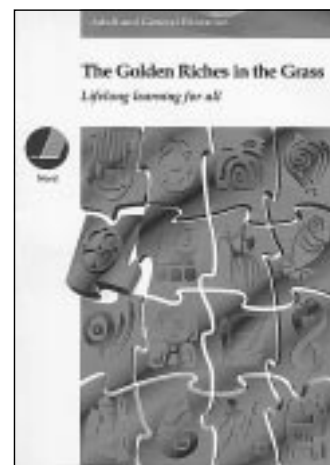
Giraud, O.

i: Formation emploi (Paris) nr. 50, april-juni 1995, s. 89-103

ISSN 0759-6340

FR

I denne artikel undersøges ændringerne i erhvervsuddannelsen i det tidligere Østtyskland med udgangspunkt i et bestemt beskæftigelsesområde og en tidligere statslig jern- og stålvirksomhed, der for nylig er privatiseret. Først analyseres erhvervsuddannelsens funktion i DDR's tid såvel i forhold til regionens dominerende virksomhed som det omgivende arbejdsmarked. Dernæst undersøges det, hvilke funktioner erhvervsuddannelsen havde inden for rammerne af en sovjetøkonomi. Siden genforeningen har indførelsen af det duale system indsat erhvervsuddannelserne i en markedsdynamik, hvis virkninger beskrives i artiklen.





Managing vocational education and training in Central and Eastern European countries: report of a programme on the training of researchers in the management of vocational education and training

Caillods, F.; Bertrand, O.; Atchoarena, D.
International Institute of Educational Planning (IIEP)
Paris; 1995, 360 s.
(IIEP research and studies programme)
*IIEP, 7-9 rue Eugène-Delacroix,
F-75116 Paris*

I alle de central- og østeuropæiske lande er der iværksat reformer af strukturen, organiseringen og styringen af erhvervsuddannelserne. Der er iværksat en række initiativer på centralt og lokalt plan. Overvågning af de ændringer, der finder sted især i styringsprocessen, analyse af de aktuelle forhold i uddannelsesinstitutionerne og evaluering af indvirkningen af nogle af de gennemførte foranstaltninger er vigtig for politiske beslutningstagere og uddannelsesadministratorer. Det var sigtet med et program, der blev iværksat af IIEP med støtte fra Europa-Kommissionen (GD XII). Dette program henvendte sig til forskere fra central- og østeuropæiske lande, der beskæftiger sig med styring af de erhvervsfaglige uddannelsessystemer, for således at bidrage til at opbygge national forskningskapacitet i området. Et andet mål var at etablere et netværk af forskere med henblik på at fremme udvekslingen af oplysninger om de forskellige landes tiltag. Den foreliggende publikation er resultatet af en workshop, der blev afholdt i Paris den 19.-21. december 1994; der gives en oversigt over de mest signifikante forskningsresultater, og endvidere præsenteres fire nationale rapporter, der diagnosticerer de igangværende ændringer i Ungarn, Polen, Litauen og Estland.

Lifelong education in selected industrialized countries

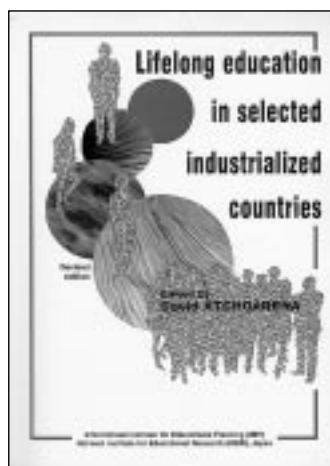
Atchoarena, D.
International Institute for Educational Planning (IIEP)
Paris, UNESCO, 1995, 231 s.
EN
*International Institute for Educational Planning
7-9, rue Eugène-Delacroix
F-75116 Paris*

Denne publikation, der omhandler fire europæiske lande (Frankrig, Tyskland, Sverige, Det Forenede Kongerige), Japan, De Forenede Stater og det tidligere Sovjetunionen, belyser nogle aspekter af den seneste udvikling inden for livslang uddannelse i den industrialiserede verden. Særlig interesse vies emner som udviklingen i konceptet livslang uddannelse, organiseringen af virksomhedsinterne uddannelser, omstruktureringen af de højere uddannelser, omdefineringen af bedømmelses- og certificeringssystemer og lokale strategier til fremme af livslang uddannelse. Der udtrykkes håb om, at læseren hermed får et pålideligt indtryk af de skridt, der gradvis tages hen imod et lærende samfund.

Comparaison européenne des dispositifs d'insertion professionnelle des jeunes. Stratégies des acteurs, production des normes, genèse des dispositifs. Actes du colloque International de l'IRES 21, 22, 23 et 24 novembre 1994, Paris

Lefresne, F.; Boudier, A.; Kraus, B.; et al.,
i: Revue de l'IRES (Noisy-le-Grand) nr. 17,
vinter 1995, 206 s.
ISSN 1145-1378
FR

En præsentation af resultaterne af den første fase af et forskningsprogram forestået af Institutet for Økonomisk og Samfundsvidenskabelig Forskning (l'Institut de Recherches Economiques et Sociales - IRES) med støtte fra Den Tværministerielle Delegation for Indslusning af Unge på Arbejdsmarkedet (DIJ) og Center for Kvalifikationsstudier og -forskning (CEREQ). Den tematiske præsentation følges op af en syntese af seks landerapporter. Denne syntese belyser tværgående tendenser og identificerer nationale særegenheder, der skyldes den historiske og institutionelle udvikling i det enkelte land. Dernæst følger en statistisk undersøgelse af de unges situation i Europa og en række rapporter om aktørernes strategi, bestemmelser og regler samt en udviklingshistorisk gennemgang af ordningerne i Tyskland, Spanien, Frankrig, Sverige og Det Forenede Kongerige.





Training for employment in Western Europe and the United States

Shackleton, J.R.

Aldershot, Edward Elgar, 1995, 266 s.

ISBN 1-8527-8863-1

EN

En økonomisk analyse af erhvervsuddannelserne, der relateres til de forskelligartede systemer i Tyskland, Frankrig, De Forenede Stater og Det Forenede Kongerige. Nogle fælles problemstillinger diskuteres, såsom forholdet mellem de erhvervsrettede uddannelser i skoleregi og erhvervsuddannelserne, efter- og videreuddannelsens rolle, omskoling af arbejdsløse og vanskeligt stillede gruppers stilling på arbejdsmarkedet. Et centralt tema er forskellene i de statslige uddannelsespolitikker.

Training levies in four countries

Senker, P.

Engineering Training authority (EnTra)

Stockport, EnTra, 1995, 45 s.

EN

EnTra Publications,

P.O.Box 75, Stockport

UK-Cheshire, SK4 1PH

I dette dokument præsenteres begge sider af debatten om uddannelsesafgift, og arbejdsgiverne opfordres til at engagere sig mere i sagen. Det beskrives, hvorledes afgiftssystemer har fungeret i Australien, Storbritannien, Frankrig og Singapore. Det er forfatterens synspunkt, at en erhvervsuddannelsesafgift i Storbritannien kunne bidrage til at modernisere lærlingssystemet og fremme polyvalente uddannelser og superviseret oplæring.

International study of vocational education and training in the Federal Republic of Germany, France, Japan, Singapore and the United States

Felstead, A.; Ashton, D.; Green, F.; Sung, J.

Centre for Labour Market Studies (CLMS)

Leicester, DLMS, 1995, 248 s.

ISBN 1-86027-000-X

EN

CLMS, University of Leicester

103 Princess Road East

UK-Leicester LE1 7LA

Dette forskningsarbejde, der anlægger en britisk synsvinkel, dokumenterer, hvor

gode resultater Det Forenede Kongerige har opnået på erhvervsuddannelsesområdet; der gives endvidere en kort oversigt over erhvervsuddannelsessystemet i de omhandlede lande samt oplysninger om arbejdsstyrkens kvalifikationsniveau i de enkelte lande og om fordelingen af indskrevne ved de almene uddannelser, de erhvervsrettede skoleuddannelser og erhvervsuddannelserne.

Education et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie

Jobert, A., Marry, C., Tanguy, L.

Paris, Armand Colin, 1995, 398 s.

ISBN 2-200-21570-3

FR

Dette værk samler indlæggene fra et kolokvium, der blev afholdt som afslutning på en af Frankrig finansieret forskningsundersøgelse om den aktuelle forskning vedrørende uddannelse og beskæftigelse i Tyskland, Storbritannien og Italien. Foruden franske forskere deltog eksperter fra de tre omhandlede lande. Efter en indledning, hvor de for emnet relevante institutionelle og politiske strukturer i de tre lande gennemgås, præsenteres i en række tekster de vigtigste forskningstendenser i de omhandlede lande.

De forskellige forfattere dækker således hele forløbet fra undervisningssystem, erhvervsuddannelsessystem og arbejdsmarked til beskæftigelse.

Formación de trabajadores cualificados y técnicos en España y en la Unión Europea

i: Profesiones y Empresas (Madrid) nr. 2, 1995, s. 3-51

ES

Profesiones y Empresas, Gran Vía 38,

E-28013 Madrid

I denne artikel sammenfattes forskellige analyser, der er blevet udgivet i det ovennævnte fagtidsskrift om erhvervsrettede tekniske uddannelser i Den Europæiske Union og en sammenligning med de erhvervsuddannelsesniveauer, der er omhandlet i almindelig lov om uddannelse, i særdeleshed erhvervsprofilerne for niveau 2 i Den Europæiske Union, og der gives en beskrivelse af erhvervsprofilerne på de forskellige niveauer. Dernæst fore-





tages en sammenlignende analyse af de eksisterende kvalifikationssystemer i medlemsstaterne med oplysninger om, hvem der er juridisk ansvarlig for udstedelsen af erhvervsuddannelsesbeviser, indhold og evaluering, fremgangsmåder, uddannelsesveje og adgangsbetingelser, certificering, m.m. Endvidere beskrives certificeringskategorierne for niveau 2, 3 og 4 i Den Europæiske Unions medlemslande, de ansvarlige myndigheder og eksamensordningerne i de tolv medlemsstater, og efterfølgende opstilles en fortegnelse over erhverv (i 18 forskellige sektorer) svarende til erhvervsuddannelsesniveau 2 i Den Europæiske Union. Artiklen slutter med en angivelse af de forskelle, der fremstår ved en sammenligning med andre eksisterende uddannelsesmodeller i EU-landene.

The survival of apprenticeship training: a British, American, Australian comparison

Gospel, H.

i: British Journal of Industrial Relations (Bradford) 32 (4), 1994, s. 505-522

ISSN 007-1080

EN

I denne artikel undersøges udviklingen i lærlingeuddannelsen i tre engelsktalende lande, hvor lærlingssystemet har udviklet sig vidt forskelligt. Således mistede det tidligt sin betydning i USA i størstedelen af de økonomiske sektorer, medens det har overlevet intakt i Storbritannien til længe efter den anden verdenskrig og gjort sig relativt stærkt gældende i Australien helt op til vore dage. Årsagerne til disse forskelle analyseres og forklares ud fra interaktionen mellem de institutionelle støttestrukturer og arbejdsgivernes evne til og behov for at støtte systemet.

Die Systeme beruflicher Qualifizierung Frankreichs und Deutschlands im Vergleich. Übereinstimmungen und Besonderheiten in den Beziehungen zwischen den Bildungs- und Beschäftigungssystemen zweier Kernländer der EU

Rothe, G.

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit Nürnberg, IAB, 1995, 478 s.

(Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufs-

forschung, bd. 190)

ISSN 0173-6574

DE

Formålet med det foreliggende kompendium var at undersøge fælles træk, ligheder og forskelle mellem erhvervsuddannelsessystemerne i Tyskland og Frankrig på grundlag af en omfattende systematisk sammenligning. I et Europa, som i stigende grad vokser sammen, og som tilbyder sine borgere beskæftigelsesmuligheder ud over nationalstatens grænser, bliver sådanne udførlige bilaterale sammenligninger stadig vigtigere. I dette værk behandles centrale problemfelter som erhvervsvejledning, uddannelse og arbejde, grundlæggende erhvervsuddannelse og erhvervsaktivitet, kvalifikationer og kvalifikationskrav i uddannelses- og beskæftigelsessystemet, faglig efter- og videreuddannelse og uddannelsesveje inden for vekseluddannelsessystemet. Hvert problemfelt er underinddelt i flere hovedpunkter. Inden for de enkelte områder tegnes der et rids af problematikken, den aktuelle situation beskrives, og der foretages en sammenstilling af forholdene i de to lande. De vigtigste resultater bliver til sidst sammenfattet og suppleret med statistiske basisoplysninger samt en kortfattet systematisk oversigt over forholdene inden for de enkelte erhverv. Kompendiet henvender sig i lige høj grad til rådgivere og rådgivningssøgende, til videnskabsfolk og politiske aktører. Opslag under de enkelte emneområder lettes gennem et omfangsrigt glossar og et indeks, og det er således muligt at få et hurtigt overblik over uddannelses- og efter- og videreuddannelsesmuligheder i de to lande. I det omfattende bilag forklares anvendte forkortelser og begreber, det anvendte spørgeskema til dataindsamling og strukturelle data vedrørende erhvervsuddannelsen i Frankrig og Tyskland præsenteres i oversigtsform.

Formation et performance économique

Buechtemann, C.; Soloff, D.; Verdier, E.; et al.

i: Formation emploi (Paris) nr. 50, april-juni 1995, s. 5-66

ISSN 0759-6340

FR

Denne dokumentsamling indeholder nogle af de indlæg, der blev holdt på den





internationale konference i Santa Barbara, USA, i 1993 under overskriften: investeringer i menneskelig kapital og økonomiske resultater. Den første tekst er en sammenfatning af konferencen. Den anden omhandler udviklingen i uddannelsespolitikken og på arbejdsmarkedet i Frankrig i de sidste 24 år. Den tredje er en vurdering af de reformer af liberal observans, som uddannelsessystemet i Storbritannien har gennemgået i de sidste 15 år.

Esperienze di formazione aperta e a distanza

Marconato, G.

i: Professionalità (Brescia) 26, 1995, s. 38-42; s. 55-59

ISSN 0392-2790

IT

Editrice la Scuola,

Via Luigi Cadorna 11,

I-25186 Brescia

Åben uddannelse og fjernundervisning er endnu kun lidt kendt og endnu mindre brugt i Italien. De gennemførte pilotprojekter har hidtil ikke givet sig udslag i nyskabelser og stabile ændringer i uddannelsessystemerne; der er endnu ikke tale om officiel anerkendelse af uddannelsesformer, som ikke afvikles inden for rammerne af en kursusplan og tilstedeværelseslister. I Storbritannien derimod, "the Home of Open Learning", vurderes [uddannelsesudbuddet] ikke efter, om det er i overensstemmelse med bureaukratiske regler men efter sin evne til at imødekomme uddannelsesefterspørgslen, skabe reelle muligheder for alle og forbedre erhvervskompetencen. I denne artikel præsenterer desuden fire italienske fjernundervisningsprojekter: IFOL FAD-projektet, M.O.L.E.-projektet i Piemonte-området, Reseau Fortel/Trainet og Scuola Radio Elettra.

Learning linked to work: the place of transfer and transferable skills in work-based learning: case studies in Italy, the Netherlands and the United Kingdom

Erlicher, L.; Moerkamp, T.; Sommerlad, E. Amsterdam, Stichting Kohnstamm Fonds voor Onderwijsresearch, SCO, 1995, 164 s. ISBN 90-6813-450-7

EN

En sammenlignende undersøgelse af aktiviteter og resultater i tre institutioner i henholdsvis Nederlandene, Italien og Storbritannien. Genstanden for undersøgelsen er uddannelse på arbejdspladsen som vekseluddannelsesmodel. Undersøgelsen interesserer sig primært for deltagernes egne erfaringer. Arbejdspladsbaseret uddannelse kan underinddeles i tre elementer: læring gennem arbejdet; on-the-job training samt teori og off-the-job training.

Den Europæiske Union: politikker, programmer, aktører

Europa-Parlamentet og Rådets afgørelse nr. 2493/95/EF af 23. oktober 1995 om at gøre 1996 til Det Europæiske År for Livslang Uddannelse

Europa-Kommissionen

i: De Europæiske Fællesskabers Officielle Tidende (Luxembourg) L 256, 26.10.95, s. 45-48

ISSN 0378-6978 (en)

DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

Denne afgørelse er en opfølgning af hvidbogen om vækst, konkurrenceevne og beskæftigelse, og der fastsættes heri aktioner, der kan bidrage til: a) bevidstgørelse om den afgørende betydning af livslang uddannelse for en beskæftigelsesfremmende vækst; b) fremme af samarbejdet mellem uddannelsesinstitutionerne og erhvervslivet, navnlig de små og mellemstore virksomheder; c) indførelse af en europæisk dimension i uddannelserne; d) understregning af uddannelsens betydning for reelt lige muligheder for mænd og kvinder.

Die Kompetenzen der Europäischen Gemeinschaft für den Bereich der Bildungspolitik

Cudius, S.

Frankfurt/M., Peter Lang GmbH, 1995, 214 s.

(Europäische Hochschulschriften, Reihe II, Rechtswissenschaft, Band 1772)

ISBN 3-631-48431-3

ISSN 0531-7312

DE

I denne afhandling (Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt/M.) præsenterer





teres resultaterne af en omfattende undersøgelse af Det Europæiske Fællesskabs rolle på det uddannelsespolitiske område. Efter en udførlig redegørelse for undersøgelsens problemstilling og mål fremstilles resultaterne i i alt fem stærkt underinddelte kapitler. I det første redegøres for Fællesskabets uddannelsespolitik i henhold til artikel 128 i EØF-traktaten. Dernæst følger en gennemgang af Fællesskabets beføjelser på uddannelsesområdet i henhold til Maastricht-traktaten. I det tredje kapitel behandles de uddannelsespolitiske konsekvenser af artikel 7 i EØF-traktaten samt artikel 48 og 49. I det fjerde kapitel diskuteres Fællesskabets uddannelsespolitiske beføjelser i henhold til artikel 235, og sidste kapitel omhandler De Europæiske Fællesskabers Domstols afgørelser. Sidst i værket findes foruden et omfangsrigt noteapparat en udførlig litteraturliste.

L'Europe et la formation professionnelle des jeunes: transférer les acquis de PETRA dans LEONARDO et EMPLOI/ YOUTHSTART

Paris, Racine Editions, 1995, 229 s.
ISBN 2-84108-006-4
FR

Hvordan kan man på tidspunktet for iværksættelsen af LEONARDO-programmet og de nye fællesskabsinitiativer karakterisere et tværnationalt projekt? Hvilke styringsredskaber er påkrævede? Hvilken merværdi ligger der i det? Hvordan kan man bedst på baggrund af erfaringerne med syv års bestræbelser på at udbygge erhvervsuddannelsesmulighederne for unge i Europa forberede indsatsen fremover? Det er sådanne spørgsmål, som søges besvaret i dette værk, der er udarbejdet af RACINE med aktiv medvirken af PETRA-projekter i Delegationen for Erhvervsuddannelses regi.

Berufliche Weiterbildung in Europa: Stand und Perspektiven

Brandsma, J.; Kessler, F.; Münch, J.
Bielefeld, Bertelsmann Verlag, 1995, 96 s.
(FORCE: Weiterbildung in Europa)
ISBN 3-7639-0034-9
DE

Inden for rammerne af det europæiske FORCE-program til fremme af erhvervs-

mæssig efter- og videreuddannelse i Den Europæiske Union skal medlemsstaterne regelmæssigt aflægge rapport om de foranstaltninger, som er gennemført til opsætning af den fælles ramme. Den foreliggende rapport er udarbejdet på grundlag af disse landerapporter. Situationen på efter- og videreuddannelsesområdet beskrives i seks kapitler: 1) koncepter, definitioner og komponenter, 2) finansierings-systemer, 3) uddannelsesudbydere og personale, 4) adgang og deltagelse, 5) planlægning og certificering og 5) perspektiver for efter- og videreuddannelsen. I bilagene orienteres om FORCE-programets rammebestemmelser. Skriftet indeholder desuden en sammenlignende oversigt over situationen på efter- og videreuddannelsens område i Den Europæiske Unions medlemslande.

Van FORCE naar de toekomst. Een perspectief op LEONARDO en ADAPT

Nationale Coördinatie-Instantie van FORCE voor de Vlaamse Gemeenschap
Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding (VDAB), Europese Commissie
Bruxelles, VDAB, 1995, 70 s.
NL
VDAB, Keizerslaan 11, B-1000 Bruxelles

En rapport fra konferencen "Van FORCE naar de toekomst" ("fra FORCE og fremefter"), der var organiseret af FORCE-agentschap VLAANDEREN med det formål at diskutere FORCE-projekternes gennemslagskraft, opnåede og mulige synergieffekter og muligheden for at øge det tværnationale samarbejde gennem andre europæiske handlingsprogrammer fremover. Endvidere rettedes opmærksomheden mod de statistiske aspekter og mulighederne for at markedsføre og udbrede kendskabet til de produkter, der er kommet ud af projekterne.

I programmi di formazione per la collaborazione europea

Scurati, C.; Bocca, G.; Segre, R.; et al.
Centro di ricerca per la formazione permanente - Università Cattolica del Sacro Cuore (Ce.Ri.Fo.P.)
Professionalità (Brescia) nr. 26,
1995, s. I-XII (43-54)
ISSN 0392-2790
IT



I denne dokumentsamling præsenteres materialet fra et studiemøde i Milano i efteråret 1994, hvis emne var uddannelsesprogrammer til fremme af europæisk samarbejde. Det drejer sig om: 1) en analyse af erhvervsuddannelsen i Italien set i et europæisk perspektiv; 2) en situationsanalyse i lyset af Europa-Kommissionens direktiver; 3) en analyse af nogle konkrete projekter inden for rammerne af FORCE-programmet. Med henblik på at koordinere de nationale uddannelsespolitikker og mere generelt at fremme udviklingen af en ny erhvervsuddannelsesteori fandt man det nødvendigt at etablere et permanent studie- og arbejdsforum. Hermed vil eksperter og operatører i marken få analysemateriale at arbejde med og således kunne bidrage til at fremme opfattelsen af uddannelse som valorisering af arbejdets menneskelige dimension.

Projecto transnacional de investigação no âmbito EUROTENET - Flexibilidade, o novo paradigma da produção e as respostas flexíveis da formação numa organização

Fernandes, A.; Salgado, C.M.; Almeida Silva, J.; et al.

Nadu EUROTENET Portugal
Caldas da Rainha, Nadu EUROTENET
Portugal, 1995, 258 s.

PT

CENCAL

*rua Luís Caldas-Apartado 39,
P-2500 Caldas da Rainha*

Denne bog er et resultat af et tværnationalt forskningsprojekt med deltagelse af forskellige NADU (National Animation/ Dissemination Unit) i Portugal og Spanien, BAT EUROTENET og forskellige programmer i Portugal, Spanien, Frankrig og Belgien. Med sigte på at konceptualisere begrebet fleksibilitet indkredses dette i fire tekster fra forskellige synsvinkler: tekst 1 - Flexibilitet i virksomheden; tekst 2 - Moderne produktionsteknologi; tekst 3 - Signalement af uddannelse inden for højteknologi i SMV - sektoren fremstilling af elektromekanisk udstyr; tekst 4 - Uddanne og analysere, en mellemliggende proces i en lærende organisation.

Europäische Wege in der Berufsbildung: Ergebnisse und Perspektiven des PETRA-Programms in Deutschland. Konferenz im Logenhaus Berlin, 3.-4. november 1994

Der Bundesminister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie
Bonn, Bundesminister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie,
1995, 96 s.

DE

*Der Bundesminister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie,
Referat Öffentlichkeitsarbeit,
D-53170 Bonn*

I denne brochure er trykt de foredrag og indlæg, der blev holdt på den internationale konference "Europæiske veje i erhvervsuddannelserne - PETRA-programmets resultater og perspektiver". Foruden en status over de enkelte aktionsområder med præsentation af forskellige projekter, som er gennemført inden for programmets rammer, gengives resultaterne af de fem arbejdsgruppers arbejde, der omhandlede følgende emner: Udveksling af uddannelsesdeltagere; efter- og videreuddannelse og praktikophold til fremme af den enkeltes evne til at begå sig i europæisk sammenhæng og af den erhvervs-mæssige kvalificering; nye koncepter, metoder og indhold i erhvervsforberedende tiltag og erhvervsuddannelse i europæisk sammenhæng; udvikling af den europæiske dimension i erhvervsuddannelserne samt op- og udbygning af samarbejde - tværnationalt management.

Women employees' training needs in Wales, Catalonia, Dublin and Thessaloniki

Rees, T.

University of Bristol
Cardiff, Gateway Europe, Welsh Development Agency, 1995, upagineret

EN

*Gateway Europe,
Welsh Development Agency,
Pearl House, Greyfriars Road,
UK-Cardiff, CF1 3XX*

Denne rapport giver en oversigt over arbejdsgiverbaserede initiativer og forskningsundersøgelser om kvindelige arbejdstageres situation og sammenfatter resultaterne af EF Force Axia-projektet.





Insights and challenges from the Community Initiatives. Training of trainers conference

Department of Enterprise and Employment

Dublin, Department of Enterprise and Employment, 1995, 90 s.

EN

*Department of Enterprise and Employment,
Davitt House,
65A Adelaide Road,
IRL-Dublin 2*

Formålet med denne konference, som ministeriet for industri og beskæftigelse var vært for, var at bidrage til den aktuelle debat og fremme den igangværende udvikling, for så vidt angår uddannelsen af erhvervslærere i national og europæisk sammenhæng. Indlæggene fokuserede på tre områder: ændring og udvikling i erhvervslærerens rolle i forbindelse med ændringer i erhvervsuddannelsesmiljøet, og de sociale og økonomiske indvirkninger af uddannelsen af erhvervslærere. I den sammenhæng drøftedes erhvervslærernes rolle for udviklingen af lokalsamfundet, adgangskrav til uddannelserne og fordelene ved virksomhedsinterne uddannelser.

Media assisted language learning in adult (basic) education: under construction

van den Brand, I.

Amersfoort, SVE, 1995, 77 s.

ISBN 90-5003-194-3

EN

Emnet er perspektiverne for mediestøttet sprogundervisning i voksendannelse, og der gives sammenfattende beskrivelser af de projekter og resultater, der blev forelagt på den to dage lange europæiske konference, som SVE afholdt i januar 1995. På konferencen tegnedes et billede af forventningerne til den nære fremtid, og emner som fjernundervisning, udvikling af elektronisk undervisningsmateriale og fleksible læremiljøer blev taget op til debat.

Second conference of the European Chambers of Commerce and Industry on transnational training co-operation activities of the Chambers of

Commerce and Industry, Barcelona, 21st to 23rd June 1995

Ollier, B.

Association of European Chambers of Commerce and Industry (EUROCHAMBRES)

Bruxelles, EUROCHAMBRES; 1995, varierende paginering
blandet sprogversion
*EUROCHAMBRES,
rue Archimede 5,
box 4,
B-1040 Bruxelles*

På denne konference deltog 15 af de 31 europæiske EUROCHAMBRES-medlemslande. På konferencen havde de lejlighed til at udveksle informationer, rapportere om deres erfaringer med tværnationale uddannelsesaktiviteter og deltagelse i EU-uddannelsesprogrammer. Resultaterne af en undersøgelse om tværnationale samarbejdsaktiviteter mellem handels- og industrikamre forelagdes og kan rekvireres som et særskilt dokument (B. Ollier/S. Panebianco). Der blev afholdt workshops om grænseoverskridende samarbejde mellem kamrene i Den Europæiske Union og med ikke-medlemslande. På den sidste workshop drøftedes kamrenes rolle i udviklingen af erhvervsuddannelserne i Europa. Der blev fastlagt fælles koncepter for uddannelsen af iværksættere og handels- og industrikamrenes medarbejdere.

A practical guide to transnational partnerships

European network on Women's Training (IRIS)

Bruxelles, IRIS, 1995, 40 s.

EN, FR

*IRIS, rue Capouillet 25,
B-1060 Bruxelles*

I 1992 publicerede IRIS sin første vejledning i oprettelse af uddannelsespartnerskaber. I den foreliggende opdaterede udgave kan erhvervsuddannelsesorganisationer og alle andre med interesse for at igangsætte tværnationale projekter hente oplysninger om, hvad der skal til for at få et partnerskab til at fungere; endvidere indeholder vejledningen en oversigt over nye partnerskabsprojekter samt en oversigt over eksisterende EU-finansieringsmuligheder.





Fra medlemsstaterne:

A Vocational education and training in the apprenticeship system in Austria

Federal Ministry for Economic Affairs
Vienna, Federal Ministry for Economic Affairs, 1995, 40 s.

EN

*Bundesministerium für wirtschaftliche Angelegenheiten,
Stubenring 1, A-1011 Wien*

Denne brochure omhandler lærlingesystemet og fordelene ved en virksomhedsintern på-jobbet-uddannelse suppleret med erhvervsuddannelse i deltidskoler. Der gives omfattende information om: lovgivning vedrørende lærlingeuddannelser; uddannelsesaftaler; virksomhederne og deltidsskolerne som uddannelsesudbydere; undervisere, beføjelser på lokalt, regionalt og føderalt plan; lærlingeområderne og de konstante ændringer i finansieringen af uddannelsernes arbejdsdel samt en statistisk oversigt.

B Het Vlaams onderwijs in de kijker/ een internationaal perspectief

de Groof, J.; van Haver, T.
Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap,
Departement Onderwijs
Bruxelles, Departement Onderwijs, 1995,
164 s.

ISBN 90-403-0046-1

NL

Denne publikation, hvortil flere forfattere fra forskellige flamske universiteter har medvirket, tager sigte på efter en beskrivelse af nyttige indikatorer vedrørende det flamske undervisningssystem (som f.eks. indikatorer vedrørende finansiering, kvalitet, antal lærlinge og undervisningsudbydere) at tilvejebringe et konkret grundlag for at øge kendskabet til undervisningssystemet gennem videnskabelige undersøgelser og statistiske analyser. Publikationen har også en international dimension, for så vidt som den er baseret på en mere omfattende OECD-undersøgelse af det flamske undervisningssystem.

D Fragen und Antworten zum Dualen System der deutschen Berufsbildung

Arnold, R.; Münch, J.
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie
Bonn, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, 1995, 138 s.

DE

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Referat Öffentlichkeitsarbeit, D-53170 Bonn

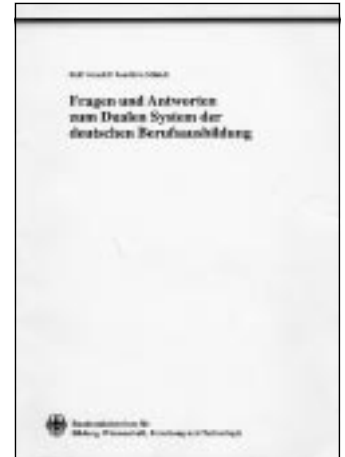
Det tyske duale erhvervsuddannelses-system har i mange år vakt stor interesse blandt fagfolk i udlandet, og især efter de politiske omvæltninger i de tidligere østbloklønde er der sket en stærk udvikelse af kredsen af dem, der søger rådgivning til opbygning eller reform af deres erhvervsuddannelsessystem. Talrige fagfolk fra udlandet ønsker at lære det duale system at kende på stedet, og de spørgsmål, der stilles, er ofte gangbare. Denne brochure sammenfatter de hyppigst stillede spørgsmål i alt 16 kapitler og forsøger at besvare dem. Emneområderne spænder lige fra den historiske udvikling, uddannelsesmæssige og uddannelsespolitiske grundprincipper og en generel redegørelse for ungdomsuddannelserne til finansiering, retsgrundlag, uddannelsespersonale, uddannelsessted og -metoder og de internationale aspekter af det tyske duale erhvervsuddannelsessystem. Efter disse emneinddelte kapitler følger 120 præcist formulerede spørgsmål, som sammenfatter det komplekse uddannelsessystems generelle problemstillinger. Sidst i publikationen er der en begrebsforklaring og en liste over litteratur og videofilm til yderligere belysning af emnet.

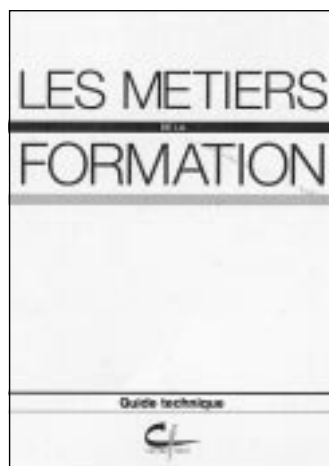
Was leisten Modellversuche?

Bähr, Z.; Holy, H.
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
Bonn, BIBB, 1995, 641 s.
(Innovationen in der Berufsbildung)
ISBN 3-930809-08-7

DE

*IFA-Verlag GmbH, Erlenweg 6,
D-53227 Bonn*





I mere end 20 år har Bundesinstitut für Berufsbildung forestået den faglige rådgivning i forbindelse med gennemførelsen af modelforsøg i samarbejde med mange forskellige partnere, bl.a. virksomheder, med det formål at tilvejebringe ny indsigt og fremme innovation på erhvervsuddannelsesområdet. I anledning af tyveåret for starten på denne aktivitet blev der i 1994 afholdt en todages fagkonference i Magdeburg. Det foreliggende bind samler indlæggene fra denne fagkonference, indlæg, som blev fremlagt i otte arbejdsgrupper, og som behandler et repræsentativt udsnit af de vigtigste problemfelter og emneområder for modelforsøg og dermed samtidig repræsenterer nogle aktuelle temaer i erhvervsuddannelsesforskningen. Et hovedpunkt heri er temaer, som direkte beskæftiger sig med læreprocessen: 1) decentral undervisning, 3) samarbejde mellem uddannelsesstederne, 4) ledetekstbaseret undervisning og 5) anvendelse af multimedia i erhvervsuddannelsen. Andre temaområder er 2) modelforsøgs internationale dimension, 6) opkvalificering samt 7) undervisernes kvalificering gennem selvstudier og 8) miljøbeskyttelse som emne i erhvervsuddannelserne.

DK Dansk Økonomi Forår 1995. Konjunkturudvikling. Instrumenter mod strukturledighed. Uddannelse. Økonomi og natur

Det Økonomiske Råd: Formandskabet København, Det Økonomiske Råd: Formandskabet, 1995, 172 s.

DA

Det Økonomiske Råd,
Adelgade 13,
DK-1304 København K

I denne rapport fra det danske Økonomiske Råd analyseres nogle økonomiske aspekter af uddannelse og erhvervsuddannelse. Et afgørende spørgsmål er, om samfundet får et tilfredsstillende afkast af investeringerne i uddannelse. Beregninger af det samfundsmæssige afkast af forskellige typer uddannelser viser, at investeringerne i uddannelse generelt giver et positivt afkast på mellem 2 og 15% beregnet som forskellen mellem indtjening og omkostninger. Det økonomiske afkast af investeringerne i erhvervsuddannelse er klart positivt, hvilket skyldes, at erhvervsuddannelse er relativt billig. Afka-

stet er stærkt afhængigt af, i hvilken alder uddannelsen påbegyndes, eftersom en senere start betyder en kortere periode med relativt høj indtægt. Det anbefales, at den uddannelsespolitiske hovedindsats rettes mod at sikre, at unge får en erhvervskompetencegivende uddannelse, især gennem deltagelse i de almindelige erhvervsuddannelseskurser for unge.

F Les Métiers de la formation

Gérard, F.

Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente (Centre INFFO)

Paris, Centre INFFO, 1995, 133 s.

ISSN 0242-259X

FR

Les métiers de la formation: de nouvelles compétences à tisser

Gérard, F.; Gaultier-Moulin, P.

i: Actualité de la formation permanente (Paris-la-Défense) nr. 137, juli-august 1995, s. 41-126

ISSN 0397-331X

FR

I denne artikel, der er rettet mod fagfolk og andre interesserede, der påtænker at gå ind i undervisning, samles informationer, der hidtil har været spredt: generelle oplysninger om efter- og videreuddannelse i Frankrig, erhvervsuddannelsesaktiviteter og erhvervsuddannelsernes funktion, erhvervslæreres status, kvalitet i uddannelsen, uddannelsesudbud til uddannelsessektoren. En bibliografi og nyttige adresser findes sidst i dokumentet. I tidsskriftet "Actualité de la formation permanente" redegør samme forfatter for de nye kompetencekrav i uddannelsessektoren på grundlag af vidnesbyrd fra virksomheder og offentlige og private uddannelsesorganer, rettet mod forskellige målgrupper.

GR Evolution of technical and vocational education-training. Evaluation of the structure and operation of the Institutes for Vocational Training (IEK)

Biniaris, A.

Athen, Penepistimio Athinon, Paidagogiko Tmima D.E., 1995, 507 s.



GR
Athanasios Biniaris,
19, Nikou Xylouri Street,
GR-15773 Zografou

Sigtet med denne afhandling er at evaluere strukturen og driften af erhvervsfagskoler IEK, som er under tilsyn af Organisationen for Erhvervsfaglig Uddannelse (OEEK). IEKs tilbyder erhvervsmæssig grunduddannelse uden for undervisningssystemet. Bogen indeholder en historisk oversigt over de tekniske og erhvervsfaglige uddannelsers udvikling, uddannelsesreformerne mellem 1950 og 1985, aspekter af forholdet mellem uddannelse og økonomi og en præsentation af det nationale erhvervsuddannelses-system (ESEEK). Det anbefales, at man snarest begynder at tage højde for arbejdsmarkedets behov i planlægningen af erhvervsuddannelserne, og at kursusdeltagernes erhvervskompetencer certificeres.

IRL Enterprise-related training and state policy in Ireland. The training support scheme

O'Connell, P.; Lyons, M.
 Economic and Social Research Institute (ESRI)
 Dublin, ESRI/Policy Research Series, 25, 1995, 104 s.
 ISBN 0-7070-0160-9
 EN

Undersøgelsen starter med en analyse af erhvervsuddannelsen i Irland og en vurdering af irske arbejdstageres kvalifikationer. Det konkluderes, at Irland ved en sammenligning med førende industrilande udviser mangler, både hvad angår erhvervs kvalifikationer og knowhow og omfanget af erhvervsuddannelse. For det andet vurderes indvirkningen af uddannelsesstøtteordningen Training Support Scheme (TSS), et statsligt program, der iværksattes i 1990 med henblik på at fremme uddannelsesaktiviteter i små og mellemstore virksomheder gennem tilskud, der administreres af Uddannelses- og Beskæftigelsesmyndigheden. En sammenligning mellem uddannelsesaktivitetsniveauet i TSS-støttede virksomheder og ikke-støttede firmaer har vist, at der fandt langt mere uddannelse sted i de støttede firmaer. Denne forskel var mest udtalt for

små virksomheders vedkommende (med under 20 ansatte), medens effekten i større virksomheder var marginal, da de pågældende uddannelsesaktiviteter her under alle omstændigheder ville være blevet iværksat, også uden statsstøtte.

Training and development in Ireland

Garavan, T.; Costine, P.; Heraty, N.
 Irish Institute for Training and Development
 Dublin, Oak Tree Press, 1995, 725 s.
 ISBN 1-872953-88-9
 EN

En omfattende redegørelse for uddannelse og udvikling i Irland. Der fokuseres navnlig på følgende områder: uddannelse og udviklings karakter, rolle og aktiviteter; temaer vedrørende undervisnings- og uddannelsesarkitektur; den institutionelle ramme for erhvervsmæssig uddannelse og udvikling; politiske spørgsmål på nationalt plan og aktuelle udviklingstendenser.

NL Internationalizing the curriculum in higher education: experiences in the Netherlands

Bremer, L.; van der Wende, M.
 's-Gravenhage, Nuffic, 1995, 136 s.
 ISBN 90-5464-016-2
 EN

The Centre for Educational Research and Innovation (CERI), en underafdeling af Organisationen for Økonomisk Samarbejde og Udvikling (OECD), iværksatte i november 1993 projektet "Higher education in a new international setting". På bestilling af ministeriet for undervisning, kultur og videnskab har Nuffic (Nederlandske Universiteters Stiftelse for Internationalt Samarbejde) udarbejdet en delstudie om internationaliseringen af undervisningsplanerne i Nederlandene. Efter en redegørelse for den anvendte metode følger en oversigt over internationale studieretninger ved universiteter og højere læreanstalter. Dernæst følger fem dybdeundersøgelser, og der afsluttes med konklusioner og anbefalinger.





Ontwerp landelijk overzicht volwasseneducatie 1996-1999

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen

Zoetermeer, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 1995, 138 s. NL

Ministry of OC&W, P.O. Box 25000, NL-2700 LZ Zoetermeer

Hovedsigtet med denne oversigt er at orientere om de midler, som staten påtænker at stille til rådighed i den omhandlede periode for de forskellige delområder inden for voksenundervisningen. Endvidere gives der en oversigt over hovedlinjerne i voksenuddannelsespolitikken og de heraf følgende foranstaltninger og udviklingstendenser på voksenuddannelsesområdet.

P Diagnóstico de necessidades de formação de gestão geral

Lavadinho, J.

MundiServiços - Companhia Portuguesa de Serviços e Gestão, Lda.

Lissabon, MundiServiços, 1994, 49 s. ISBN 972-96573-0-0

PT

På baggrund af den stadig større betydning, som erhvervsuddannelse får for udviklingen af små og mellemstore virksomheder, og på den anden side de eksisterende mangler, hvad angår uddannelse i virksomhedsledelse og -administration samt teknikker til diagnosticering af uddannelsesbehov på dette område, har Companhia Portuguesa de Serviços e Gestão, Lda, udviklet et projekt "udarbejdelse af en metodik til diagnosticering af

behovet for uddannelse i ledelse og administration". Dette projekt tog ikke alene sigte på at uddanne teknikere på dette område, men også på at fremstille materialer som udgangspunkt for integrerede tiltag inden for dette felt. Der er således udarbejdet en video, et spørgeskema til diagnosticering af behovene og en diskette til databehandling samt det foreliggende dokument, som blot er tænkt som et hjælpemiddel til at diagnosticere uddannelsesbehovene inden for de forskellige delområder af virksomhedsledelse og -administration.

UK Policies and Programmes for Employment in the UK

Department for Education and Employment (DFEE)

Sheffield, DFEE, 1995, 21 s.

DE, EN, ES, FR

Department for Education and Employment, Moorfoot, UK-Sheffield S1 4PQ

I denne brochure gives en kort redegørelse for den britiske regerings mål, resultater og planer på beskæftigelsesområdet. Større investeringer i erhvervsuddannelse er en nøgelfaktor i såvel den overordnede politik som i programmerne. De prioriterede mål er at få de unge til at blive i uddannelsessystemet i længere tid, at udvikle de grundlæggende erhvervsuddannelser og livslang uddannelse. Endvidere beskrives strategier til at øge den økonomiske væksts beskæftigelsesfremmende potentiale, effektivisere arbejdsmarkedspolitikken og forbedre indsatsen til fordel for grupper, der er særlig hårdt ramt af arbejdsløshed.





EU-program for studiebesøg for erhvervsuddannelseseksperter

EU-programmet for studiebesøg startede i 1985 på grundlag af Rådets resolution af 11. juli 1983. Europa-Kommissionen har overladt forvaltningen heraf til CEDEFOP. Siden Rådets afgørelse af 6. december 1994 har studiebesøgsprogrammet udgjort en del af område III i Leonardo da Vinci-programmet.

CEDEFOP udfører dette arbejde i samarbejde med et net af nationale kontaktpersoner. De nationale kontaktpersoner er tjenestemænd, der officielt udpeges af myndighederne; de har til opgave selvstændigt at opstille retningslinjer for programmets gennemførelse, efter aftale med CEDEFOP. De nationale kontaktpersoner udsender oplysninger om programmet i deres land og opretholder forbindelsen med de mange aktører, som medvirker ved programmets gennemførelse: arbejdsmarkedets parter, virksomheder, offentlige myndigheder, erhvervsuddannelsesorganer og forskningsinstitutter. De nationale kontaktpersoner har også kompetence til at indlede procedurer vedrørende de årlige tilmeldinger og udvælge de kandidater, der skal deltage i programmet.

Programmets målsætninger

Formålet med programmet er at fremme informationsstrømmen inden for erhvervsuddannelsesområdet mellem eksperter fra Den Europæiske Unions medlemsstater og andre lande, som er knyttet til programmet.

Programmets målgruppe

Programmet henvender sig i første række til erhvervsuddannelseseksperter (nationale og regionale offentlige beslutningstagere, arbejdsmarkedets parter på nationalt niveau og fællesskabsniveau samt forvaltere og planlæggere af erhvervsuddannelsespolitikker og -programmer). Programmet søger at give forrang til personer, der har mulighed for at udnytte de modtagne oplysninger og påvirke politiske beslutninger. Besøgene kan gennemføres for bestemte målgrupper.

Studiebesøgene

Studiebesøgene varer tre eller fem arbejdsdage og er altid koncentreret om et enkelt emne. Hver gruppe er på højst tolv personer. Besøgene gennemføres efter en model med tid til både informationer og overvejelser og til kontakter med de forskellige erhvervsuddannelsesaktører: virksomheder, skoler, dokumentationscentre, forskningsprojektledere, uddannere, uddannelsesdeltagere, arbejdsmarkedets parter, erhvervsvejledere m.fl.

Finansielle aspekter

Deltagerne modtager et stipendium fra CEDEFOP som tilskud til rejse- og opholdsudgifter.



Studiebesøgsprogrammets nationale kontaktpersoner

B (nl) Freddy Tack
Ministerie van de Vlaamse
Gemeenschap
Departement Onderwijs
Dienst Europese Projecten
Koningsstraat 93 - Bus 3
B-1000 BRUXELLES
Tlf.: +32-2-227 14 11
Fax: +32-2-227 14 00

B (fr) Maurice Bustin
Ministère de l'Education, de la
Recherche et de la Formation
Cité Administrative
Bureau 4542
Boulevard Pachéco, 19 - Bte. 0
B-1010 BRUXELLES
Tel.: +32-2-210 56 43
Fax: +32-2-210 58 94

DK Mette Beyer Paulsen
Undervisningsministeriet
Erhvervsskoleafdelingen
H.C. Andersens Boulevard 43
DK-1553 KØBENHAVN V
Tel.: +45-33-92 56 00
Fax: +45-33-92 56 66

D Peter Thiele
Bundesministerium für Bildung,
Wissenschaft, Forschung und
Technologie, Referat 123
Heinemannstr. 2
D-53170 BONN
Tel.: +49-228-57 21 09
Fax: +49-228-57 36 03

GR Epaminondas Marias
Organisation for Vocational
Education and Training (OEEK)
1, Ilioupoleos Ave
GR-172 36 ATHENS
Tel.: +30-31-971 05 02
Fax: +30-31-973 02 45

E Isaias Largo Marques
Instituto Nacional de Empleo
Ministerio de Trabajo y Seguridad Social
Servicio de Relaciones Internacionales
Condesa de Venadito, 9
E-28027 MADRID
Tel.: +34-1-585 97 56
Fax: +34-1-585 98 19

F Piere Le Douaron
Délégation à la Formation
Professionnelle
31, Quai de Grenelle
ImHerr Mercure I
F-75738 PARIS CEDEX
Tel.: +33-1-44 38 38 38
Fax: +33-1-44 38 33 00

IRL Patricia O'Connor
International Section
Department of Education
Floor 6, Apollo House
Tara Street
IRL-DUBLIN 2
Tel.: +353-1-873 47 00
Fax: +353-1-679 13 15

IS Ágúst H. Ingthorsson
Research Liaison Office
University of Iceland
Technology Court
Dunhaga 5
IS-107 REYKJAVIK
Tel.: +354-1-569 49 00
Fax: +354-1-569 49 05

I Sabina Bellotti
Ministero del Lavoro e della
Previdenza sociale
Ufficio Centrale O.F.P.L. Div. II
Via Vicolo d'Aste 12
I-00159 ROMA
Tel.: +39-6-46 83 42 44
Fax: +39-6-46 83 42 32

L Jean Tagliaferri
Ministère de l'Education Natio-
nale et de la Jeunesse
29, rue Aldringen
L-2926 LUXEMBOURG
Tel.: +352-47 85 139
Fax: +352-47 85 264

NL Hanneke Hiemstra
Ministry of Education, Culture
and Science
Dept. BVE-K&O
Postbus 25 000
NL-2700 LZ ZOETERMEER
Tel.: +31-79-323 48 82
Fax: +31-79-323 23 20

NO Lars E. Ulsnes
Kirke-, utdannings- og
forskningsdepartementet
P.O. Box 8119 DEP.
N-0032 OSLO
Tel.: +47-22-24 76 63
Fax: +47-22-24 27 15

AT Eleonora Schmid
Bundesministerium für
Unterricht und kulturelle
Angelegenheiten
Abteilung II/10b
Minoritenplatz 5
A-1014 WIEN
Tel.: +43-1-531 20 4107
Fax: +43-1-531 20 4130

P Idalina Pina Amaro
Instituto do Emprego e Formação
Profissional, Direcção de Serviços de
Formação de Formadores
Rua Xabregas, 52
P-1900 LISBOA
Tel.: +351-1-868 47 58
Fax: +351-1-868 75 05

FI Asta Sarjala
National Board Education
P.O. Box 3802
FI-00531 HELSINKI
Tel.: +358-0-77 47 72 54
Fax: +358-0-77 47 72 47

SE Jonas Erkman
Swedish EU-Program Office
for Education, Training and Competence
Development
Box 77 85; S-103 96 STOCKHOLM
Tel.: +46-8-453 72 17
Fax: +46-8-453 72 01

UK Dave Skillen
EC Education and Training
Division, Department for Education and
Employment, Moorfoot
GB-SHEFFIELD S1 4PQ
Tel.: +441-142-59 41 17
Fax: +441-142-59 45 31



**Seneste
udgaver
på dansk**



Nr. 4/95 De nye medlemsstater: Finland, Sverige, Østrig

Tendenser i de nordiske socialmodeller

- De nordiske social- og arbejdsmarkedsmodellens vanskelige omstillingsproces (Sverige, Norge, Finland, Island) (Janine Goetschy)

Erhvervsuddannelsessystemerne

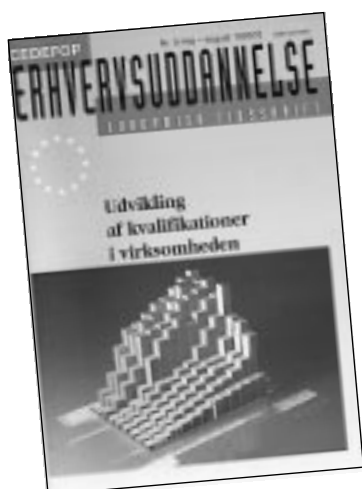
- Det svenske erhvervsuddannelsessystem. Integrationsforventninger (Eugenia Kazamaki Ottersten)
- Erhvervsuddannelse i Finland (Matti Kyrö)
- Boom i lærlingeuddannelsen i Finland (Henry J. Vartiainen)
- Erhvervsuddannelse i Østrig (Gerhard Riemer)
- Erhvervsuddannelsesreformer i de nordiske lande. Reformudvikling og ændringer i reformplaner (Pekka Kämäräinen)

De nordiske lande: et integreret arbejdsmarked

- Erfaringer fra det integrerede nordiske arbejdsmarked (Per Lundborg)

Facts om de nye medlemsstater

- Statistiske oplysninger
- Bibliografiske referencer
- Nyttige adresser



Nr. 5/95 Udvikling af kvalifikationer i virksomheden

Et overblik over debatten i Frankrig

- Den lærende organisation og kompetencemodellen. Grunde til denne organisationsforms fremkomst? Læreprocessernes art? (Philippe Zarifian)
- Kvalificerende organisationsformer, koordinering og ansporing (Louis Mallet)
- Den lærende organisation og mobilitet. Driftsteknikere i den kemiske industri (Myriam Campinos-Dubernet)
- Klassifikationer og nye former for arbejdsorganisering: Hvilke relationer kan der tænkes? (Thierry Colin og Benoît Grasser)

Et andet syn på læreprocessen

- Læring på arbejdspladsen i forbindelse med organisatoriske ændringer i forarbejdningsindustrien (Jeroen Onstenk)
- Erhvervsmæssig indlæring i forbindelse med innovationsprocesser i virksomheden. Implikationer for erhvervsuddannelsen (Gisela Dybowski)

Innovative uddannelsesmodeller: bilreparationssektoren

- Innovative efter- og videreuddannelseskoncepter som svar på udfordringerne i den europæiske autoservicesektor (Georg Spöttl)

Virksomhedsintern uddannelse i relation til uddannelsessystemet: Rover-koncernen i Det Forenede Kongerige

- Hvordan sikres livslang vedligeholdelse af erhvervskompetencen: prioriterede mål for de erhvervsmæssige grunduddannelser (John Berkeley)

Kvalifikationssystemer og socialisering til arbejdsmarkedet: en sammenligning mellem Tyskland og Japan

- Uddannelse og adgang til arbejdslivet i Japan - indtryk fra en sammenligning mellem japanske og tyske forhold (Ulrich Teichler)

Nr. 6/95 Uddannelse og demokrati: aktuelle aspekter

Politikker, handling på lokalt plan: økonomiske og/eller sociale mål

- Statsintervention på erhvervsuddannelsesområdet: et nødvendigt engagement? (J. R. Shackleton)
- Erhvervsmæssig kvalificering af "indlæringsvage" unge i Tyskland (Helmut Pütz)
- Uddannelse og lokaludvikling (Josep Vicent Mascarell)
- Den tavse viden i en lavteknologisk virksomhed (Staffan Laestadius)

Almen kompetence/erhvervs-specifik kompetence: en undersøgelse af situationen i USA

- Erhvervsuddannelse og udsatte unge i USA (John H. Bishop)



Uddannelse og medborgerskab

Europarådets refleksionsarbejde

- Europarådets projekt "Livslang uddannelse" (Jean-Pierre Titz)
- "Uddannelse til demokratisk medborgerskab": En kort præsentation af fire workshops, som Europarådet har afholdt om dette emne (Madalen Teeple)
- Marked, normer og nærmiljø eller den nye pædagogik (Annie Vinokur)

De faglige organisationers synspunkt

- Faglige organisationer og uddannelse - arbejdstagernes ret til uddannelse fra begyndelsen af 1970'erne til begyndelsen af 1990'erne (Vittorio Capecchi)
- Frihed til uddannelse i Belgien: En lovgivning med en farlig udvikling? (Christian Piret, Emile Creutz)

En lokalpolitikers synspunkt

- Undervisningens og uddannelsens rolle i det lokale demokrati (Michel Hervé)



**Under
udgivelse
på dansk**

Nr. 8-9/1996 Livslang læring

Bestillingskortet klippes ud eller kopieres og sendes til CEDEFOP i en rudekuvert



- Send mig venligst et gratis eksemplar til gennemsyn
- Jeg ønsker at læse om Europa og abonnerer hermed på det europæiske tidsskrift "Erhvervsuddannelse" i et år (3 numre, ECU 15, moms og forsendelsesudgifter ikke medregnet)
- Send mig venligst følgende udgaver af det europæiske tidsskrift "Erhvervsuddannelse" mod et beløb på ECU 7 pr. nummer (moms og forsendelsesudgifter ikke medregnet)

CEDEFOP

Det Europæiske Center for Udvikling
af Erhvervsuddannelse
P.O. Box 27 - Finikas

GR-55102 Thessaloniki

Nr.				
Sprog				

Navn _____

Adresse _____



Medlemmer af CEDEFOP's dokumentationsnetværk

B

FOREM (Office communautaire et régional de la formation professionnelle et de l'emploi)

CIDOC (Centre intercommunautaire de documentation pour la formation professionnelle)

Jean-Pierre Grandjean

Bd. de l'Empereur 11

B-1000 BRUXELLES

Tlf.: 322+506 04 62/60

Fax: 322+506 04 28

VDAB (Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en

Beroepsopleiding)

ICODOC (Intercommunautair

documentatie-centrum voor beroepsleiding)

Frederic Geers

Philip de Smet

Keizerlaan 11

B-1000 BRUSSEL

Tlf.: 322+506 04 58/63

Fax: 322+506 04 28

DK

DEL (Danmarks Erhvervspædagogiske Lærerruddannelse)

Søren Nielsen

Merete Heins

Rigensgade 13

DK-1316 KØBENHAVN K

Tlf.: 4533+14 41 14 lokal 317/301

Fax: 4533+14 42 14

D

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung)

Bernd Christopher

Referat K4

Fehrbelliner Platz 3

D-10702 BERLIN

Tlf.: 4930+8643-2230

Fax: 4930+8643-2607

GR

OEEK (Organization for Vocational Education and Training)

Epameinondas Marias

Alexandra Sideri

1, Ilioupoleos Street

17236 Ymittos

GR-ATHENS

Tlf.: 301+92 50 593

Fax: 301+92 54 484

E

INEM (Instituto Nacional de Empleo)

Ministerio de Trabajo y Seguridad Social

Isias Largo Marqués

Maria Luz de las Cuevas

Condesa de Venadito, 9

E-28027 MADRID

Tlf.: 341+585 95 82/585 95 80

Fax: 341+377 58 81/377 58 87

FIN

OPH (Opetushallitus/Utbildnings-

styrelsen/National Board of Education)

Matti Kyrö; Leena Walls;

Arja Mannila

P.O.Box 380

FIN-00531 HELSINKI

Tlf.: 3580+77 47 72 43 (L. Walls)

Fax: 3580+77 47 78 69

F

Centre INFFO (Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente)

Patrick Kessel

Christine Merllié

Danielle Joulieu

Tour Europe Cedex 07

F-92049 PARIS la Défense

Tlf.: 331+41 25 22 22

Fax: 331+477 374 20

IRL

FAS - The Training and Employment Authority

Roger Fox

Margaret Carey

P.O. Box 456

27-33, Upper Baggot Street

IRL-DUBLIN 4

Tlf.: 3531+668 57 77

Fax: 3531+668 26 91

I

ISFOL (Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori)

Alfredo Tamborlini

Colombo Conti

Via Morgagni 33

I-00161 ROMA

Tlf.: 396+44 59 01

Fax: 396+44 25 16 09

L

Chambre des metiers du G.-D. de

Luxembourg

Ted Mathgen

2, Circuit de la Foire internationale

B.P. 1604 (Kirchberg)

L-1016 LUXEMBOURG

Tlf.: 352+42 67 671

Fax: 352+42 67 87

NL

CIBB (Centrum Innovatie

Beroepsonderwijs Bedrijfsleven)

Gerry Spronk

Ingrid de Jonge

Pettelaarpark 1

Postbus 1585

NL-5200 BP's-HERTOGENBOSCH

Tlf.: 3173+680 08 00

Fax: 3173+612 34 25



Associerede organisationer

A

Institut für Bildungsforschung der
Wirtschaft (ibw)
Monika Elsik
c/o abf-Austria
Rainergasse 38
A-1050 Wien
Tlf.: 431+545 16 71-26
Fax: 431+545 16 71-22

EU

Europa-Kommissionen
Generaldirektorat XXII/B/3
(Uddannelse og Ungdomsanliggender)
Charters d'Azevedo
B7, 04/67
Rue de la Loi, 200
B-1049 Bruxelles
Tlf.: 322+238 30 11
Fax: 322+295 57 23

ICE

Research Liaison Office
Dr. Árnason
University of Iceland
Technology Court
Dunhaga 5
Iceland - 107 Reykjavik
Tlf.: 354+5254900
Fax: 354+5254905

P

SICT (Serviço de Informação Científica
e Técnica)
Isaias Largo Marquês
Fatima Hora
Praça de Londres, 2-1º Andar
P.1091 LISBOA Codex
Tlf.: 3511+849 66 28
Fax: 3511+80 61 71

B

EURYDICE (Informationsnettet om
Uddannelse i Det Europæiske
Fællesskab)
Luce Pepin
15, rue d'Arlon
B-1050 BRUXELLES
Tlf.: 322+238 30 11
Fax: 322+230 65 62

N

NCU Leonardo Norge
Halfdan Farstad
P.O. Box 2608 St. Hanshaugen
N-0131 OSLO
Tlf.: 4722+865000
Fax: 4722+201802

S

The Swedish EU Programme Office for
Education, Training and Competence
Development (SEP)
Jonas Erkman
Box 7785
S-10396 Stockholm
Tlf.: 468+453 72 17
Fax: 468+453 72 01

CH

ILO (International Labour Office)
BIT (Bureau International du Travail)
Jalesh Berset
4, route des Morillons
CH-1211 GENEVE 22
Tlf.: 4122+799 69 55
Fax: 4122+799 76 50

UK

IPD (Institute of Personnel and
Development)
Doug Gummery
Barbara Salmon
IPD House
35 Camp Road
UK-LONDON SW19 4UX
Tlf.: 44181+971 90 00 (D. Gummery)
Fax: 44181+263 33 33

UK

Department of Education and
Employment
Julia Reid
Moorfoot
UK-SHEFFIELD S1 4PQ
Tlf.: 44114+275 32 75
Fax: 44114+59 35 64