

Personlige uddannelsesplaner på tekniske erhvervsuddannelser

2003

Personlige uddannelsesplaner på tekniske erhvervsuddannelser

© 2003 Danmarks Evalueringsinstitut

Trykt hos Vester Kopi

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bestilles hos:

Danmark.dk's netboghandel

Telefon 1881

www.danmark.dk/netboghandel

Kr. 40,- inkl. moms

ISBN 87-7959-115-3

Forord	3
1 Indledning	5
1.1 Formål	5
1.2 Evalueringens organisering	6
1.3 Evalueringens dokumentationsmateriale	7
1.4 Rapportens opbygning	10
2 Resumé	13
3 Tekniske erhvervsuddannelser	17
3.1 Generelt om erhvervsuddannelser	17
3.2 Uddannelsesstruktur	20
3.3 Institutionsstruktur	21
4 Uddannelsesplaner	23
4.1 Regler og intentioner	23
4.2 Rammer for praksis	27
4.3 Overordnede udgangspunkter	28
5 Praksis på skolerne	31
5.1 Uddannelsesplanernes indhold og anvendelse	31
5.1.1 Uddannelsesplanernes opbygning	32
5.1.2 Elevernes arbejde med uddannelsesplanerne	36
5.2 Rammer og forudsætninger	40
5.2.1 Kontaktlærerfunktionen	40
5.2.2 Differentierede elevgrupper	43
5.2.3 Flexibilitet og valgmuligheder	46
5.3 Sammenfatning	49

Personlige uddannelsesplaner på tekniske erhvervsuddannelser

6	Aktørperspektiver	53
6.1	Holdninger og ræsonnementer hos eleverne	53
6.1.1	Uddannelsesplanen	54
6.1.2	Barrierer og muligheder	59
6.1.3	Kontaktlæreren	61
6.1.4	Overordnet vurdering af grundforløbet	63
6.1.5	Sammenfatning	64
6.2	Holdninger og ræsonnementer hos lærerne	65
6.2.1	Uddannelsesplanen	65
6.2.2	Kontaktlærerfunktionen	68
6.2.3	Barrierer og udviklingsmuligheder	69
6.2.4	Sammenfatning	71
6.3	Holdninger og ræsonnementer hos vejlederne	72
6.4	Holdninger og ræsonnementer hos ledelserne	74
7	Vurderinger og anbefalinger	79
7.1	Vurderinger	79
7.2	Anbefalinger	82
	Appendiks	87
	Appendiks A: Kommissorium	87
	Appendiks B: Præsentation af evalueringsgruppens medlemmer	90
	Appendiks D: Principper for bearbejdning af uddannelsesplaner	93
	Appendiks E: Oversigt over regler for erhvervsuddannelser	94
	Udgivelser fra EVA	95

Denne rapport indeholder en evaluering af arbejdet med personlige uddannelsesplaner på de tekniske erhvervsuddannelsers grundforløb. Evalueringen indgår som en del af Danmarks Evalueringsinstituts handlingsplan for år 2002.

Danmarks Evalueringsinstitut, EVA, er en selvstændig institution under Undervisningsministeriet som skal medvirke til at sikre og udvikle kvaliteten af uddannelse og undervisning på alle niveauer i Danmark.

Formålet med evalueringen er at belyse hvordan skolerne arbejder med de personlige uddannelsesplaner. Evalueringen skal desuden belyse uddannelsesplanerne i forhold til den enkelte elevs forløb, og den skal identificere vigtige forudsætninger og mulige barrierer i implementeringen af de personlige uddannelsesplaner på skolerne.

Det er vores håb at evalueringen vil bidrage til den fortsatte udvikling af kvaliteten på de tekniske erhvervsuddannelser, og at den derudover vil inspirere debatten om personlige uddannelsesplaners rolle og betydning på erhvervsuddannelserne.

Michael Cholewa-Madsen
Formand for evalueringsgruppen

Christian Thune
Direktør for EVA

Evalueringen omhandler den personlige uddannelsesplan der blev indført på erhvervsuddannelserne som et centralt element i Reform 2000.

Reform 2000 trådte endeligt i kraft i januar 2001. Grundtanken i reformen er at en erhvervsuddannelse skal kunne tilrettelægges som et antal differentierede uddannelsesforløb der er tilpasset den enkelte elev. Inden for givne rammer skal eleven altså kunne vælge de undervisningsmoduler – i den rækkefølge, på det niveau og i det omfang og tempo – som passer til elevens individuelle forudsætninger og mål. Det betyder at eleven er stillet over for en række valg på sin vej gennem en erhvervsuddannelse. Hver elev skal derfor have en personlig uddannelsesplan som udarbejdes i samarbejde med en lærer. Planen skal dokumentere de forløb eleven har gennemført, og den skal beskrive de forløb eleven fremover skal følge for at nå sine mål med uddannelsen.

Evalueringen af arbejdet med de personlige uddannelsesplaner på erhvervsuddannelserne er gennemført i perioden fra august 2002 til september 2003 som en del af Handlingsplan 2002 for Danmarks Evalueringsinstitut (EVA).

1.1 Formål

Formålet med evalueringen er at afdække hvordan skolerne arbejder med de personlige uddannelsesplaner på grundforløbet. Evalueringen skal belyse uddannelsesplanernes betydning for elevens uddannelsesforløb idet den fokuserer på arbejdet med uddannelsesplaner som middel til

- at imødekomme elevens forskellige forudsætninger og ønsker
- at styrke elevens evne til at analysere og begrunde egne valg
- at kvalificere elevens løbende uddannelsesvalg og sikre progression i uddannelsesforløbet
- at styrke elevens evne og lyst til at gennemføre et sammenhængende erhvervsuddannelsesforløb.

Projektet skal evaluere uddannelsesplanerne både i forhold til arbejdet med den enkelte elevs forløb og i forhold til skolens tilrettelæggelse af dette arbejde. Desuden skal evalueringen identificere vigtige forudsætninger og mulige barrierer for at implementere de personlige uddannelsesplaner på skolerne.

Evalueringen er gennemført med udgangspunkt i de regler og rammer for erhvervsuddannelserne der gjaldt frem til 1. august 2003. Evalueringen fokuserer på grundforløbet da skolerne her har mere omfattende erfaringer med uddannelsesplaner end de endnu har fra hovedforløbet. Evalueringen afgrænser sig desuden til de tekniske erhvervsuddannelser hvor de strukturelle ændringer som følge af Reform 2000 har været mest omfattende. Kommissoriet for evalueringen findes i appendiks A.

1.2 Evalueringens organisering

I forbindelse med evalueringen er der nedsat en evalueringsgruppe der har det faglige ansvar for rapportens vurderinger og anbefalinger. Evalueringsgruppens medlemmer er:

- Rektor Michael Cholewa-Madsen, Suhr's Seminarium (formand)
- Afdelingsleder Finn Brøndum, Grundfos A/S
- Lektor Lisbeth Højdal, Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse (DEL-øst)
- Undervisningsråd Sture Löf, Myndigheten för skolutveckling, Uppsala, Sverige
- Uddannelseskonsulent Benedikte Sølberg, Metalindustriens Lærlingeudvalg.

En nærmere præsentation af evalueringsgruppens medlemmer findes i appendiks B.

EVA's projektgruppe har det praktiske og metodiske ansvar for evalueringen. Projektgruppen har bestået af evalueringskonsulent Bo Söderberg og evalueringsmedarbejder Nanna Pagaard. Indtil marts 2003 deltog evalueringskonsulent Eva Pallesen i gruppen som projektkoordinator, og derudover har evalueringsmedarbejder Katinka Paludan deltaget i dele af arbejdet.

Deltagende skoler

På otte skoler udvalgte EVA grundforløbene inden for en eller to fællesindgange (dvs. brede indgange til flere forskellige uddannelser inden for et større fagligt felt) som hver især skulle gennemføre selvevaluering. Skolerne blev valgt efter størrelsesmæssige og geografiske kriterier så forskellige skoletyper indgik, fx skoler med et bredt og stort uddannelsesudbud såvel som mere snævre brancheskoler. Grundforløbene blev valgt på en sådan måde at hver af de seks indgange inden for de tekniske erhvervsuddannelser blev repræsenteret mindst to gange. Følgende skoler og indgange indgik:

EUC Nordvestsjælland, Holbæk	<i>(Håndværk og teknik, Service)</i>
EUC Vest, Esbjerg	<i>(Håndværk og teknik, Fra jord til bord)</i>
Hotel- og Restaurantskolen, København	<i>(Fra jord til bord)</i>
Nordvestjysk Uddannelsescenter, Thisted	<i>(Bygge og anlæg, Mekanik, transport og logistik)</i>

Odense Tekniske Skole

(Mekanik, transport og logistik, Teknologi og kommunikation)

Roskilde Tekniske Skole

(Bygge og anlæg, Teknologi og kommunikation)

Skjern Tekniske Skole

(Teknologi og kommunikation)

Aalborg tekniske skole

(Bygge og anlæg, Service).

1.3 Evalueringens dokumentationsmateriale

Dette afsnit redegør for de forskellige dele af den dokumentation der er indsamlet for at belyse arbejdet med de personlige uddannelsesplaner.

Selvevaluering

De 14 udvalgte grundforløb fordelt på otte skoler, jf. afsnit 1.2, har gennemført en selvevaluering i perioden fra slutningen af oktober til slutningen af december 2002. Da de udvalgte indgange på én af skolerne er underopdelt i henholdsvis to og tre afdelinger som hver især har selvevalueret, har EVA i alt modtaget selvevalueringer fra 17 afdelinger.

For de meget store skoler (Odense og Ålborg) var der tale om separate besvarelser fra alle involverede grupper blandt de ansatte, dvs. fra lærerne, uddannelses- og erhvervsvejlederne og de uddannelsesansvarlige ledere. Fra de øvrige skoler var besvarelsen fra ledelsesniveauet fælles for de involverede indgange, mens selvevalueringerne fra lærerne og uddannelses- og erhvervsvejlederne var gruppebaserede og separate for de enkelte indgange. De tre vejledninger til selvevaluering – én for hver af de selvevaluerende grupper – findes på www.eva.dk.

Elever fra de samme indgange og skoler har ligeledes deltaget i en selvevaluering. Elevernes selvevaluering havde form af fokusgruppeinterview der blev gennemført i løbet af november og december 2002 af lektor Ole Dibbern Andersen, Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse (DEL). En nærmere præsentation af metoden i forbindelse med disse samtaler findes i appendiks C.

Da det drejer sig om forholdsvis få selvevaluerende skoler, tjener deres bidrag først og fremmest som eksempler på den generelle praksis på skolerne – og ikke mindst på spændvidden i denne praksis.

Besøg og seminar

I forlængelse af selvevalueringen besøgte evalueringsgruppen og projektgruppen fire af de otte skoler (EUC Nordvestsjælland, Hotel- og Restaurantskolen, Nordvestjysk Uddannelsescenter samt Odense Tekniske Skole) i løbet af februar måned 2003. Hvert besøg varede en dag hvor besøgs-

gruppen gennemførte samtaler med elever, lærere, uddannelses- og erhvervsvejledere samt ledelsesrepræsentanter. Gruppen fik en rundvisning på skolen. Besøgene har suppleret og nuanceret selvevalueringerne og givet evalueringsgruppen et dybere og bredere indtryk af de udvalgte indgange på skolerne.

De fire andre skoler (EUC Vest, Roskilde Tekniske Skole, Skjern Tekniske Skole, Aalborg tekniske skole) blev inviteret til at deltage i et fælles seminar i Vejle i slutningen af februar. Skolerne deltog med repræsentanter fra de grupper der havde deltaget i selvevalueringen (én skole deltog dog uden elevrepræsentanter, en anden deltog uden ledelsesrepræsentation, mens en tredje skole deltog uden vejlederrepræsentation).

Seminaret bestod af tre dele: først samtaler mellem repræsentanter fra evalueringsgruppen og deltagerne fra de enkelte skoler, dernæst samtaler med de enkelte funktionsgrupper på tværs af skolerne og endelig en afsluttende plenumdiskussion. Formålet med seminaret var dels at sikre at hver skoles deltagere samlet havde mulighed for at møde repræsentanter fra evalueringsgruppen, dels at sikre at evalueringsgruppen fik lejlighed til at høre uddybninger af synspunkter og opfattelser på de fire skoler. Ved at mødes på tværs af skolerne fik deltagerne samtidig lejlighed til at perspektivere egne synspunkter og se dem i sammenhæng med andre skolers erfaringer.

Spørgeskemaundersøgelser

Kvantitative spørgeskemaundersøgelser er gennemført blandt elever og lærere. Formålet med undersøgelserne er at fremdrage et bredere funderet billede af evalueringens tema end det selvevalueringssrapporterne kan vise. I undersøgelserne er der således lagt særlig vægt på at belyse hvordan arbejdet med uddannelsesplaner tilrettelægges, og hvordan planernes formål og betydning opfattes. Desuden gennemførtes en mindre, rent faktisk undersøgelse blandt uddannelseslederne.

Undersøgelserne er gennemført af UNI-C Statistik & Analyse i januar 2003. De blev tilrettelagt på en sådan måde at de involverede samtlige erhvervsskoler der udbyder tekniske uddannelser bortset fra de otte skoler der deltog i selvevalueringen. Det indebærer at i alt 33 skoler blev involveret i spørgeskemaundersøgelserne.

Stikprøveudvælgelsen af elever er foretaget blandt de elever i det centrale register over erhvervsskoleelever der påbegyndte et teknisk grundforløb i perioden 1/7-30/9 2002. Designet af undersøgelsen er valgt med henblik på at kunne sammenligne indgangene. Der blev således foretaget en ligelig udvælgelse af elever inden for hver af de seks indgange så udvælgelsesprincipperne sikrer repræsentativitet i forhold til køn, alder og skole. Ca. 2.000 elever fik tilsendt spørgeskemaet med posten, og besvarelsesandelen blev 56 %.

Lærerundersøgelsen blev gennemført blandt lærerne på én eller to udvalgte indgange på hver af de 33 skoler. Skoler med mindst fire indgange deltog med to indgange i undersøgelsen, mens de øvrige skoler deltog med én. I alt deltog lærere fra 54 forskellige grundforløb på de 33 skoler. Det indebærer at hver af de seks indgange deltog ni gange, dvs. var repræsenteret fra ni forskellige skoler. Ved skolernes velvillige bistand fik UNI-C lærernes e-mail-adresser tilsendt således at lærerne på de udvalgte indgange kunne modtage spørgeskemaet elektronisk. Knap 600 skemaer blev udsendt, og besvarelsesandelen blev 51 %.

Endelig blev der også udsendt et mindre, elektronisk spørgeskema til uddannelseslederne på de udvalgte indgange. Her indkom besvarelser fra 80 % af de adspurgte. Spørgsmålene til uddannelseslederne var af rent faktisk karakter.

En detaljeret redegørelse for metoden i spørgeskemaundersøgelserne findes i UNI-C's rapport over resultaterne fra undersøgelse: *Evaluering af uddannelsesplaner på de tekniske erhvervsuddannelser. Spørgeskemaundersøgelser blandt elever, lærere og uddannelsesledere, UNI-C Statistik & Analyse, februar 2003*. UNI-C's rapport med tilhørende bilag og de anvendte spørgeskemaer findes på www.eva.dk.

Konkrete uddannelsesplaner

Som sidste led i dokumentationsmaterialet blev eksempler på konkrete uddannelsesplaner indsamlet fra alle erhvervsskoler med tekniske uddannelser – såvel fra de selvevaluerende indgange og skoler som fra de indgange og skoler der deltog i spørgeskemaundersøgelserne. De konkrete uddannelsesplaner der er indsamlet i anonymiseret form, indgår som en vigtig del af den dokumentation der belyser hvordan skolerne arbejder med uddannelsesplanerne, især med hensyn til hvilke værktøjer de benytter i dette arbejde. Princippet for hvordan dette materiale er bearbejdet, er nærmere beskrevet i appendiks D.

Samlet vurdering og anvendelse af dokumentationen

Rapporten har ikke til formål at give en vurdering af praksis på de enkelte grundforløb der indgår i evalueringen. Rapporten fremdrager derimod forskellige synspunkter og opfattelser, og den belyser forhold som generelt kan antages at være væsentlige for hvordan arbejdet med uddannelsesplaner fungerer.

Samlet set er kvaliteten af det omfattende dokumentationsmateriale god. De forskellige dele af dokumentationen inddrages løbende i analysen af arbejdet med uddannelsesplanerne. Det betyder selvsagt ikke at de forskellige dele af materialet fylder lige meget i alle afsnit af rapporten, men det betyder at beskrivelsen og analysen altid baseres på flere forskellige typer af dokumentation. Det bliver dermed muligt at belyse evalueringens tema og fokusområder fra forskellige syns-

vinkler og med baggrund i materiale der er tilvejebragt på forskellige måder.

De konkrete uddannelsesplaner giver et klart billede af de spor arbejdet med planerne efterlader på papir eller i elektronisk form, mens selvevalueringerne giver indblik i de forudgående processer der – måske kun delvis – kommer til udtryk i disse spor.

Indtrykkene fra besøgene supplerer de områder som var mindre belyst i selvevalueringerne, ligesom den fælles drøftelse mellem flere skoler på seminaret giver mulighed for at se synspunkter og opfattelser på den enkelte skole i en bredere sammenhæng. Det samme gør sig gældende når resultaterne fra de kvantitative spørgeskemaundersøgelser sammenholdes med det kvalitative materiale, dvs. med selvevalueringerne og de efterfølgende samtaler.

Evalueringsgruppens vurderinger og anbefalinger har baggrund i en samlet analyse og helheds-vurdering af dokumentationsmaterialets forskellige dele. Evalueringsgruppens vurderinger og anbefalinger retter sig ikke specifikt mod enkelte institutioner, men vedrører de tekniske erhvervsuddannelser generelt og de mønstre der tegner sig på de forskellige indgange på tværs af skolerne. Alle skoler og alle lærere må derfor forholde sig til anbefalingerne i forhold til deres egen praksis og tage stilling til hvilke anbefalinger der er relevante for dem.

1.4 Rapportens opbygning

Efter dette indledningskapitel følger et resumé af rapporten i kapitel 2. Kapitel 3 giver en kort præsentation af erhvervsuddannelserne med fokus på de tekniske uddannelser, mens kapitel 4 indeholder en nærmere præsentation af reglerne om de personlige uddannelsesplaner og intentionerne bag dem.

De personlige uddannelsesplaner er en særdeles kompleks evalueringsgenstand der rummer mange forskellige aspekter. Det er også et forholdsvis nyt fænomen. Endnu findes ikke entydige og bredt forankrede forståelser af hvad det egentlig vil sige at arbejde med personlige uddannelsesplaner – hverken blandt de umiddelbare aktører, dvs. blandt elever, lærere eller skoleledelser, eller mere bredt blandt erhvervsuddannelsernes interessenter. Indledningsvis er der derfor god grund til at karakterisere arbejdet med uddannelsesplaner på et mere overordnet plan og overveje nogle sammenhænge dette arbejde kan ses i. Disse overvejelser der fremlægges til sidst i kapitel 4, udgør samtidig udgangspunkter og rammer for den efterfølgende beskrivelse og analyse af skolernes arbejde med de personlige uddannelsesplaner.

De centrale dele af beskrivelsen og analysen af arbejdet med personlige uddannelsesplaner findes i kapitel 5 og 6. Kapitel 5 beskriver praksis på skolerne, mens kapitel 6 gør rede for opfattelser af

denne praksis. Kapitel 6 beskriver således holdninger og ræsonnementer hos de forskellige grupper på skolerne, dvs. hos elever, lærere, uddannelses- og erhvervsvejledere samt ledelsesrepræsentanter; hovedvægten lægges dog på elever og lærere som de grupper der er mest direkte involveret i arbejdet med uddannelsesplanerne.

I kapitel 7 præsenteres evalueringsgruppens vurderinger og anbefalinger på baggrund af analysen af dokumentationsmaterialet. Endelig findes som appendiks sidst i rapporten kommissoriet for evalueringen, en nærmere præsentation af evalueringsgruppens medlemmer, notater der nærmere beskriver forskellige dele af den anvendte metode, samt en oversigt over de vigtigste regler inden for erhvervsuddannelsesområdet.

Formålet med evalueringen har været at undersøge hvordan der arbejdes med personlige uddannelsesplaner på de tekniske erhvervsuddannelsers grundforløb. Evalueringen afdækker på hvilken måde og i hvilket omfang arbejdet med uddannelsesplaner fungerer som et middel til at styrke sammenhængen i de enkelte uddannelsesforløb og til at imødekomme de enkelte elevers forudsætninger og styrke deres evne til at overveje de valg de tager undervejs i uddannelsen.

Evalueringens dokumentationsmateriale består af selvevalueringer fra elever, lærere, vejledere og ledelsesrepræsentanter fra 14 forskellige afdelinger fordelt på otte skoler. Disse skoler er desuden enten blevet besøgt eller har deltaget i et seminar. Der er også foretaget spørgeskemaundersøgelser blandt elever og lærere, og endelig indgår en analyse af konkrete uddannelsesplaner fra alle tekniske skoler.

Overordnet konklusion

Indførelsen af personlige uddannelsesplaner på de tekniske erhvervsuddannelser er et betydningsfuldt og ambitiøst projekt. Arbejdet med planerne skal bidrage til at udvikle væsentlige personlige kompetencer hos eleverne – fx evnen til at sætte sig mål, til at planlægge og evaluere og til at lære – som er vigtige set i lyset af et stadig mere foranderligt arbejdsmarked. Samtidig udgør de personlige uddannelsesplaner en væsentlig forudsætning for at sikre målsætningen om en høj grad af individualisering, fleksibilitet og rummelighed i erhvervsuddannelserne.

En realisering af intentionerne med de personlige uddannelsesplaner er en stor udfordring for skolerne. Realiseringen forudsætter omfattende ændringer af kulturen på skolerne med gennemgribende konsekvenser for deres organisation samt for lærer- og elevrollen. På nuværende tidspunkt kan man derfor næppe forvente at intentionerne er realiseret fuldt ud.

Evalueringen viser at der er stor forskel på hvor langt de enkelte skoler og afdelinger er nået i processen. Der er både tale om forskelle mellem skolerne og mellem afdelingerne internt på skolerne. En mindre andel af afdelingerne synes allerede at være nået meget langt, mens en tilsvarende andel slet ikke er begyndt at iværksætte de nødvendige kulturændringer. Hovedparten af skolerne og afdelingerne befinder sig et sted imellem disse yderpositioner.

Eleverne og lærerne bakker generelt op om ideerne bag uddannelsesplanerne og den kontaktlærerfunktion skolerne har udviklet i forbindelse med indførelsen af planerne. Men mange elever og lærere kan ikke genkende disse ideer i praksis. Begge grupper befinder sig derfor i en slags "forventningsklemme" hvor realiteterne i hverdagen ikke svarer til intentionerne og retorikken omkring planerne.

Evalueringen viser at en femtedel af eleverne ikke har eller ikke er klar over at de har en uddannelsesplan. Desuden mener en femtedel af de elever der er klar over at de har en uddannelsesplan, at formålet med planen er uklart. Samtidig siger over halvdelen af eleverne at de har haft gavn af arbejdet med planerne. Uddannelsesplanerne vurderes især positivt af elever der har været til forholdsvis få afgangsprøver i folkeskolen. Evalueringen viser at elevgruppen på teknisk skole er meget differentieret, og at de forskellige typer af elever har forskellige behov og forventninger i forhold til uddannelsesplanerne.

Det er tydeligt at kontaktlærerfunktionen først og fremmest opfattes som en social funktion der hjælper eleven til at holde fast i sin uddannelse. Denne opfattelse af kontaktlærerrollen er i overensstemmelse med den typiske anvendelse af uddannelsesplanerne som et redskab til registrering og løbende evaluering snarere end som læringsværktøj eller som redskab til udvikling af valgkompetence.

Arbejdet med uddannelsesplaner har betydet at skolerne er blevet bedre til at opfange behov for specialpædagogisk støtte. Arbejdet med planerne har også haft en positiv effekt på antallet af elever der får merit for forskellige dele af deres forløb, men det er tydeligt at meritten ikke altid udmøntes i andre undervisningstilbud eller i en kortere gennemførelsestid. I den forbindelse efterlyser nogle elever mere fleksibilitet, flere påbygningsmuligheder og større udfordringer.

Evalueringens centrale anbefalinger

Rapportens anbefalinger er formuleret inden for fire hovedområder.

Implementeringen af uddannelsesplaner som kulturforandringsproces

Skolerne bør overveje på hvilken måde det er tydeligt for eleverne at skolen selv arbejder med den form for refleksion som eleverne skal lære under arbejdet med uddannelsesplanerne. Det er afgørende at arbejdet bliver en integreret del af skolekulturen så der ikke er en modsætning mellem den generelle kultur på skolen og den tankegang der kommer til udtryk i intentionerne bag uddannelsesplanen. Det fortsatte arbejde bør baseres på overskuelige, tydelige og operationelle mål der er kendt af alle aktører. Det vil både bidrage til at implementeringsprocessen bliver mere målrettet, og til at "forventningsklemmen" bliver mindre udtalt hos elever og lærere.

Desuden skal arbejdet med uddannelsesplaner i højere grad opfattes som et aspekt af undervisningen der vedrører elevens personlige kompetencer på tværs af fagene. Det betyder at arbejdet må indgå som en del af lærerprofessionen og som en del af "pensum" for eleverne. Skolerne bør i denne sammenhæng overveje hvordan eleverne kan få tilbagemeldinger på deres arbejde med disse kompetencer og på det de lærer når de arbejder med uddannelsesplanen.

Forskellige elevbehov og forskellige skolekulturer

Skolerne skal fastholde en fælles ramme for den fortsatte udvikling af arbejdet med planerne. Men inden for denne ramme bør der være plads til en vis forskellighed. Den differentierede elevgruppe og de forskellige traditioner på afdelingerne forudsætter at skolernes system er så fleksibelt at arbejdet med uddannelsesplanerne kan rumme disse forskelle både på afdelingsniveau og på elevniveau. Det er samtidig vigtigt at det fortsatte arbejde fastholdes som en samlet proces på hele skolen så de enkelte afdelinger kan lære af hinanden.

I dag har skolerne typisk ét koncept for arbejdet med uddannelsesplaner som kontaktlæreren har ansvar for at tilpasse til de enkelte elever. Som en støtte til det fortsatte arbejde kan skolerne udvikle forskellige modeller for mulige procesforløb – med forskellige milepæle og succeskriterier – som læreren kan lade sig inspirere af, og som eleven eventuelt også kan forholde sig til.

Kontaktlærerrollen

Skolerne og de enkelte afdelinger bør præcisere arbejdsopgaver og ansvarsområder hos kontaktlæreren, vejlederen og den uddannelsesansvarlige leder og sikre at denne ansvarsfordeling synliggøres over for eleverne.

En stor del af den nødvendige kompetenceudvikling for kontaktlærere bør tilgodeses ved hjælp af en systematisk erfaringsudveksling og fælles refleksion mellem lærerne og mellem lærerne og ledelsen, men der er også behov for en mere traditionel kompetenceudvikling i form af kurser, fx om samtaleteknik og erhvervsuddannelsessystemet generelt.

Information og valgmuligheder

Skolerne skal sørge for at eleverne, deres forældre og praktikvirksomhederne får mere information om formålet med uddannelsesplaner. Skolerne bør desuden udvikle en egentlig undervisning der sigter mod at lære eleverne hvad det indebærer at arbejde med uddannelsesplaner, og hvordan man kan bruge en kontaktlærer. I dag er dette som regel overladt til den enkelte kontaktlærer – med det resultat at eleverne sidder med uklare billeder af ideen i arbejdet, og at de derfor har svært ved at udvikle de kompetencer som arbejdet med uddannelsesplanerne sigter mod.

Endelig skal skolerne arbejde for at udbygge deres valgmuligheder og for at udvikle nye beskrivelser af deres læringsaktiviteter. Flexibiliteten og differentieringen i tilrettelæggelsen af de enkelte elevers forløb på hovedparten af skolerne er endnu ikke udfoldet i tilstrækkelig grad. Evalueringen viser at forekomsten af reelle valgmuligheder er en afgørende forudsætning for det fortsatte arbejde med uddannelsesplaner.

Om vurderinger og anbefalinger

Rapportens vurderinger og anbefalinger er foretaget af en evalueringsgruppe som er en ekstern gruppe af faglige eksperter der har været tilknyttet evalueringen. Vurderingerne og anbefalingerne er udarbejdet på baggrund af en samlet analyse og helhedsvurdering af den dokumentation der er indsamlet i forbindelse med evalueringen.

Anbefalingerne er tænkt som redskaber til fortsat udvikling af arbejdet med uddannelsesplaner. De er ikke rettet mod enkelte institutioner, men vedrører de tekniske erhvervsuddannelser på tværs af skoler og afdelinger. Det betyder at alle skoler, alle afdelinger og alle lærere må forholde sig til anbefalingerne i forhold til deres egen praksis og tage stilling til hvilke anbefalinger der er relevante for dem.

Kapitel 7, *Vurderinger og anbefalinger*, indeholder flere anbefalinger. Desuden er de vurderinger og anbefalinger der er nævnt i dette resumé, nærmere beskrevet.

3 Tekniske erhvervsuddannelser

Dette kapitel præsenterer erhvervsuddannelsessystemet og Reform 2000, og det beskriver nogle overordnede og generelle træk ved uddannelsernes struktur med særlig vægt på de tekniske erhvervsuddannelser. En nærmere redegørelse for reglerne og intentionerne bag de personlige uddannelsesplaner findes derimod først i næste kapitel.

3.1 Generelt om erhvervsuddannelser

Lov om erhvervsuddannelser fastlægger at uddannelserne "skal...

1. motivere unge til uddannelse og sikre at alle unge der ønsker en erhvervsuddannelse, får reelle muligheder herfor og for at vælge inden for en større flerhed af uddannelser,
2. give unge en uddannelse der giver grundlag for deres fremtidige arbejdsliv,
3. bidrage til at udvikle de unges interesse for og evne til aktiv medvirken i et demokratisk samfund og bidrage til deres personlige udvikling,
4. imødekomme arbejdsmarkedets behov for erhvervsfaglige og generelle kvalifikationer vurderet under hensyn til den erhvervsmæssige og samfundsmæssige udvikling, herunder udviklingen i erhvervsstruktur, arbejdsmarkedsforhold, arbejdspladsorganisation og teknologi, og
5. give de uddannelsessøgende grundlag for videreuddannelse."

Alle der har opfyldt folkeskolelovens undervisningspligt, kan optages på en erhvervsuddannelse. Omkring 40 % af en ungdomsårgang begynder på en erhvervsuddannelse.

Der findes ca. 95 forskellige erhvervsuddannelser, heraf knap 90 inden for det tekniske område. Efter erhvervsuddannelsesreformen i år 2000 (Reform 2000) er uddannelserne organiseret i syv erhvervsfaglige fællesindgange – seks tekniske og én merkantil. Indgangene omfatter bredt anlagte grundforløb som giver adgang til de konkrete uddannelser (dvs. hovedforløb) der kan være opdelt i flere forskellige specialer og i nogle tilfælde også i delkompetencer.

Grundforløbene inden for de tekniske erhvervsuddannelser fordeler sig på følgende indgange:

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

Erhvervsuddannelserne er vekseluddannelser, hvilket betyder at de både omfatter skoleundervisning og praktikforløb. Praktikdelen afvikles typisk i godkendte virksomheder; centralt for erhvervsuddannelsessystemet er derfor uddannelsesaftalen som den enkelte elev normalt indgår med en virksomhed senest ved påbegyndelsen af et hovedforløb. På ca. halvdelen af uddannelserne kan praktikdelen dog også foregå på uddannelsesinstitutionen hvis eleven efter grundforløbet ikke er i stand til at finde en praktikplads i en virksomhed og i øvrigt opfylder en række betingelser (skolepraktikordningen).

Reform 2000

Reform 2000 trådte i kraft med den nye erhvervsuddannelseslov i januar 2001. Ifølge bemærkningerne til lovforslaget skal reformen sikre at systemet af erhvervsuddannelser bliver mere

- rummeligt i bredden og dybden
- overskueligt for de unge, forældrene og vejlederne
- imødekommende i forhold til de enkelte unges individuelle behov og muligheder
- fleksibelt med hensyn til opfyldelsen af arbejdsmarkedets behov for erhvervsfaglige og generelle kvalifikationer.

Begrundelserne for reformen findes både i nye krav og behov på arbejdsmarkedet og internt i uddannelserne, fx med hensyn til rekrutteringen. Reformens samlede sigte er således at gøre erhvervsuddannelsessystemet mere attraktivt både for de unge og for aftagerne.

Intentionerne i reformen skal først og fremmest realiseres ved en forenkling af strukturen og ved større fleksibilitet i uddannelserne. Den forenkede struktur viser sig bl.a. ved at eleverne nu starter deres uddannelse på en af de nævnte indgange. Den nye struktur sigter altså mod at gøre indgangen til en erhvervsuddannelse mere overskuelig. Samtidig giver den eleverne mulighed for at foretage deres endelige uddannelsesvalg successivt gennem grundforløbet – og dermed også på et mere kvalificeret grundlag.

Den øgede fleksibilitet kommer til udtryk på flere måder. Den udmøntes fx i tilbuddet om valgfri faglig supplerings og i udvidelsen af mulighederne for at få merit for allerede tilegnede kvalifikationer. Via supplerende moduler kan en elev således udbygge sin erhvervskompetence inden for specifikke områder eller opnå hel eller delvis studiekompetence i forhold til erhvervs-gymnasiale eller videregående uddannelser. Mulighederne for merit indebærer bl.a. at elever der har afsluttet et eller flere fag i folkeskolen med en afgangsprøve på et givent niveau, kan få disse fag godskrevet. I forhold til erhvervsuddannelsessystemet internt giver meritordningerne mulighed for at en elev kan skifte fra ét grundforløb til et andet – eller fra én uddannelse til en anden – uden nødvendigvis at skulle begynde helt forfra.

Fleksibiliteten udmønter sig endvidere i indførelsen af differentierede uddannelsesforløb frem for på forhånd fastlagte forløb organiseret i en klasseopdelt struktur. De nye tilrettelæggelsesformer indebærer at målene i uddannelserne konkretiseres og deles op i mindre enheder. Samtidig kan ruten mellem målene, rækkefølgen mellem dem og mængden af dem samt endelig det tempo hvori de nås, tilpasses den enkelte elev inden for givne rammer. Forløbene tilrettelægges altså som et udbud af forskellige moduler som eleverne tilmelder sig og gennemfører ud fra de målsætninger og behov der er opstillet og defineret i deres individuelle uddannelsesplaner, jf. kapitel 4.

Samlet indebærer Reform 2000 at uddannelserne skal tilrettelægges som individuelle, differentierede forløb med udgangspunkt i den enkelte elevs forudsætninger, mål og behov. Det gælder både i forhold til afklarede og uafklarede elever og i relation til elever med forskellige forudsætninger, kompetencer og uddannelsesmål.

Pædagogisk set er der sat fokus på elevernes læring. Reformen afspejler dels at man ikke kan sætte de personlige kompetencer på skemaet i traditionel forstand, dels at man ikke kan vide hvilke specifikke krav arbejdsmarkedet vil stille i fremtiden – ud over evnen til at omstille sig og evnen til vedvarende læring. Det bliver derfor vigtigt at tilrettelægge uddannelserne på en sådan måde at de personlige kompetencer og evnen til læring styrkes så den færdiguddannede efterfølgende er i stand til at vedligeholde og udvikle sine faglige kompetencer.

Som yderligere begrundelser for den pædagogiske tænkning bag Reform 2000 nævnes ofte at uddannelserne må tilrettelægges på en måde der tildeler lærerne nye roller og samtidig tager afsæt i den fremherskende ungdomskultur. I dag har læreren nemlig ikke et "vidensmonopol" i samme grad som tidligere, ligesom de unge i stigende udstrækning er blevet en del af den individualiserede "zapperkultur", dvs. de vil bestemme selv, og de vil skifte kanal stadig hurtigere og oftere.

Det skal nævnes at regeringen i januar 2003 fremsatte et ændringsforslag til erhvervsuddannelsesloven som blev vedtaget af Folketinget i juni 2003. Den nye lov skal bidrage til yderligere forenkling og øget fleksibilitet inden for erhvervsuddannelsessystemet. Lovforslaget indeholder en række præciseringer hvad angår de personlige uddannelsesplaner, fx at uddannelsesplanen skal udarbejdes med udgangspunkt i en konkret vurdering af elevens forudsætninger på grundlag af hans eller hendes tidligere uddannelse og evt. beskæftigelse. Men der er ikke tale om principielle ændringer i relation til arbejdet med planer. I appendiks E findes en oversigt over det centrale regelgrundlag for erhvervsuddannelserne.

3.2 Uddannelsesstruktur

I de følgende afsnit refereres til de tekniske erhvervsuddannelser eftersom evalueringen udelukkende vedrører arbejdet med personlige uddannelsesplaner på disse uddannelser.

Uddannelserne begynder som nævnt oftest med et bredt, skolebaseret grundforløb inden for én af de seks indgange. Det er dog også muligt at "gå praktikvejen", dvs. at begynde uddannelsen med et ophold i praktikvirksomheden forud for grundforløbet. Det efterfølgende uddannelsesspecifikke hovedforløb involverer både skole- og praktikuddannelse. Uddannelsesforløbet afsluttes normalt med en faglig prøve, svendeproe eller lignende.

Grundforløb

Grundforløbene varer normalt mellem 20 og 60 uger. Varigheden kan variere fra elev til elev da længden af forløbet kan tilpasses den enkelte elevs forudsætninger og uddannelsesmål. Hertil kommer at forhold der er specifikke for de enkelte indgange, også spiller ind; den gennemsnitlige varighed af et grundforløb varierer således fra indgang til indgang.

Et grundforløb omfatter en obligatorisk del og en valgfri del. Formålet med den obligatoriske undervisning er at eleven tilegner sig de almene, faglige og personlige kvalifikationer som kræves for at kunne fortsætte i et hovedforløb. Formålet med den valgfri undervisning er at give eleverne mulighed for at supplere deres kvalifikationer i forhold til hovedforløbet eller i forhold til studiekompetence.

Grundforløbets obligatoriske del er typisk sammensat af 5 ugers grundfag der er fælles for alle elever i en indgang, 10 ugers fælles områdefag (der eventuelt kan være baseret på såkaldte uddannelsesfamilier i de brede indgange, men som ellers er fælles for hele indgangen) samt endelig 5 ugers uddannelsesrettede områdefag der retter sig mod et bestemt hovedforløb og dermed også mod en konkret uddannelse. Angivelsen af antal uger skal udelukkende forstås som en angivelse af omfang, dvs. ikke som en angivelse af en bestemt rækkefølge eller placering, da skolen i

sin undervisningsplan frit kan vælge at integrere læringsaktiviteter fra forskellige fag i moduler på tværs af fagene.

På baggrund af beskæftigelsessituationen kan der indføres adgangsbegrænsning til de uddannelsesrettede områdefag – og dermed også til de enkelte uddannelser – for elever der ikke allerede har en uddannelsesaftale med en virksomhed inden for det pågældende fag. Dette er i dag tilfældet på ni uddannelser.

Hovedforløb

Et hovedforløb varer typisk mellem 3 og 3½ år. Optagelse på et hovedforløb forudsætter at eleven har gennemført et adgangsgivende grundforløb og har indgået en uddannelsesaftale med en virksomhed, jf. dog den tidligere nævnte skolepraktikordning. På nogle uddannelser er der optag fra mere end en indgang, dog altid under forudsætning af at de pågældende grundforløbs uddannelsesrettede områdefag er rettet mod den specifikke uddannelse. Inden for hver uddannelse findes ét eller flere specialer som eleven vælger senest ved indgåelsen af en uddannelsesaftale.

Hovedforløbet veksler mellem skoleundervisning og praktikuddannelse hvor skoledelen normalt ikke kan overstige 60 uger. Skoleundervisningen er fordelt på grundfag, områdefag og specialefag. Hertil kommer valgfag der skal imødekomme elevens særlige interesser samt eventuelt supplere erhvervskompetencen med hel eller delvis studiekompetence og dermed sikre eleven adgang til videre uddannelse.

3.3 Institutionsstruktur

Tekniske erhvervsuddannelser udbydes på omkring 60 forskellige institutioner, udbuddet findes dog primært på erhvervsskolerne. En erhvervsskole er en selvejende institution; det vil i denne sammenhæng enten sige en teknisk skole eller en kombinationsskole, dvs. en skole der både udbyder tekniske og merkantile uddannelser. Godt 40 erhvervsskoler udbyder tekniske erhvervsuddannelser.

Efter indstilling fra Erhvervsuddannelsesrådet (efter 1. juli 2003 Rådet for grundlæggende erhvervsrettede uddannelser) fastsætter undervisningsministeren hvilke institutioner der kan udbyde hvilke indgange og hvilke uddannelser. Ca. 20 skoler udbyder mindst fem indgange, mens et tilsvarende antal institutioner enten kun udbyder en enkelt indgang eller slet ikke udbyder indgange. Den følgende tabel viser hvor mange institutioner der udbyder de forskellige indgange, og hvor mange elever indgangene havde 1. oktober 2001.

Tabel 1
Antal institutioner og elever på indgangene

	Antal institutioner der udbyder de forskellige indgange	Antal elever på grundforløb pr. 1/10 2001
Bygge og anlæg	28	4.752
Fra jord til bord	24	5.129
Håndværk og teknik	34	2.113
Mekanik, logistik og transport	33	3.079
Service	16	2.893
Teknologi og kommunikation	37	6.758

Kilde: Undervisningsministeriet. Elevtallene stammer fra Nøgletalsdatabasen.

Institutionsstrukturen inden for området er således meget differentieret både hvad angår elevtal og uddannelsesudbud. Blandt erhvervsskolerne med tekniske uddannelser udbyder 11 skoler mere end 15 forskellige uddannelser (det højeste antal uddannelser på en enkelt skole er 28), mens 20 skoler udbyder færre end 10 af de knap 90 forskellige tekniske uddannelser.

Over 30 tekniske erhvervsuddannelser udbydes kun på én institution, og over halvdelen af alle uddannelser findes kun ét eller to steder i landet. Selv om der altså findes mange forskellige erhvervsuddannelser, er de fleste kendetegnet ved et begrænset volumen.

Dette kapitel præsenterer dels de regler der gælder for skolernes arbejde med personlige uddannelsesplaner, dels de formål og intentioner der ligger bag disse regler. På grundlag heraf fremlægges evalueringsgruppens overvejelser om de forskellige sammenhænge uddannelsesplanerne kan ses i, og om de overordnede udgangspunkter for evalueringen.

4.1 Regler og intentioner

Den personlige uddannelsesplan

Erhvervsuddannelsesloven fastlægger at skolen sammen med eleven og en eventuel praktikvirksomhed skal udarbejde en personlig uddannelsesplan for hver enkelt elev.

I øvrigt beskrives den personlige uddannelsesplan især i den såkaldte retsbekendtgørelse. Her opregnes de oplysninger uddannelsesplanen skal indeholde om det uddannelsesforløb eleven planlægger at gennemføre, herunder

1. elevens tilkendegivelse af sit personlige formål med uddannelsesforløbet
2. den undervisning eleven skal gennemføre
3. den praktikuddannelse eleven skal gennemføre
4. valg af specialefag
5. oplysninger om elevens valg af supplerende undervisning (påbygning)
6. oplysninger vedrørende evt. individuelt tilrettelagte delkompetenceforløb
7. elevens planer vedrørende praktikpladssøgning såfremt eleven ikke har en uddannelsesaftale
8. oplysninger vedrørende alternativt valg af skoleundervisning hvis eleven ikke kan fortsætte i den primært ønskede uddannelse.

Når man påbegynder arbejdet med den personlige uddannelsesplan, tager man udgangspunkt i elevens uddannelsesplan fra grundskolen hvis han eller hun har en sådan. Planen revideres når der er behov for det, fx når eleven indgår en uddannelsesaftale. Eleven, skolen og praktikvirksomhe-

den er alle ansvarlige for at følge op på og eventuelt revidere uddannelsesplanen – dog har skolen en overordnet initiativpligt.

Den personlige uddannelsesplan omtales også i den særlige bekendtgørelse for grundforløbet. Med hensyn til grundforløbet skal uddannelsesplanen indeholde oplysninger om

1. forløbets varighed, tidspunkt for begyndelse og forventet afslutning
2. elevens mål for forløbet, herunder elevens nærmere uddannelsesvalg
3. den undervisning eleven har tilmeldt sig, fx projektarbejde og valg af valgfri undervisning
4. de prøver mv. eleven skal deltage i
5. en plan for elevens søgning af praktikplads.

Uddannelsesbogen

Den personlige uddannelsesplan indgår i elevens uddannelsesbog som eleven skal have når han eller hun begynder på sin skoleundervisning. Uddannelsesbogen omtales nærmere i retsbekendtgørelsen. Ud over uddannelsesplanen skal bogen indeholde

1. reglerne om uddannelsen
2. en nærmere beskrivelse af skoleundervisningen og praktikuddannelsen
3. kopi af uddannelsesaftale
4. beviser og dokumentation for gennemførte dele
5. beviser for undervisning som ikke er obligatorisk (efter elevens eget valg)
6. evt. praktik i udlandet.

Uddannelsesbogen skal sikre at eleven har den nødvendige information om sin uddannelse, og den skal dokumentere og sammenfatte de kompetencer og kvalifikationer eleven opnår i løbet af uddannelsen. Uddannelsesplanen og uddannelsesbogen er tænkt i tæt sammenhæng; ikke kun fordi uddannelsesplanen indgår i uddannelsesbogen, men også fordi de øvrige dokumenter i bogen kan erstatte de forskellige dele af planen efterhånden som den realiseres.

Uddannelsesbogen er elevens egen, og eleven skal løbende vedligeholde den med udstedte beviser og reviderede udgaver af uddannelsesplanen. Skolen har pligt til at hjælpe eleven i arbejdet og følge op på det. Uddannelsesbogen må ikke indeholde oplysninger om fravær og sociale forhold.

Formål og intentioner

Det overordnede formål med de personlige uddannelsesplaner fremgår af bemærkningerne til erhvervsuddannelsesloven der fremhæver at den tilsigtede rummelighed og fleksibilitet i uddannelserne gør det nødvendigt:

”at hver elev har en personlig uddannelsesplan. Udarbejdelse og løbende evaluering af denne plan i et samarbejde mellem elev og lærer/tutor/vejleder vil i sig selv være en ny side af undervisningen, som vil kunne bidrage til udviklingen af de personlige kompetencer hos de unge.”

Uddannelsesplanen skal sikre sammenhængen mellem den enkelte elevs ønsker, interesser, evner og læringsbehov på den ene side og det faktiske uddannelsesforløb på den anden. Dermed skal den understøtte og fremme de individuelle, differentierede forløb som Reform 2000 lægger op til.

Bemærkningerne til loven omtaler en funktion som ”lærer/tutor/vejleder”. Det er tydeligt at der tænkes på en anden funktion end den uddannelses- og erhvervsvejlederen varetager. Det er også tydeligt at arbejdet med den personlige uddannelsesplan opfattes som en ny side af undervisningen til forskel fra uddannelses- og erhvervsvejledningen der i højere grad kan siges at ligge uden for eller ved siden af undervisningen. Den omtalte funktion – som på de fleste skoler går under navnet kontaktlærer, og som har en central rolle i forbindelse med uddannelsesplanerne – beskrives i Undervisningsministeriets pjece *Pædagogik og didaktik i de nye erhvervsuddannelser* netop som en ny og selvstændig opgave på skolerne. Den funktion en lærer varetager i egenskab af at være kontaktlærer, adskiller sig altså fra de funktioner den samme lærer varetager i egenskab af at være faglærer, ligesom den adskiller sig fra de funktioner som varetages af uddannelses- og erhvervsvejlederne og de uddannelsesansvarlige ledere.

Indførelsen af personlige uddannelsesplaner er et centralt led i den pædagogiske tænkning der ligger bag Reform 2000. Gennem arbejdet med planen skal eleven tage ansvar for og være med til at planlægge sin egen uddannelse. Eleven skal opøve kompetencer i at sætte sig mål og i at planlægge og evaluere. Det løbende arbejde med planen skal således opfattes som en læreproces og dermed også som en del af undervisningen, på samme måde som evnen til at begrunde valg og overveje konsekvenser er en del af de kompetencer eleven skal udvikle gennem sin uddannelse.

Indførelsen af personlige uddannelsesplaner kan ses som en udvidelse af undervisningsbegrebet der ikke kun stiller store krav til eleverne. Det forudsætter også at skolen formulerer præcise beskrivelser af de enkelte moduler og undervisningselementer så eleverne kan se målene og orientere sig om hvordan de kan nå dem. Samtidig indebærer arbejdet med planen nye funktioner for læreren. Læreren skal nu også varetage en ”tutor-funktion”, og undervisningen skal i højere grad

end tidligere tilrettelægges med en høj grad af differentiering og med elevernes behov i centrum. Dermed kræver arbejdet med uddannelsesplanerne også en udvikling af lærernes kompetencer idet lærerarbejdet må baseres på nye former for lærersamarbejde og nye former for lærerfaglighed.

Uddannelsesplaner som mål og middel

Det fremgår at uddannelsesplanerne kan ses på flere måder. I regelgrundlaget for erhvervsuddannelserne fremstår den personlige uddannelsesplan først og fremmest som et dokument der beskrives ved de oplysninger det skal indeholde. Den mest udtømmende beskrivelse findes som nævnt i retsbekendtgørelsen som handler om elevens og praktikvirksomheders retsforhold, hvilket netop understreger uddannelsesplanens status som (juridisk) dokument.

Men læser man om uddannelsesplanen i de mange publikationer som udfolder intentionerne bag planen, fx det omfattende materiale der er udgivet af Undervisningsministeriet i forbindelse med implementeringen af Reform 2000, bliver det klart at der er mere på spil end blot registrering af informationer og aftaler om elevens uddannelsesforløb. Her ses uddannelsesplanerne også som udtryk for en pædagogisk tankegang.

Samme synsvinkel findes også i bemærkningerne til erhvervsuddannelsesloven som præciserer hvorfor det er nødvendigt at eleven har en uddannelsesplan:

- Den fleksible struktur skal imødekomme differentierede behov hos elever med forskellige faglige og personlige forudsætninger og hos virksomhederne.
- Den ændrede struktur stiller nye krav til planlægning og fastholdelse af progression.
- Arbejdet med uddannelsesplaner er i sig selv en ny side af undervisningen der skal bidrage til udviklingen af personlige kompetencer hos eleverne.

Uddannelsesplanen kan altså både ses som et middel til at realisere målet om en mere fleksibel struktur der kan imødekomme elevens forskellige behov, og som et middel til at håndtere de problemer med planlægning og fastholdelse af progression som en sådan struktur kan medføre.

Men arbejdet med uddannelsesplanen kan også ses som et mål i sig selv i forhold til den enkelte elev. Det er en ny side af undervisningen hvorigennem eleven skal danne sig selv som person og rustes til at indfri de nye typer krav han eller hun vil blive stillet over for i sit fremtidige (arbejds)liv.

Tanken om uddannelse som et landskab er et billede der ofte knyttes sammen med uddannelsesplanen. I stedet for kun at se en uddannelse som et mål hvortil der findes én eller ganske få veje der er fastlagt på forhånd, skal erhvervsuddannelserne nu ses som et landskab af mulige mål og

forskellige veje. Pointen er så at "vejen ad hvilken" – eller rettere: det at finde og vælge eller ligefrem skabe "vejen ad hvilken" bliver en del af uddannelsen og et mål i sig selv i forhold til eleven.

Eleven skal navigere i dette landskab ad ruter der passer til elevens forudsætninger og behov. Men eleven skal ikke bare forfølge egne faglige og personlige mål; eleven skal også være aktiv med hensyn til at begrunde disse mål og med hensyn til at finde ud af hvordan man kan komme derhen. Den personlige uddannelsesplan får dermed ikke kun et uddannelseseksternt, fremadrettet perspektiv, men i høj grad også et uddannelsesinternt perspektiv hvor eleven bliver sin egen didaktiker. Det indebærer at den personlige uddannelsesplan bliver et middel til at fremme elevens læring hvor der vel at mærke ikke kun fokuseres på *om* eleven lærer, men også *hvordan* eleven lærer.

Et vigtigt element i dette billede er som nævnt elevens status som en selvstændig aktør der har sine egne ønsker og forudsætninger som er legitime og relevante i uddannelsessammenhængen. Tankegangen er at dette på én gang både forudsætter og skaber bestemte personlige kompetencer hos eleven. Og her er arbejdet med uddannelsesplanen centralt som en ramme for en mere systematisk udvikling af disse kompetencer.

4.2 Rammer for praksis

Netop fordi den personlige uddannelsesplan er så komplekst et fænomen, kan mange forhold på forskellige niveauer principielt tænkes at have betydning for arbejdet med disse planer. I dette afsnit fremhæves de rammer og forudsætninger for arbejdet med planerne som evalueringsgruppen finder særlig væsentlige.

Procedurer, opfattelser og holdninger

Kontaktlærerens arbejde med den enkelte konkrete uddannelsesplan foregår inden for de rammer som fastlægges af skolens undervisningsplan og en række skolespecifikke procedurer, fx interne regler og aftalte arbejdsgange i relation til de personlige uddannelsesplaner. Ikke kun kontaktlæreren, men også skolen kan altså ses som aktør i denne sammenhæng – om end på forskellige niveauer.

Hertil kommer at de rammer som findes og kommer til udfoldelse på den enkelte skole, ikke kun omfatter procedurer og øvrige forhold som ligger fast. En anden vigtig ramme for arbejdet med uddannelsesplanerne er den måde praksis beskrives og opfattes på af de grupper som findes på skolen. Her er eleven naturligvis en central aktør: Hvilke holdninger, interesser og forudsætninger møder eleverne med? Og hvilke opfattelser af lærerrollen og hvilke kompetencer har lærerne? Hvordan forholder kontaktlærere og uddannelses- og erhvervsvejledere sig til deres gensidige

arbejdsdeling? Hvilke holdninger findes endelig på ledelsesniveauet, og hvordan følger ledelsen fx op på arbejdet med uddannelsesplanerne? Praxis på skolerne må med andre ord ses gennem de perspektiver som de forskellige grupper på skolen anlægger.

Skolen som omgivelse

Skolen kan også opfattes som en ramme for arbejdet i en bredere betydning. Hvis uddannelsesplanen skal skabe mulighed for at eleven kan forfølge egne mål og veje i uddannelsen, må det betyde at eleven i sidste ende er den person der skal realisere intentionerne med planen. Uddannelsesplanen er imidlertid ikke elevens eget valg; eleven kan således opleve arbejdet med planen som et krav fra skolen. Men for at intentionerne med planen skal realiseres, må man gå ud fra at eleven rent faktisk kommer til at opfatte planen som sin egen.

Dermed står skolen i en situation hvor den skal kræve at eleven arbejder med planen, men hvis intentionerne med planen skal realiseres, må eleven ikke kun opfatte planen som et udefrakommende krav. Skolen kan ikke påbyde eleven at bruge planen til formålet, dvs. til at forfølge og reflektere over egne mål, skolen kan kun søge at skabe de rette betingelser så eleven bruger planen i overensstemmelse med formålet.

Snarere end at påbyde eleven at tænke på en bestemt måde om sin uddannelse må skolen derfor selv afspejle denne tankegang. Det er svært at forestille sig at eleven kan blive mere refleksiv omkring uddannelse og valg hvis ikke skolen selv repræsenterer en kultur der bygger på refleksivitet omkring uddannelsesaktiviteten og skolens egne valg. Efter evalueringsgruppens opfattelse handler implementeringen af uddannelsesplanen således i høj grad om kultur og kulturforandring.

Forhold uden for skolen

Også aktører og forhold uden for skolen sætter rammer for arbejdet med uddannelsesplanerne. Det gælder først og fremmest Undervisningsministeriet som fastsætter de forskellige bekendtgørelser og regler, og som desuden bidrager med en række forskellige input til skolernes arbejde. Det gælder også forældres og aftageres forventninger til uddannelsen. Disse forventninger er vigtige elementer i den enkelte skoles omgivelser når den giver sig i kast med at implementere den personlige uddannelsesplan.

4.3 Overordnede udgangspunkter

Den personlige uddannelsesplan som dokument, ide og proces

De forudgående overvejelser peger på at evalueringen naturligvis må belyse uddannelsesplanerne som dokumenter og se på de konkrete planer som eksempler på de redskaber der bruges på sko-

lerne. Evalueringen må imidlertid først og fremmest belyse skolernes arbejde med uddannelsesplanerne som udtryk for implementeringen af en pædagogisk tankegang og som udtryk for en kulturforandringsproces.

Da der er tale om gennemgribende ændringer i skolekulturen og en meget stor omstilling i måden at tænke på, kan man ikke forvente at intentionerne bag uddannelsesplanerne alle steder er realiseret fuldt ud på nuværende tidspunkt. Det gælder uanset at mange skoler tog fat på reformen gennem en omfattende forsøgsvirksomhed i årene forud for januar 2001 hvor loven formelt set trådte i kraft. Det vil derfor ikke være relevant at spørge om skolerne faktisk har implementeret denne tankegang, men snarere hvor langt de er nået i processen og i denne forbindelse belyse hvilke forhold der påvirker implementeringen.

Kommissoriet fastslår at evalueringen skal fokusere på uddannelsesplaner som middel til at nå en række mål, nemlig at

- imødekomme elevens forskellige forudsætninger og ønsker
- styrke elevens evne til at analysere og begrunde egne valg
- kvalificere elevens løbende uddannelsesvalg og sikre progression i uddannelsesforløbet
- styrke elevens evne og lyst til at gennemføre et sammenhængende erhvervsuddannelsesforløb.

Fælles for disse punkter er netop at de indebærer at arbejdet med uddannelsesplanen belyses som noget mere end blot udfærdigelsen af et dokument der skal indeholde en række oplysninger. Et andet fællestræk for punkterne er at de mål der nævnes går via elevens forudsætninger og personlige mål. Punkterne fokuserer derfor på uddannelsesplanen som elevens redskab til at træffe valg og som elevens læringsværktøj.

Kommissoriet lægger altså op til at se formålet med uddannelsesplaner i sammenhæng med en tankegang der fokuserer på eleven som den aktive, og som fokuserer på denne elevs personlige kompetencer både som forudsætning og mål for dette arbejde.

At evaluere uddannelsesplaner i dette perspektiv kræver at man er opmærksom på om de forskellige mål for arbejdet med uddannelsesplaner er operationelle eller forenelige for skolerne eller for de forskellige indgange. Selv om det drejer sig om centrale mål for reformen generelt set, er det ikke sikkert at de giver mening for den enkelte skole eller indgang, eller at de giver mening i samme omfang.

Forskellige niveauer i arbejdet med de personlige uddannelsesplaner

Kompleksiteten i arbejdet med uddannelsesplanerne gør at evalueringen må tage højde for at arbejdet foregår på forskellige niveauer; både på det konkrete og umiddelbare niveau og på de niveauer der fungerer som rammer og forudsætninger for den konkrete praksis. Disse rammer består bl.a. af interne regler og procedurer, men de omfatter også kulturen på skolen eller indgangen som den fx kommer til udtryk hos de forskellige grupper på skolen.

Centralt for evalueringen er derfor at dokumentationsmaterialet både giver viden om procedurer og tilrettelæggelse af arbejdet (kapitel 5) og viden om refleksioner, holdninger og opfattelser af denne praksis hos de forskellige grupper på skolen (kapitel 6).

De rammer for arbejdet med uddannelsesplaner som sættes af Undervisningsministeriet og andre "ydre" aktører i forhold til den enkelte skole, fx forældrene og arbejdsmarkedet, vil i denne evaluering først og fremmest blive afspejlet gennem den måde hvorpå de kommer til udtryk i elevernes, lærernes og ledelsesernes synspunkter og opfattelser i dokumentationsmaterialet.

Dette kapitel beskriver og analyserer praksis i arbejdet med de personlige uddannelsesplaner. Afsnit 5.1 fokuserer på hvordan de konkrete planer er bygget op, og hvordan eleverne bruger dem.

Afsnit 5.2 beskriver rammer og forudsætninger for arbejdet med planerne og sætter fokus på kontaktlærerne og eleverne. Afsnittet om kontaktlærerne redegør bl.a. for funktionens bemanding og for dens tilrettelæggelse, og afsnittet om eleverne belyser hvor differentieret en gruppe de udgør, og hvor forskellige de enkelte uddannelsesforløb faktisk bliver. Til sidst sammenfattes de væsentligste forhold i kapitlet, og der peges på en række mulige sammenhænge.

5.1 Uddannelsesplanernes indhold og anvendelse

En læsning og vurdering af konkrete uddannelsesplaner kan foregå på to forskellige niveauer: ud fra rammer og ud fra indhold. Således kan man dels se på hvad den fysiske plan, dvs. skemaet, lægger op til, dels se på planerne som et udtryk for hvad elevernes praksis i forhold til dem er, dvs. hvad de rent faktisk skriver i dem.

De to følgende afsnit behandler uddannelsesplanerne ud fra disse to vinkler: først en beskrivelse af de konkrete skemaer og dernæst en redegørelse for hvad eleverne skriver i dem.

I forhold til analysen af elevernes praksis er det vigtigt at understrege at det er vanskeligt at vurdere refleksionsgraden bag det skrevne. Selv om en plan er kortfattet, kan den godt være et resultat af grundige overvejelser og samtaler; man kan altså ikke nødvendigvis slutte fra det ene til det andet. Hertil kommer at graden af refleksion naturligvis også bør vurderes i forhold til den enkelte elevs udgangspunkt. Tilsammen indebærer det at der er stor forskel på om man betragter en uddannelsesplan som det konkret foreliggende produkt eller som den proces der ligger bag dokumentet.

De følgende afsnits belysning af elevernes praksis forholder sig til den førstnævnte dimension – altså til det skriftlige produkt. Den anden vinkel er belyst andre steder i rapporten på baggrund af selvevalueringsmaterialet og spørgeskemaundersøgelserne.

5.1.1 Uddannelsesplanernes opbygning

I alt er 33 erhvervsskoler der udbyder tekniske erhvervsuddannelser, blevet bedt om at indsende fem anonymiserede uddannelsesplaner fra én eller to specificerede indgange. Der er kommet materiale fra 29 skoler. 16 af disse har indsendt materiale fra to indgange, mens 13 har indsendt planer fra én indgang, dvs. at der i alt er indkommet planer fra 45 afdelinger. Tilsammen har skolerne indsendt 213 uddannelsesplaner. Planerne fordeler sig på de seks indgange på følgende vis: *Fra jord til bord*: 35 planer, *Service*: 27, *Bygge og anlæg*: 32, *Håndværk og teknik*: 35, *Mekanik, transport og logistik*: 44, og endelig *Teknologi og kommunikation* med 40 uddannelsesplaner.

Nogle af de indsendte uddannelsesplaner er udarbejdet i Elevplan. Elevplan er et computerbaseret planlægningsredskab både til brug for skolen og for eleven. Når systemet er fuldt implementeret (jf. afsnit 5.1.2), kan skolen og kontaktlæreren benytte det til at registrere dels de udbudte læringsaktiviteter, dels de elementer den enkelte elev har gennemført. Eleven kan melde sig til aktiviteter i systemet og bruge det som oversigt over hvilke mål der skal opfyldes, og hvor langt han eller hun er nået i den proces. Elevplan indeholder således også en elektronisk udgave af elevens uddannelsesplan.

12 af de 29 skoler har indsendt planer der er udarbejdet i Elevplan. På fem af de 12 skoler er det dog kun nogle af eleverne der har brugt Elevplan. Alt i alt viser dokumentationsmaterialet at en tredjedel af eleverne benytter Elevplan på nuværende tidspunkt.

Kriterier for individuelle uddannelsesplaner

En uddannelsesplan kan siges at være "individuel" ud fra to forskellige kriterier. Planen kan dels lægge op til begrundelser og overvejelser som er specifikke for den enkelte elev (fx mål med uddannelse, afklaring af kompetencer), dels indeholde en række uddannelsesvalg (fx valg af påbygning eller niveauer) som eleven skal forholde sig til.

Ud fra disse to kriterier kan de indsendte skemaer opdeles i tre forskellige kategorier: de individualiserede skemaer, de delvist individualiserede skemaer og de ikke-individualiserede skemaer. De individualiserede skemaer opfylder begge kriterier, de delvist individualiserede opfylder et af dem, mens de ikke-individualiserede skemaer kun har et yderst begrænset antal valgmuligheder og ingen opfordringer til refleksioner.

Da det er vanskeligt at opstille entydige kriterier for en kategorisering af skemaerne, er det umuligt nøjagtigt at afgøre om en given plan enten er "individuel" eller "ikke-individuel". Klassifikationen må nødvendigvis bygge på et skøn, og de anvendte kategorier skal derfor ikke forstås som skarpt afgrænsede enheder, men som et kontinuum med glidende overgange. Her bruges kategorierne altså blot som et redskab til at skabe overblik over de indsendte planer.

Set ud fra ovenstående kriterier har fem af de 45 deltagende afdelinger "individualiserede" skemaer, fem har skemaer der slet ikke fordrer en individuel plan, mens 35 afdelinger har "delvist individualiserede" skemaer. Det er ikke muligt ud fra det indsendte materiale at sige noget generelt om hvordan kategorierne fordeler sig i forhold til de seks indgange.

I det følgende afsnit beskrives de skemaer der ikke er udarbejdet i Elevplan, mens Elevplanskemaerne behandles i et efterfølgende afsnit.

Skemaer der ikke er udarbejdet i Elevplan

Udformningen af uddannelsesplanerne er grebet an på forskellig vis hvad angår form, omfang og indhold. I den ene halvdel af materialet bruges et skema der går igen på mange skoler, mens den anden halvdel har udviklet deres egne udgaver. Skemaerne fylder 2-5 sider, alt inklusive.

En skole har et "modulskema", der er en oversigt over mulige fag og forløb hvor eleven skal krydse af. Denne skole har dog også vedlagt kontaktlærerens notater fra samtaler der viser at der er flere overvejelser bag valgene end det som umiddelbart kan læses af skemaet. I denne sammenhæng er det vigtigt at være opmærksom på at samtalearket er lærerens papir; man må derfor antage at denne skole lægger større vægt på samtalen mellem kontaktlærer og elev end på at eleven selv skal dokumentere sine valg.

På en anden skole benytter man en "handlingsplan" som dog dækker det samme som en uddannelsesplan ville kunne gøre (afklaring af kompetencer, praktikpladsønsker mv.). Her er det altså blot et spørgsmål om forskellig terminologi.

Nogle skoler bruger "kontaktlærerskemaer", der er kontaktlærerens redskab som dagsorden for samtalerne. Disse skoler har ofte meget kortfattede uddannelsesplaner.

Af elevernes selvevalueringer fremgik det i øvrigt at man nogle steder supplerer uddannelsesplanen med forskellige former for støttemateriale – fx "kompetenceskema", "milepælsskema", "scorekort" og "logbog".

I de 20 delvist individualiserede skemaer bliver eleven som minimum bedt om at gøre rede for sine mål med grundforløbet eller med uddannelsen som helhed. I de fleste planer er der reserveret et par linjer til dette formål. I næsten alle skemaerne bliver eleven også spurgt om sine planer for praktikpladssøgning og om alternative uddannelsesønsker. Eleven bliver desuden i mange tilfælde bedt om at tage stilling til varighed af grundforløbet og til evt. merit, påbygning, delkompetence og behov for specialpædagogisk støtte. Spørgsmålene om merit og specialpædagogisk støtte er de hyppigste. I ca. tre fjerdedele af skemaerne forekommer spørgsmål om studie- eller erhvervsrettet påbygning og om delkompetence.

Enkelte skemaer spørger derudover til elevens faglige og personlige kompetencer, og i nogle skemaer spørges der også til fritidsarbejde og interesser. Derimod bliver eleverne ikke i et eneste af de 20 skemaer stillet over for et valg mellem forskellige niveauer i de enkelte fag.

Samlet set stilles eleverne i disse skemaer altså over for mange mulige valg, men skemaerne lægger sjældent op til refleksioner over valgene. Eleverne bliver eksempelvis spurgt om de ønsker påbygning, men ikke hvorfor de ønsker påbygning.

På de fem afdelinger der har indsendt "individualiserede" skemaer, stilles spørgsmålene fra de "delvist individualiserede" skemaer også. Men derudover lægges der i højere grad op til refleksioner over valg (fx i form af spørgsmålet om hvilke kompetencer man opnår ved at lave et givent projekt), og der lægges også op til identifikation af egne kompetencer, styrker og svagheder – faglige såvel som personlige. På en enkelt skole spørges der også til hvordan eleven bedst kan lide at arbejde i skolen (fx teoretisk eller praktisk).

Ydermere spørges der to steder om eleven kender indholdet af de fag han eller hun skal i gang med, og der er plads til at beskrive (ikke blot afkrydse) hvad eleven vil beskæftige sig med i første modul. På to afdelinger bliver eleverne også spurgt om de ønsker videreuddannelse, og om de er bekendt med kravene til videreuddannelse.

I de fem ikke-individualiserede skemaer bliver der næsten ikke opstillet uddannelsesvalg, og eleven bliver fx ikke bedt om at beskrive sine målsætninger eller vurdere egne kompetencer. Skemaerne fylder én til to sider og indeholder kun faktuelle oplysninger om eleven samt hvilket grundforløb vedkommende har valgt, og evt. hvor langt grundforløbet skal være. Disse skemaerne har udelukkende karakter af afkrydsningsskemaer.

Skemaer der er udarbejdet i Elevplan

Det er svært at udtale sig generelt om hvorvidt Elevplan lægger op til individuelle planer eller ej, da det afhænger af mange forhold – både af hvor langt den enkelte skole er nået med at implemen-

tere systemet, af hvilke valgmuligheder skolen udbyder, og endelig af om kontaktlæreren registrerer i systemet.

Alle Elevplan-skemaer indeholder dog som minimum en opfordring til eleven om at beskrive sine mål med grundforløbet. Men det varierer fx om der udbydes fag på forskellige niveauer – det er tilfældet på fem af de i alt 15 afdelinger der har indsendt skemaer i Elevplan.

Derudover er det op til den enkelte elev hvor mange af de mulige "bokse" i skemaet vedkommende vælger at aktivere, idet eleven selv kan vælge at springe spørgsmål over. Ydermere er det – som i alle de andre skemaer – naturligvis individuelt hvor meget den enkelte elev vælger at skrive til de åbne spørgsmål.

Man kan sige at Elevplansystemet – afhængigt af hvilke rammer det optræder i – både kan danne grundlag for en individualiseret og for en ikke-individualiseret plan. Samlet falder en meget stor andel af skemaerne (89 %) ind under en af kategorierne "delvist individualiserede" eller "individualiserede". Samme andel opstiller mange muligheder for valg. Skemaerne opfordrer imidlertid mindre ofte eleverne til refleksioner og begrundelser for deres valg. Eleverne kan selvfølgelig godt gøre sig disse overvejelser alligevel – enten selv eller på opfordring fra en kontaktlærer – uden at det fremgår af skemaerne.

Sammenfatning

Samlet kan man sige at selv om skemaerne kun i mindre omfang opfordrer til refleksion, kan de med de mange muligheder for at vælge noget til eller fra godt fungere som ramme for personlige og individuelle uddannelsesplaner. Det gælder Elevplan-skemaer såvel som andre skemaer. Det skal dog understreges at skemaerne uden tvivl udgør en barriere for nogle elever i og med at de formidles via det skriftlige medium.

Hvorvidt planerne i praksis bliver personlige eller ej, afhænger ikke kun af skemaerne, men i høj grad af hvordan eleverne udfylder dem, af den enkelte institutions udbud af valgmuligheder og af hvordan den enkelte kontaktlærer formidler formålet og arbejdet med planen. Man kan sige at det fysiske skema ikke i sig selv er afgørende for om uddannelsesplanen reelt bliver en individuel plan. At sikre dette er derfor en opgave der påhviler de involverede aktører: eleverne, lærerne og ledelsen.

I det følgende vil elevernes arbejde med uddannelsesplanerne blive belyst.

5.1.2 Elevernes arbejde med uddannelsesplanerne

Dette afsnit beskæftiger sig med elevernes arbejde med uddannelsesplanerne. Først beskrives nogle af de mere overordnede træk i tilknytning til dette arbejde således som det fremgår af det øvrige dokumentationsmateriale, dernæst vil elevernes håndtering af de konkrete skemaer blive belyst.

På et spørgsmål om hvorvidt de har en uddannelsesplan, svarer 72 % af eleverne ja. 17 % mener ikke at de har en uddannelsesplan, mens 12 % ikke er klar over om det er tilfældet. Således er mere end en fjerdedel af eleverne ikke bekendt med at de har en uddannelsesplan. Der er altså en forholdsvis stor elevgruppe for hvem uddannelsesplanen ikke er et dokument i aktiv brug.

Ud fra elevsamtalerne er det tydeligt at der er stor forskel på hvornår eleverne er blevet introduceret til den personlige uddannelsesplan. Nogle har udfyldt en plan inden de begyndte på teknisk skole, mens andre først har fået en plan senere i forløbet. Enkelte elever fra samtalerne hævder at de slet ikke har en uddannelsesplan. Af skolernes selvevaluering fremgår det at eleverne på ca. halvdelen af skolerne har fået udarbejdet en personlig uddannelsesplan inden de er begyndt på deres uddannelse.

Af elevsamtalerne fremgår det også at der er meget stor forskel på hvor ofte og hvordan eleverne bruger deres uddannelsesplan; nogle bruger den meget, andre har ikke set den siden de udfyldte den, og atter andre har knap nok hørt om den.

På nogle af de selvevaluerende afdelinger nævnes det at uddannelsesplanerne revideres for mindst halvdelen af eleverne, mens andre af de selvevaluerende afdelinger vurderer at det kun er et meget lille antal planer der ændres, det gælder fx på *Bygge og anlæg*.

Vurderet ud fra elevsamtalerne er der forskel på indgange/familier i forhold til arbejdet med uddannelsesplanen. Der er en tendens til at elever på *Teknologi og kommunikation* bruger planen mest og i størst overensstemmelse med de bagvedliggende intentioner.

Det er forskelligt om uddannelsesplanen har nogen funktion i forbindelse med samtalerne med kontaktlæreren. Nogle af deltagerne fra elevsamtalerne nævner at de aldrig kigger på planen sammen med deres kontaktlærer, mens andre fortæller at planen indgår som et væsentligt element i samtalerne. Et tilsvarende billede viser sig i spørgeskemaundersøgelsen hvor 55 % af eleverne svarer at de ofte eller en gang imellem taler med deres kontaktlærer om uddannelsesplanen, mens 45 % svarer at det kun sker sjældent eller aldrig.

Elevplan

Af de otte selvevaluerende skoler tilkendegav én skole at den ikke bruger Elevplan, mens de øvrige befinder sig i forskellige faser af en implementeringsproces. På én skole og på en enkelt afdeling på en anden skole oplyser man at systemet nu er fuldt implementeret.

Ifølge lærerundersøgelsen anvender 49 % af lærerne Elevplan. I forhold til eleverne tegner der sig et lidt andet billede. Det fremgår nemlig af elevundersøgelsen at kun 35 % af eleverne bruger Elevplan. Der er signifikant forskel på hvor udbredt brugen er på de forskellige indgange. Mest anvendt er Elevplan på *Fra jord til bord*, hvor 52 % af eleverne gør brug af systemet, og mindst anvendt er det på *Service*, hvor kun 27 % benytter det. At lærerne bruger Elevplan i væsentlig højere grad end eleverne, må betyde at nogle lærerne bruger systemet på elevernes vegne eller som deres eget registreringsværktøj.

Uddannelsesbogen

Uddannelsesplanen indgår som en del af elevernes uddannelsesbog. Det fremgår af spørgeskemaundersøgelsen at 21 % af eleverne ikke er bekendt med at de har en uddannelsesbog. At så relativt mange elever angiver at de ikke har en uddannelsesbog, kan skyldes at nogle elever ikke er klar over at uddannelsesbogen eksisterer fordi den opbevares på skolen, eller fordi der er forvirring om terminologien; fx refererer nogle elever til den som uddannelsesmappe eller slet og ret som uddannelsesplan. Der er signifikant forskel på indgangene med hensyn til kendskabet til uddannelsesbogen – med *Bygge og anlæg* (89 %) og *Teknologi og kommunikation* (69 %) som de to poler.

Ud af de 79 % der har svaret at de har en uddannelsesbog, har 68 % brugt den i forbindelse med deres start på teknisk skole, 64 % har anvendt den til at holde styr på papirer om uddannelsen, 44 % har benyttet den som redskab til at få information om uddannelsen og skolen, mens 13 % har brugt den i forbindelse med praktikpladssøgning.

Hvem taler eleven med om uddannelsesplanen?

De 72 % af eleverne der tilkendegiver at de har en uddannelsesplan, er blevet spurgt hvor ofte de taler med forskellige "støttempersoner" om planen. Her er familien topscorer (62 % siger at de enten ofte eller en gang imellem taler med familien om uddannelsesplanen), efterfulgt af kontaktlæreren (som 55 % taler med), kammeraterne (47 %), uddannelses- og erhvervsvejlederen (33 %) og til sidst andre lærere (som 14 % taler med om uddannelsesplanen).

I forhold til at tale med kontaktlæreren om uddannelsesplanen er der signifikant forskel på indgangene. Eleverne på *Fra jord til bord* taler mest med kontaktlæreren. 63 % af dem taler ofte eller en gang imellem med deres kontaktlærer om planen, mens kun halvdelen af eleverne på *Hånd-*

værk og teknik og Mekanik, transport og logistik taler med kontaktlæreren med samme frekvens. Pigerne taler signifikant mere med "støttepersonerne" om deres uddannelsesplaner end drengene gør – når man ser bort fra samtaler med kontaktlæreren. Man kan derfor antage at kontaktlæreren er særlig vigtig for drengene der ellers ikke er lige så tilbøjelige til at involvere andre personer i deres overvejelser.

Det er vigtigt at understrege at spørgsmålet om hvorvidt "man taler om uddannelsesplanen", af eleverne ikke kun opfattes som at tale om den konkrete, fysiske plan, men måske også at man mere generelt taler om fremtidsplaner. Begrebet "uddannelsesplan" kan altså forstås som en immateriel størrelse der ikke nødvendigvis er formuleret på skrift. Den personlige uddannelsesplan omfatter med andre ord også alle de overvejelser der ligger bag produktet.

Nogle af de elever der deltog i samtalerne, siger at de ikke har taget deres uddannelsesplan fra folkeskolen med sig videre på teknisk skole. Men af de indsendte uddannelsesplaner fremgår det at en del af folkeskolens planer følger med eleven. I forhold til intentionerne bag arbejdet med uddannelsesplanerne er det ikke ligegyldigt om eleven er klar over at planen følger med. Hvis eleven ikke er klar over at planen følger med, oplever han eller hun ikke en kontinuitet i forhold til arbejdet med den.

Elevernes praksis i forhold til de konkrete skemaer

De indsendte uddannelsesplaner viser at brugen af skemaerne er meget vekslende. Selv skemaer der stort set er identiske i deres udformning og stiller de samme spørgsmål, er udfyldt i meget varierende omfang og resulterer altså også i meget forskellige planer hvad omfang og dybde angår. Igen er det dog vigtigt at være opmærksom på at analysen her alene forholder sig det skriftlige produkt og altså ikke til processen.

Der er mange eksempler på at dele af skemaerne ikke bliver udfyldt. Således står mange rubrikker under "påbygning" og "merit" tomme. Ligeledes er der mange tilfælde hvor de overvejelser som skemaet lægger op til, ikke bliver beskrevet. Eksempelvis er der et meget stort antal planer hvor punktet "plan for søgning af praktikplads" står tomt eller blot besvares med "at søge forskellige steder". Ligeledes besvares spørgsmål som "mål med grundforløbet/ hovedforløbet" i mange tilfælde ikke, eller det besvares med "at gennemføre", "at bestå" eller "at blive afklaret". Det skal nævnes at en målsætning om at gennemføre godt kan være udtryk for et bevidst og aktivt valg – fx for de elever der måske ellers ville have tænkt at de kun var på uddannelsen "på prøve".

Når dele af planen enten ikke udfyldes eller besvares med en række standard svar, forsvinder det personlige element som skemaet ellers måtte lægge op til. I sådanne tilfælde kan man sige at selv om dokumentet lægger op til personlige overvejelser og målsætninger, så fremgår disse ikke af

den endelige plan, og de er altså ikke dokumenteret. Hvorvidt eleven så alligevel har gjort sig nogle af disse overvejelser, er som nævnt et andet spørgsmål.

Graden af individualisering for uddannelsesplaner der er udarbejdet i Elevplan, afhænger som beskrevet meget af denne enkelte institutions udbud og af den enkelte kontaktlærers registrering i systemet. Men det afhænger også meget af hvordan den enkelte elev benytter sig af redskabet hvorvidt planen bliver personlig eller ej.

I Elevplan kan eleverne undlade at aktivere "bokse" – fx kan man undlade at udfylde spørgsmålet om plan for praktikpladssøgning. Det er forskelligt hvilke spørgsmål eleverne vælger at besvare, dog er der visse spørgsmål som næsten alle udfylder. Nogle af disse er åbne spørgsmål såsom "mål med uddannelse". Men her er der stor forskel på hvor meget eleverne vælger at skrive. Der er nogle elever der skriver udførligt og meget reflekteret, men størstedelen af eleverne benytter sig af kortfattede svar.

Det synes at være en generel tendens i de indsendte uddannelsesplaner at de elever der skriver meget, går på samme indgang og samme skole og har samme kontaktlærer. Og på samme måde med de elever der skriver meget lidt. Det afhænger derfor af den enkelte kontaktlærer og af procedurene for arbejdet på den enkelte skole og den enkelte afdeling hvor meget og hvor udførligt eleverne skriver i deres planer. Man kan sige at der tilsyneladende opstår forskellige kulturer på de enkelte afdelinger, og at disse kulturer afspejles i planerne. Planerne kan således ses som et udtryk for hvordan eleverne er vejledt i at bruge skemaerne, og for hvordan kontaktlærerne formidler ideen i planen. Hvordan den enkelte elev arbejder med sin personlige uddannelsesplan, afhænger med andre ord i høj grad af kulturen på afdelingen.

Ide og praksis

Vurderingen af de konkrete skemaer viser som nævnt at de fleste skemaer lægger op til "individuelle" planer. Ud fra læsningen af praksis er der derimod langt færre uddannelsesplaner der rent faktisk ender med at blive individuelle – eller de er det i mindre udstrækning – fordi de elementer der netop skulle gøre dem individuelle enten ikke er besvaret eller kun er besvaret i et meget begrænset omfang.

Der er således stor forskel på hvad skemaerne lægger op til, og hvad eleverne rent faktisk skriver i dem eller bliver vejledt til at skrive i dem. Dermed kan man sige at der er klar forskel mellem intentioner og praksis i forhold til elevernes arbejde med de personlige uddannelsesplaner.

5.2 Rammer og forudsætninger

De følgende afsnit beskriver vigtige rammer og forudsætninger for arbejdet med elevernes personlige uddannelsesplaner. Det drejer sig både om hvordan kontaktlærerfunktionen tilrettelægges på skolerne, og om den differentiering og individualisering der præger indgangene – både forstået som de træk der kendetegner elevgrupperne, og som den fleksibilitet der præger tilrettelæggelsen af grundforløbene i praksis.

5.2.1 Kontaktlærerfunktionen

Dette afsnit om kontaktlærerfunktionen fokuserer dels på bemanning og kompetenceudvikling, dels på kontaktsamtalernes indhold, form og hyppighed. Holdninger til kontaktlærerfunktionen hos forskellige grupper på skolerne fremlægges derimod først i kapitel 6.

Bemanning

På de fleste indgange og afdelinger der har selvevalueret, er kontaktlærerfunktionen defineret som en del af lærerprofessionen. Det betyder imidlertid ikke at alle lærere også er kontaktlærere, i hvert fald ikke endnu. Blandt de adspurgte i lærerundersøgelsen angiver 82 % at de normalt er kontaktlærere. Men der kan være temmelig stor variation fra skole til skole eller fra indgang til indgang. Seks af de i alt 17 selvevaluerende afdelinger angiver at de højst benytter halvdelen af lærerne som kontaktlærere. På disse skoler eller afdelinger bliver kontaktlærerfunktionen snarere en specialistfunktion end en del af lærerprofessionen. Undersøgelsen viser desuden at de lærere der er uddannelses- og erhvervsvejledere, ikke eller kun sjældent fungerer som kontaktlærere.

Der er en tendens til at kontaktlæreren rekrutteres blandt dem der både underviser i grundfag og områdefag, dvs. at de lærere der ikke er kontaktlærere, som regel kun underviser i den ene type fag.

Det fremgår desuden af lærerundersøgelsen at den enkelte kontaktlærer typisk har mellem 10-14 kontaktelever, det gælder således 40 % af de adspurgte når der ses bort fra den gruppe som p.t. ikke har kontaktelever. Knap 20 % af kontaktlærerne har dog mere end 20 elever. Blandt de selvevaluerende afdelinger oplyser syv at det kan forekomme at en kontaktlærer har op til 25 elever, på tre af disse endda op til 30 elever. Det er karakteristisk at politikken på området synes at være mere afhængig af den enkelte afdeling frem for at være et fælles skoleanliggende.

Der er sammenfald mellem de elever læreren møder som faglærer og som kontaktlærer. Ca. to tredjedele (63 %) af de adspurgte lærere påpeger at de oftest er kontaktlærer for elever som de underviser eller har undervist, mens en tredjedel (34 %) siger at det skifter. Den generelle tendens

til sammenfald mellem kontaktlærerrolle og faglærerrolle understreges af elevundersøgelsen hvor knap 90 % siger at de har eller har haft deres kontaktlærer som underviser i et fag eller et modul.

Sammenfaldet mellem underviser- og kontaktlærerrollen skaber normalt gode betingelser for begge roller. Det kan styrke den gensidige tillid mellem lærer og elev, og det skaber mulighed for den uformelle samtale i værkstedet. Det fremgår dog af selvevalueringerne at det ikke altid er en fordel at kontaktlæreren også har eleven i et fag. Der kan være risiko for at samtalerne i for høj grad kommer til at handle om faget, og hvis kemien er dårlig mellem lærer og elev, kan det både ramme undervisningen og kontaktlærerfunktionen. Uanset hvor professionaliseret kontaktlærerrollen end måtte blive, er der næppe tvivl om at den altid vil være mere følsom over for personlig kemi end den rene lærerrolle.

56 % af lærerne siger at de ikke beholder eleverne som kontaktelever når de fortsætter på hovedforløbet, og 15 % siger at det kun sker sjældent. Forholdene varierer fra indgang til indgang og hænger naturligvis sammen med om det er almindeligt at indgangens lærere på grundforløbet også underviser på et hovedforløb. Men selv på *Bygge og anlæg*, hvor praktisk taget alle lærere i undersøgelsen både underviser på grundforløb og hovedforløb, fortsætter hver femte kontaktlærer aldrig med de samme elever på hovedforløbet. Der synes således at være en generel tendens til at eleverne skifter kontaktlærer når de går fra grundforløb til hovedforløb – både for at markere et skift i uddannelsen og for at sikre sammenhængen mellem lærerrollen og kontaktlærerrollen.

Kompetenceudvikling

Implementeringen af den personlige uddannelsesplan kræver kompetenceudvikling. Det gælder skolerne generelt, og det gælder lærerne såvel som eleverne.

Eleverne skal lære at arbejde med uddannelsesplanen og lære at bruge en kontaktlærer da uddannelsesplaner og kontaktlærerfunktion på tekniske erhvervsuddannelser er noget andet end det eleverne kender fra folkeskolen. Selvevalueringerne viser at oplæringen af eleverne typisk opfattes som et ansvar for den enkelte kontaktlærer, og at det sjældent understøttes af et fyldestgørende informationsmateriale til eleverne. En tredjedel af de afdelinger der har selvevalueret, gennemfører dog særlige orienteringsmøder eller større introforløb. Enkelte skoler afholder orienteringsmøder i god tid inden skolestart – i hvert fald ved de store optag – hvor de unges forældre også inviteres til at deltage.

Kompetenceudviklingen blandt lærerne foregår på meget forskellige måder. På nogle skoler synes det at være et problem at nye lærere er henvist til "sidemandsoplæring" og dermed ikke får samme tilbud som deres ældre kolleger fik da skolerne tog fat på at implementere systemet med

uddannelsesplaner. Løbende evaluering og opfølgning på kontaktlærerfunktionen synes ikke at være en systematisk aktivitet på flere af de selvevaluerende afdelinger.

Af undersøgelsen blandt uddannelseslederne fremgår det at ca. halvdelen af afdelingerne (47 %) har særlige kontaktlærerkonsulenter som fx kan have ansvar for koordination og erfaringsopsamling inden for området. Ordninger med kontaktlærerkonsulenter er mest almindelige på indgangene *Fra jord til bord*, *Teknologi og kommunikation* samt *Service*. På nogle skoler har uddannelses- og erhvervsvejlederne en slags tovholderfunktion i forhold til kontaktlærerordningen, dvs. at man på disse skoler har en kontaktlærerkonsulent af gavn, men ikke nødvendigvis af navn.

Kontaktsamtalernes hyppighed og form

55 % af kontaktlærerne planlægger at mødes med deres elever hver anden uge eller oftere, mens resten af lærerne fordeler sig nogenlunde ligeligt med hver tredje (14 %), hver fjerde (13 %) eller hver femte uge (12 %) som det planlagte samtaleinterval.

Kontaktlærernes angivelser af deres planlægning svarer ikke til elevernes angivelser af mødefrekvensen. Kun 39 % af eleverne siger at de har samtaler med deres kontaktlærer mindst hver anden uge, mens 25 % siger at de højst har kontaktsamtaler hver sjette uge. Samtalefrekvensen er i øvrigt signifikant hyppigere på indgangene *Fra jord til bord* og *Service*, hvor der også er den højeste grad af overensstemmelse mellem lærernes planlagte samtaleinterval og elevernes oplevede samtalehyppighed.

36 % af eleverne siger at de ofte eller en gang imellem selv henvender sig til deres kontaktlærer uden for de aftalte tidspunkter. Det afspejler at relativt mange elever faktisk bruger kontaktlærerfunktionen aktivt – selv om en tilsvarende andel af eleverne dog siger at de aldrig selv tager initiativ til en samtale. Omfanget af spontane henvendelser fra eleverne varierer noget mellem indgangene. På *Fra jord til bord* er det mere almindeligt, mens det til gengæld er mere sjældent på *Håndværk og teknik*.

Kontaktsamtalerne gennemføres typisk som en blanding af individuelle samtaler og gruppesamtaler. 41 % af lærerne angiver dog at samtalerne primært gennemføres enkeltvis. Eleverne vurderer i endnu højere grad at de enkeltvis samtaler dominerer. Forskellen kan hænge sammen med at eleverne ikke på samme måde opfatter de gruppevis samtaler som kontaktlærersamtaler.

Kontaktsamtalernes indhold

Kontaktlærerne blev spurgt hvor meget forskellige emner fylder under samtalerne, angivet som et procentskøn i forhold til den samlede samtaletid. "Opnåede resultater" er topscorer med 25 % af tiden og derefter følger "personlige forhold" (18 %), "valgmuligheder på uddannelsen" og

”fremtidsplaner” (begge 17 %), ”læringsstile” (13 %) og endelig kategorien ”andre forhold” som fylder 11 %.

Eleverne blev også spurgt om samtalerne indhold idet de blev bedt om at angive hvor ofte kontaktsamtalerne handler om en række forskellige emner. Her blev ”dine fremtidsplaner” topscorer, 36 % af eleverne siger således at dette emne ofte indgår i kontaktsamtalerne. Derefter følger ”din deltagelse i undervisningen” (33 %), ”dine valg af fag og moduler” (25 %) og endelig ”dine sociale forhold” som ofte indgår i kontaktsamtalerne ifølge 15 % af eleverne.

Svarene fra elever og lærere er ikke umiddelbart sammenlignelige da spørgsmålene ikke er enslydende. Det er desuden vigtigt at være opmærksom på at besvarelserne ikke nødvendigvis fortæller om samtalerne faktiske indhold, men om hvad elever og lærere oplever at de handler om. Besvarelserne kan derfor kun give et indtryk af hvad deltagerne opfatter som det hyppigst forekommende indhold. Til forskel fra lærerne synes eleverne at mene at samtalerne først og fremmest handler om deres fremtidsplaner, og at de personlige og sociale forhold ikke fylder særlig meget. Elever og lærere er til gengæld enige om at valg af fag og moduler har en mindre fremtrædende plads. Således siger hele 43 % af eleverne at dette emne aldrig eller sjældent indgår i samtalerne. Det er også bemærkelsesværdigt at 63 % af eleverne mener at kontaktlæreren slet ikke har haft indflydelse på deres valg af fag og moduler undervejs på grundforløbet.

Samlet tyder undersøgelserne altså på at kontaktlæreren især har en funktion i den løbende evaluering af de enkelte elevers skoleforløb, og at kontaktlæreren i et vist omfang bruges af eleverne som en mulighed for at ”have en voksen at tale med”. Derimod synes elevens valgkompetence, fx med hensyn til fag og moduler, og hans eller hendes rolle som ”sin egen didaktiker” at fylde forholdsvis lidt i kontaktlærersamtalen. Mange steder kan kontaktlærerordningerne derfor først og fremmest ses som en ny ramme omkring funktioner som fandtes på skolerne i forvejen – om end i mindre omfang og mindre formaliseret.

5.2.2 Differentierede elevgrupper

De to følgende afsnit belyser forskellige former for differentiering og individualisering på de tekniske erhvervsuddannelsers grundforløb. I første afsnit beskrives den differentierede elevgruppe ud fra en række baggrundsvariable. I næste afsnit om valgmuligheder og fleksibilitet belyses dels de forskellige muligheder og barrierer for individualisering som findes på skolerne, dels de valg eleverne ifølge dokumentationsmaterialet faktisk foretager undervejs, dvs. de valg som skal medvirke til at gøre deres uddannelsesforløb individuelle.

Generelt er elevgruppen på de tekniske erhvervsuddannelser meget differentieret. I et vist omfang gælder det også på de enkelte indgange, men her kan man dog finde en række mønstre således

at indgangene adskiller sig fra hinanden med hensyn til en række træk hos eleverne. Differentieringen i den samlede elevgruppe og mønstrene på de enkelte indgange belyses i det følgende med udgangspunkt i de baggrundsvariable der fremgår af elevundersøgelsen.

De kvindelige elever er i mindretal. Samlet udgør de ca. en tredjedel (34 %) af eleverne. Men de er ikke fordelt ligeligt på indgangene. Kvinderne udgør således 57 % på *Fra jord til bord* og 92 % på *Service*. På de øvrige indgange udgør kvinderne højst 13 %, på *Håndværk og teknik* og *Mekanik, transport og logistik* udgør de fx kun henholdsvis 4 % og 8 %.

Alderssammensætningen er naturligt nok koncentreret om den alder unge har når de forlader folkeskolen. Den typiske elev i undersøgelsen er således 17 år. Alligevel er der stor aldersforskel blandt de elever der påbegyndte grundforløbet i efteråret 2002 – sammenlignet med aldersspredningen blandt eleverne på andre ungdomsuddannelser. 27 % var således mindst 20 år, hvilket viser at en temmelig stor del af elevoptaget ikke sker direkte fra grundskolen. Det gælder især *Service*, hvor 37 % var mindst 20 år, mens 48 % var 17 år eller yngre. *Mekanik, transport og logistik* tiltrækker til gengæld i højere grad unge elever, her var 66 % af eleverne 17 år eller yngre.

Elevernes faglige indgangsniveau er også differentieret. Som en grov indikator for en elevs skolemæssige baggrund kan antallet af aflagte afgangsprøver i 9./10. klasse bruges. Lidt under halvdele af eleverne (49 %) har aflagt mindst tre afgangsprøver blandt følgende fire fag: engelsk, fysik/kemi, fransk og tysk. *Teknologi og kommunikation* adskiller sig signifikant fra de andre indgange, her drejer det sig om to tredjedele (66 %) af eleverne.

28 % af eleverne har gået på en anden ungdomsuddannelse inden de begyndte på deres erhvervsuddannelse. En tredjedel af disse elever har gået på en gymnasial uddannelse. Her ligger *Teknologi og kommunikation*, *Service* og *Fra jord til bord* med de højeste andele på 15-17 %, mens *Mekanik, transport og logistik*, *Håndværk og teknik* samt *Bygge og anlæg* har andele der ligger mellem 5 og 8 %. Det er bemærkelsesværdigt at *Service* og *Fra jord til bord* har så relativt mange elever der tidligere har gået på en gymnasial uddannelse, når de samtidig ikke har signifikant flere elever med mindst tre afgangsprøver fra folkeskolen. Det peger på at elevgrupperne på disse to indgange er særlig differentierede med hensyn til fagligt indgangsniveau.

Motiver for valg af uddannelse

Eleverne blev spurgt om betydningen af en række faktorer for deres valg af en teknisk erhvervsuddannelse.

73 % svarer at det havde stor betydning for deres valg at "jeg kan blive det jeg gerne vil", mens henholdsvis 59 % og 54 % tillægger det stor betydning at uddannelsen lød spændende, og at

den har et praktisk indhold. Eleverne på *Teknologi og kommunikation* og *Service* er dog mindre tilbøjelige end eleverne på andre indgange til at tillægge uddannelsens praktiske indhold betydning når de begrundet deres uddannelsesvalg.

For alle indgange gælder at familietraditionerne og eventuelle venner på teknisk skole ikke betyder særlig meget. Disse faktorer tillægges kun stor betydning af henholdsvis 6 % og 4 %. Dog begrundet en del af de elever der deltog i samtalerne, deres uddannelsesvalg med at familiemedlemmer arbejder inden for samme erhverv. Flere af disse elever har drøftet uddannelsesvalget med familien, og en del af dem nævner også at de altid har ønsket den pågældende uddannelse.

”At jeg havde mulighed for at få en praktikplads” tillægges stor betydning af 29 % af eleverne i undersøgelsen. 24 % tilkendegiver at de faktisk havde en kontrakt eller en mundtlig aftale med en virksomhed om en praktikplads da de begyndte på grundforløbet. Andelen er signifikant højere på *Håndværk og teknik* og *Bygge og anlæg*, henholdsvis 50 % og 39 %. Muligheden for en praktikplads spiller således en større rolle som motiv for eleverne på disse indgange, hvor de i øvrigt også er mere tilbøjelige til at tillægge familietraditionerne betydning.

Sammenfattende kan man sige at dokumentationsmaterialet peger på at eleverne generelt har et instrumentelt forhold til deres uddannelse, dvs. at de har en forventning om at den umiddelbart skal kunne bruges til noget konkret og praktisk. Elevernes instrumentelle forhold til uddannelse indebærer imidlertid ikke nødvendigvis at de også er målrettede.

Er eleverne afklarede når de begynder på en teknisk erhvervsuddannelse?

20 % af eleverne mener at det ”i høj grad” var svært at vælge uddannelse, og 32 % siger at det var svært ”i nogen grad”. Kun 36 % tilkendegiver at det slet ikke var svært. Tallene viser at forholdsvis mange elever har været i tvivl om deres uddannelsesvalg.

Det er overraskende at så mange har været i tvivl om deres valg af uddannelse når 73 % hævder at det at ”jeg kan blive det jeg vil” havde stor betydning for deres valg. Det er ikke muligt at afgøre om deres tvivl handler om *hvad* de vil blive, eller om *hvordan* de kan blive det. Man kan heller ikke vide hvor stærkt de ønsker at blive det de nu har bestemt sig for, eller om de ved hvad den valgte profession faktisk indebærer. Af det kvalitative materiale fremgår det desuden at for nogle af eleverne varierer graden af afklaring undervejs; det gælder fx hvis der er begrænsede praktikmuligheder inden for ønskefaget. I forhold til den enkelte elev er afklaring derfor hverken et entydigt eller et konstant begreb.

Der er flere elever på *Teknologi og kommunikation* og *Service* end på *Bygge og anlæg* og *Håndværk og teknik* som mener at det har været svært at vælge uddannelse. Eleverne på *Bygge og*

anlæg og Håndværk og teknik kan således opfattes som mere afklarede med hensyn til deres valg af uddannelse, hvilket vel også afspejler at relativt mange af disse elever har en praktikplads på hånden allerede når de begynder på grundforløbet. Andelen af uafklarede svinger imidlertid ikke kun mellem indgangene, men også inden for den enkelte indgang; en lærer på *Bygge og anlæg* fortæller fx at snedkerne ofte er mere uafklarede end andre elever.

Billedet af elevernes afklaring suppleres af resultaterne fra lærerundersøgelsen. Omkring en tredjedel (henholdsvis 33 og 30 %) af lærerne på *Service og Teknologi og kommunikation* mener at deres elever enten slet ikke eller kun i ringe grad er afklarede, hvorimod mindre end en tiendedel (8 %) af lærerne på *Bygge og anlæg* mener det samme om deres elever. Disse forskelle bekræftes af indtrykkene fra samtalerne.

5.2.3 Flexibilitet og valgmuligheder

Dette afsnit belyser elevernes valg undervejs på grundforløbet. Afsnittet indledes med en beskrivelse af fleksibiliteten og valgmulighederne idet elevernes muligheder for at vælge naturligvis afhænger af hvor fleksibelt det pågældende grundforløb tilrettelægges.

I spørgeskemaundersøgelsen vurderer eleverne omfanget af deres valgmuligheder med hensyn til til fag og moduler. 40 % svarer at de er store eller meget store, mens 26 % oplever at der ikke eller næsten ikke er nogen valgmuligheder. Henholdsvis 15 % og 19 % svarede "hverken eller" eller "ved ikke". Vurderingerne af omfanget af valgmuligheder varierer fra indgang til indgang. 65 % af eleverne på *Fra jord til bord* og 48 % af eleverne på *Service* mener at mulighederne er store eller meget store, mens ca. en tredjedel (28-33 %) på de fire andre indgange deler denne opfattelse.

Under samtalerne fortalte mange elever at de stort set ikke skal træffe valg på grundforløbet, men at uddannelsen tværtimod er meget fast struktureret. Omfanget af fagudbud og logistikken i forhold hertil bevirker at det ikke altid er muligt for eleverne at vælge særlig frit.

Derudover giver nogle elever med bredere uddannelsesmæssig baggrund end folkeskolen udtryk for at det er et problem at de udelukkende kan få de teoretiske fag på et niveau de allerede har taget, og at de dermed ikke kan få tilstrækkelige teoretiske udfordringer. Andre elever synes dog at de har mange valgmuligheder, og atter andre synes ligefrem at der er alt for mange valgmuligheder. Mange af de sidstnævnte elever foretrækker et mere struktureret forløb.

Billedet er således meget sammensat (jf. afsnit 6.1), men fælles for de fleste elever er at valg og fleksibilitet især er knyttet til varigheden af grundforløbet og ikke til de mere indholdsmæssige sider, fx forskellige læringsformer, niveauer eller fag.

Spørgeskemaundersøgelsen viser at eleverne oplever at valg af fag eller moduler undervejs på grundforløbet er lettere at overskue end valget af uddannelse. 40 % siger at det ikke er svært at vælge fag og moduler. Det er bemærkelsesværdigt at ca. 25 % sætter kryds ved "ved ikke" når de skal tage stilling til spørgsmålet. Til sammenligning kan nævnes at praktisk taget ingen elever sætter kryds i "ved ikke" når de bliver spurgt om det var svært at vælge uddannelse. De mange "ved ikke"-svar sættes også i relief af at forholdsvis få elever tilkendegiver at de "i høj grad" har drøftet disse valg med andre – det være sig derhjemme, på skolen eller blandt kammerater. Meget tyder derfor på at mange elever ikke opfatter valg af moduler og fag som en egentlig valgsituation, hvilket kan antages at hænge sammen med at de reelle valgmuligheder ofte er begrænsede.

Påbygning

At valgmulighederne undervejs på grundforløbet ikke altid er tydelige for eleverne, fremgår også af at 41 % svarer "ved ikke" på spørgsmålet om hvorvidt de har overvejet at vælge fag eller moduler der kan give dem studiekompetence. I alt svarer 18 % ja til spørgsmålet, men der er signifikant flere elever på *Service* og *Fra jord til bord* (24 % i begge tilfælde) der siger at de har overvejet at vælge sådanne fag.

Samtalerne med eleverne viste i øvrigt at der hersker nogen forvirring i forhold til begrebet påbygning. Eleverne bruger forskellige betegnelser i flæng, herunder begrebet "valgfag", og det kan derfor være svært at afgøre hvad de præcist refererer til. Men det er i hvert fald tydeligt at elevernes erfaringer med påbygning er ret begrænsede. Overordnet set har kun få elever påbygningsfag. Nogle elever ved slet ikke at de findes, og andre ved kun meget lidt om dem. Nogle elever forklarer desuden at det kan være vanskeligt at tage påbygningsfag fordi de skemamæssigt kolliderer med de obligatoriske fag som ikke umiddelbart kan tages på et andet tidspunkt. Eleverne oplever i disse tilfælde at "de kommer bagud" hvis de vælger påbygningsfag (se også afsnit 6.1).

Lærerundersøgelsen understøtter elevernes opfattelse af at intentionen om øget fleksibilitet endnu ikke er realiseret i et tilfredsstillende omfang – fx i relation til påbygning. Forholdsvis få lærere (37 %) mener at arbejdet med uddannelsesplanerne har betydning for antallet af elever som vælger påbygningsfag. Tilsvarende viser skolernes selvevalueringer at forskellige former for påbygning ikke forekommer i større udstrækning. Kun på et par af de 17 selvevaluerende afdelinger udnyttes tilbuddet om påbygning af mere end en femtedel af eleverne.

Varighed

På de 17 selvevaluerende afdelinger spænder den gennemsnitlige varighed af grundforløbene fra 20 uger til 45 uger. To af afdelingerne inden for *Bygge og anlæg* har således en gennemsnitlig varighed på 20 uger, mens de fem selvevaluerende afdelinger inden for *Teknologi og kommunika-*

tion har de længste grundforløb hvor variationen spænder fra 26 uger til 45 uger. De øvrige afdelinger ligger ret tæt omkring 25 uger, inden for *Service* er der dog en spredning fra 22 til 29 uger.

Der er en klar tendens til at forskellene i den gennemsnitlige varighed er indgangs- eller uddannelsesspecifikke snarere end skolespecifikke. Det er karakteristisk at kun to af de 17 selvevaluerende afdelinger angiver at have en større spredning i elevernes gennemførelsestid – her forstået således at mindst en tredjedel af eleverne har gennemførelsestider der markant adskiller sig fra det pågældende grundforløbs gennemsnitlige varighed.

Det fremgår af elevsamtalerne at nogle elever ikke ser det som en reel mulighed at bruge ekstra tid på grundforløbet, dels fordi de ikke mener de er blevet ordentligt informeret om at det er en mulighed, dels fordi det i praksis ikke lader sig gøre uden for mange omkostninger, fx ved at de føler at de kommer bagud i forhold til deres kammerater.

Merit

31 % af eleverne oplyser at de har ansøgt om merit for dele af grundforløbet, og 90 % heraf tilkendegiver at de også har fået den. Andelen er størst på *Teknologi og kommunikation*, *Service* og *Fra jord til bord*. Denne forskel mellem indgangene er dog stærkt knyttet til andre variable som elevernes alder og uddannelsesbaggrund. De selvevaluerende afdelingers skøn over omfanget af merit ligger i underkanten af elevundersøgelsens tilkendegivelser, men de bekræfter mønsteret i fordelingen på de seks indgange.

Af selvevalueringerne fremgår også at der ofte er tale om eksamensmerit i grundfag, dvs. at elevernes gennemførelsestid ikke påvirkes af meritten. I de tilfælde hvor meritten også medfører fritagelse for undervisning, fremgik det under skolebesøgene at meritten ofte blot fører til "mellemtimer" – eller nogle gange ligefrem til hele undervisningsfri dage – snarere end til andre undervisningstilbud eller hurtigere gennemførelsestid.

Flere af de elever der deltog i samtalerne, fortæller at det kan være en omstændelig proces at få merit. Nogle siger således at man ikke kan få afgjort hvorvidt man kan få merit for et givent fag forud for starten på grundforløbet, og at man derfor er nødsaget til at følge faget i en periode indtil det bliver afklaret.

Andre forhold der påvirker fleksibiliteten

Nogle elever påpeger relationen til arbejdsgiveren som et andet vigtigt aspekt i forhold til fleksibilitet og valgfrihed. Eleverne forklarer at det kan være problematisk at sammensætte uddannelsen mere individuelt fordi ens mester dels regner med at man har lært nogle bestemte ting, dels ikke

altid har forståelse for at man skal være på skolen længere end strengt nødvendigt. I denne sammenhæng kan intentionerne på skolerne og aftagernes forventninger altså støde sammen.

Afbrud og uddannelseskift

Ifølge elevundersøgelsen har 30 % overvejet at afbryde deres uddannelse eller skifte til en anden uddannelse. Og en tredjedel af dem, dvs. 10 % tilkendegav at de faktisk var stoppet på undersøgelsestidspunktet, heraf havde 2 % skiftet til en anden uddannelse og 2 % havde skiftet til en anden indgang. Afbruddet er signifikant størst på *Service* og *Fra jord til bord* og mindst på *Bygge og anlæg* og *Håndværk og teknik*.

5.3 Sammenfatning

I dette afsnit opsummeres en række centrale forhold i forbindelse med arbejdet med de personlige uddannelsesplaner og rammerne for dette arbejde.

Som udgangspunkt kan man konkludere at praksis varierer fra sted til sted. Nogle af disse variationer hænger sammen med de forskellige indgange, mens andre afhænger af forhold der er specifikke for den enkelte skole eller afdeling, fx lærerkulturen eller ledelsesforholdene. Og endelig kan nogle variationer kun forklares med henvisning til de enkelte lærere der varetager kontaktlærerfunktionen.

Det skal nævnes at der ikke er fundet tegn på at skolestørrelse er en vigtig faktor i sig selv. Dokumentationsmaterialet rummer gode eksempler på at små skoler er nået langt i implementeringen af de personlige uddannelsesplaner – uanset at det er sværere for dem at etablere et stort udbud af valgmuligheder.

Fællestræk og variationer

Typisk fungerer fire ud af fem lærere som kontaktlærere, og de har gennemsnitligt 10-14 kontaktelever. Det er dog forskelligt hvor mange af en skoles eller en afdelings undervisere der fungerer som kontaktlærere, ligesom der er stor forskel på hvor mange kontaktelever den enkelte lærer kan have.

Halvdelen af eleverne angiver at de en gang imellem eller ofte taler med deres kontaktlærer om uddannelsesplanen, mens den anden halvdel siger at de kun sjældent eller aldrig drøfter planen med kontaktlæreren.

Praktisk taget alle skoler er tilknyttet Elevplan-systemet. Men de enkelte skoler eller afdelinger er ikke nået lige langt med at tage systemet i brug. Halvdelen af lærerne oplyser at de bruger Elev-

plan som et redskab i arbejdet med uddannelsesplaner, mens kun ca. en tredjedel af eleverne (35 %) tilkendegiver at de arbejder med systemet. Det indikerer at det i mange tilfælde kun er læreren der bruger Elevplan – enten på elevens vegne eller som sit eget registreringsværktøj.

Eleverne bruger de personlige uddannelsesplaner på forskellige måder. Mere end en femtedel af eleverne mener ikke – eller er ikke klar over – at de har en uddannelsesplan, ligesom en tilsvarende andel ikke mener eller ikke er klar over at de har en uddannelsesbog. Det kan måske skyldes en vis terminologisk forvirring på skolerne hvor betegnelser som uddannelsesplan, uddannelsesbog eller -mappe og diverse støtteskemaer bruges i flæng. Alligevel må man konstatere at der findes en stor gruppe af elever på grundforløbene for hvem de forskellige regelfæstede dokumenter ikke kan siges at være aktive værktøjer.

For de øvrige elever, dvs. for ca. 75 %, er brugen af skemaerne – eller værktøjerne – meget varieret, ligesom der i øvrigt er stor forskel på hvad de konkrete skemaer lægger op til. Variationen spænder fra planer der er individualiserede og reflekterende, og som løbende revideres, til planer der kun indeholder få valg og ingen refleksioner, og som sjældent eller aldrig revideres. Dokumentationsmaterialet indikerer at den sidstnævnte kategori mindst omfatter en tiendedel af alle planer.

Materialet giver ikke mulighed for at fastlægge i hvilket omfang de forskellige anvendelser varierer over de seks indgange. Men det fremgår at det i høj grad afhænger af den enkelte skole eller afdeling eller af den enkelte kontaktlærer. Der er en klar tendens til at uddannelsesplaner fra elever der har samme kontaktlærer, fremviser de samme grundtræk. Endelig viser dokumentationsmaterialet at forskellige former for påbygning kun forekommer i større omfang få steder, og at variationerne i varigheden af elevernes grundforløb er forholdsvis begrænsede.

Vigtige faktorer

Variationerne i arbejdet med uddannelsesplaner kan som nævnt ikke knyttes entydigt til forhold der kendetegner de enkelte indgange på grundforløbet idet variationerne også hænger sammen med en række skole- eller afdelingsspecifikke forhold. Men det er muligt at pege på en række faktorer som – alt andet lige – synes at have betydning for hvordan arbejdet med planerne fungerer, og for hvordan kontaktlærerordningen udmøntes:

- Jo ældre elever
- Jo flere kvindelige elever
- Jo flere uafklarede elever

- Jo flere reelle valgmuligheder, fx i form af forskellige muligheder for påbygning
- Jo længere grundforløbet gennemsnitligt varer

desto større er sandsynligheden for at arbejdet med personlige uddannelsesplaner og kontaktlærerordningen fungerer i overensstemmelse med intentionerne.

Det skal understreges at der er tale om sandsynligheder der kan opfattes som hypoteser. Selv om en konkret afdeling i høj grad kan fremvise samtlige ovenstående træk, er det naturligvis ikke givet at arbejdet med uddannelsesplaner er velfungerende på den pågældende afdeling.

Faktorerne kan i en vis forstand opfattes som rammebetingelser, dvs. som en række forhold den enkelte afdeling eller skole ikke selv kan påvirke. To af faktorerne ligger dog inden for en skoles ansvarsområde og handlerum. Det gælder varigheden af de enkelte grundforløb (på individniveau), og det gælder omfanget af reelle valgmuligheder sådan som de kommer til udtryk i skolens undervisningsplan og i tilrettelæggelsen af hverdagen på skolen. Dokumentationsmaterialet peger entydigt på at den sidstnævnte faktor – i sammenhæng med holdningerne hos lærerne og ledelsen – spiller en afgørende rolle for hvordan arbejdet med uddannelsesplanerne fungerer.

Mens kapitel 5 beskriver praksis på skolerne, redegør dette kapitel for opfattelserne af denne praksis hos de forskellige grupper på skolerne. Kapitlet fokuserer på holdninger og ræsonnementer hos elever og lærere, dvs. hos de aktører der er mest direkte involveret i arbejdet med uddannelsesplaner, men opfattelser og vurderinger hos uddannelses- og erhvervsvejledere og ledelsesrepræsentanter belyses ligeledes. Der er lagt vægt på at fremstille betydninger og sammenhænge sådan som de kommer til udtryk hos de forskellige grupper.

6.1 Holdninger og ræsonnementer hos eleverne

De følgende afsnit redegør for elevernes opfattelser af de personlige uddannelsesplaner og kontaktlærerordningen. Afsnittene belyser dels elevernes vurderinger af den praksis de møder på skolerne (som blev beskrevet i kapitel 5), dels hvordan eleverne på et mere overordnet niveau forholder sig til intentionerne om individuelle og fleksible læringsforløb.

Afsnit 6.1.1 fokuserer på uddannelsesplanen, mens 6.1.2 beskriver nogle af de barrierer og muligheder eleverne oplever i forbindelse med arbejdet med planen. Afsnit 6.1.3 omhandler kontaktlærerordningen, og afsnit 6.1.4 refererer elevernes samlede vurdering af grundforløbet. Endelig sammenfatter afsnit 6.1.5 de vigtigste resultater fra gennemgangen af dokumentationsmaterialet.

Det er vigtigt at være opmærksom på de forskellige datakilder der benyttes i disse afsnit om eleverne. Afsnittene er både baseret på det kvalitative materiale (dvs. de gennemførte elevinterview og samtalerne under besøgene og seminaret) og på den kvantitative elevundersøgelse. Begge kilder er vigtige. Det kvantitative materiale viser nogle generelle tendenser og tegner et bredt billede af holdninger i hele elevgruppen, mens det kvalitative materiale i højere grad giver mulighed for at gå i dybden og for at finde sammenhænge i elevernes opfattelser og holdninger.

Det er et generelt mønster at de elevholdninger der kommer til udtryk i det kvalitative materiale, fremstår som forbeholdne og kritiske. I den kvantitative spørgeskemaundersøgelse fremstår elevernes overordnede og generelle vurderinger til gengæld som mere neutrale. En mulig forklaring på disse forskelle mellem vurderingerne i det kvalitative og det kvantitative dokumentationsmate-

riale kan være at gruppeinterviewene opfattes som en lejlighed til at fokusere specifikt på det som ifølge eleverne ikke virker tilfredsstillende.

Det vil fremgå løbende hvilken del af materialet oplysningerne stammer fra. Ved angivelser i procent er det dog altid det kvantitative materiale der refereres til.

6.1.1 Uddannelsesplanen

Overordnet set har eleverne særdeles forskellige vurderinger af hvordan uddannelsesplanen fungerer. Deres opfattelser er præget af en række forhold der har betydning for arbejdet med planen, herunder forståelsen af formålet med planen, omfanget af valgmuligheder og graden af fleksibilitet, den information de modtager, samt endelig deres holdning til selve ideen om individuelle og fleksible uddannelsesforløb. I det følgende vil disse emner blive belyst, men først vil elevernes overordnede vurdering af arbejdet med uddannelsesplanen blive beskrevet.

Ud fra samtalerne fremgår det at flere elever mener at planen udelukkende fungerer som en ydre ramme der indeholder kortfattede oplysninger af faktuel karakter, fx om hvilken uddannelse man vil vælge, og om grundforløbets varighed. Dermed oplever de planen som et overfladisk afkrydsningsskema. Nogle elever fortæller at de først og fremmest bruger planen som en slags oversigt til at se "hvor langt de nået" i et allerede fastlagt forløb – uden at der foretages løbende revideringer af planen eller nærmere refleksion over læringsformer og læringsmål. Andre elever siger dog at de arbejder mere indgående med planen, og de giver udtryk for et langt mere positivt syn på dette arbejde. Nogle af disse elever forklarer at de bruger planen som hjælperedskab til at blive mere afklarede med hensyn til hvad de vil, og til løbende at evaluere hvordan det går.

I spørgeskemaundersøgelsen blev eleverne bedt om at vurdere forskellige effekter af arbejdet med uddannelsesplanen i forhold til en række formål.

Tabel 2
Synes du at arbejdet med uddannelsesplanen ...

n =744	I høj grad eller nogen grad	I ringe grad eller slet ikke
sørger for at der bliver taget hensyn til dine ønsker?	74 %	17 %
får dig til at tænke over hvad du vil med din uddannelse?	70 %	26 %
gør dig opmærksom på hvad du er god til, og hvad du skal være bedre til?	68 %	26 %
får dig til at forstå hvad du skal have ud af de forskellige fag/moduler?	63 %	31 %
gør dig bedre til at vælge uddannelse?	57 %	34 %
styrker din lyst til at gennemføre din uddannelse?	56 %	36 %

Eleverne havde svarmulighederne: "i høj grad", "i nogen grad", "i ringe grad", "slet ikke" og "ved ikke".

74 % af eleverne synes at arbejdet med uddannelsesplanen i høj grad eller i nogen grad bevirker at der bliver taget hensyn til deres ønsker. 17 % mener at det ikke eller kun i ringe grad har denne effekt. Hvorvidt arbejdet med planen er med til at sikre egne uddannelsesønsker, er naturligvis tæt forbundet med omfanget af valgmuligheder – jo flere reelle muligheder, jo større er sandsynligheden alt andet lige for at ønskerne bliver opfyldt.

På spørgsmålet om i hvilken grad arbejdet med planen styrker deres evne til at vælge uddannelse, svarer 57 % af eleverne at det i høj grad eller nogen grad er tilfældet, mens 34 % af eleverne mener at det ikke eller kun i ringe grad forbedrer deres evner på dette område. Der er signifikant forskel på indgangene. 67 % af eleverne på *Håndværk og teknik* og *Fra jord til bord* mener at arbejdet med planen styrker deres valgkompetence, mens der kun er 49 % på *Bygge og anlæg* som har samme opfattelse.

Derudover er der en tydelig tendens til at de elever der kun har taget få afgangsprøver i folkeskolen, i højere grad mener at arbejdet med uddannelsesplanen styrker deres evner til at træffe uddannelsesvalg. Af samtalerne fremgår det desuden at "tvivlerne" generelt finder planen mere anvendelig. En modsat tendens viser sig hos de afklarede, der er mere tilbøjelige til at opfatte planen som irrelevant.

56 % af eleverne mener at arbejdet med planen er motiverende, og at den styrker lysten til at gennemføre forløbet. Eleverne på *Fra jord til bord* er mest tilbøjelige til at tilslutte sig dette synspunkt. Desuden er der en sammenhæng med antallet af aflagte prøver i folkeskolen da elever der har været til få prøver, generelt synes at arbejdet med planen øger motivationen.

70 % af de adspurgte elever tilkendegiver at arbejdet med planen enten i høj grad eller nogen grad får dem til at tænke over hvad de vil med deres uddannelse. Også her er der signifikant forskel på indgangene med *Service* og *Fra jord til bord* i den ene ende hvor henholdsvis 79 og 78 % har denne opfattelse, og *Mekanik, transport og logistik* i den anden ende hvor 62 % mener at planen hjælper dem til at tænke over formålet med deres uddannelse.

I forhold til det at kunne identificere egne styrker og svagheder svarer 68 % af eleverne at arbejdet med planen bidrager positivt. De elever der har været til få afgangsprøver, er dog signifikant mere tilbøjelige til at mene at arbejdet med planen gør dem opmærksomme på deres stærke og svage sider.

Samlet viser elevundersøgelsen at den effekt eleverne vurderer mest positivt, er "at der bliver taget hensyn til deres ønsker". Dernæst følger "afklaring af mål med uddannelsen" og "identifikation af egne styrker og svagheder". Resultaterne peger også på at de elever der har taget få afgangsprøver i folkeskolen, er mest tilbøjelige til at vurdere at de har haft udbytte af arbejdet med planen. Det har ikke været muligt på baggrund af det foreliggende materiale at afdække årsagen til denne sammenhæng.

Eleverne deler sig ifølge spørgeskemaundersøgelsen i to lejre når de skal vurdere om arbejdet med planen er tidskrævende. 47 % synes at planen er tidskrævende, mens 45 % ikke mener det er tilfældet. Der er tydelig forskel på indgangene. Blandt eleverne på *Fra jord til bord* og *Håndværk og teknik* mener 56 % at det er tidskrævende at arbejde med planen, mens der kun er 34 % på *Mekanik, transport og logistik* som deler denne opfattelse. Der er ligeledes en tydelig tendens til at elever der har taget mange afgangsprøver i folkeskolen, eller som tidligere har gået på en anden ungdomsuddannelse, er mindre tilbøjelige til at synes at arbejdet er tidskrævende.

Elevplan

Flere af de elever der deltog i samtalerne, beskriver Elevplan som uoverskueligt, og de hævder at de mangler information om systemet. Nogle synes også at systemet fungerer dårligt teknisk set. Andre giver udtryk for at systemet er for generelt, og i forlængelse heraf argumenterer de for at Elevplan burde være indgangsspecifikt. Nogle elever nævner at Elevplan kun bruges i forbindelse med tilmelding til fag og som det sted hvor karaktererne registreres, mens andre elever endnu ikke er begyndt at bruge systemet.

Den tredjedel af eleverne der bruger Elevplan (jf. afsnit 5.1.2), er blevet spurgt om de bruger værktøjet til planlægning, til at få overblik over fag og moduler og/eller til at holde styr på hvor langt de er nået i forløbet. 80 % af eleverne svarer at de bruger det til det sidstnævnte, 78 % bruger det til at få overblik over fag og moduler, mens 73 % af eleverne bruger det som planlægnings-

redskab. I forhold til planlægning af uddannelsesforløbet er der signifikant forskel på indgangene. Der er flest elever fra *Teknologi og kommunikation* (89 %) der benytter systemet til dette formål mod kun 56 % på *Mekanik, transport og logistik*.

Forståelse af formålet med planen

Under samtalerne gav mange elever udtryk for at de ikke forstår hvad formålet med uddannelsesplanen er. Generelt forbinder de ikke planen med at sætte mål, træffe valg og reflektere. Mange af dem opfatter derimod planen som et uvedkommende papir der bare ligger i en mappe et sted. Flere anser således planen for blot at være en oversigt over "hvad de skal nå" i et på forhånd fast tilrettelagt forløb. Nogle elever påpeger også at arbejdet med planen ikke giver mening da de ikke synes de har reelle valgmuligheder på uddannelsen.

Enkelte af eleverne fra samtalerne er dog indforstået med at uddannelsesplanens formål er at man kan sætte sig individuelle mål og overveje veje til at nå disse mål. Typisk mener disse elever også at arbejdet med planen giver god mening. Derudover er der nogle elever der mener at uddannelsesplanen er unødvendig da de slet ikke er interesserede i valgmuligheder, men blot ønsker målrettede forløb som skolen tilrettelægger.

På dette område giver den kvantitative undersøgelse mere nuancerede svar. 77 % af eleverne siger at formålet med planen i høj grad eller nogen grad er klart. For resten af eleverne står formålet med uddannelsesplanen ikke eller kun i ringe grad klart (henholdsvis 13 % og 6 %), eller også ved de ikke hvad de skal mene (4 %).

Der er en tendens til at jo ældre eleverne er, jo bedre er de i stand til at se et formål med planen. Dette indikerer at arbejdet med uddannelsesplanen kræver en modenhed eller nogle kompetencer som de yngre elever ikke er i besiddelse af i samme udstrækning.

Samlet vurdering af planen

Eleverne blev bedt om at vurdere om arbejdet med uddannelsesplanen alt i alt er en støtte for dem.

Tabel 3
Synes du alt i alt at uddannelsesplanen har været en støtte for dig?

n =751	I høj grad	I nogen grad	I ringe grad	Slet ikke	Ved ikke
I alt	13 %	46 %	19 %	17 %	6 %
<i>Fra jord til bord</i>	18 %	50 %	12 %	16 %	4 %
<i>Service</i>	17 %	43 %	18 %	15 %	7 %
<i>Teknologi og kommunikation</i>	14 %	42 %	20 %	20 %	4 %
<i>Mekanik, transport og logistik</i>	13 %	44 %	25 %	14 %	5 %
<i>Håndværk og teknik</i>	8 %	51 %	18 %	16 %	6 %
<i>Bygge og anlæg</i>	8 %	43 %	21 %	19 %	9 %

Eleverne havde svarmulighederne: "i høj grad", "i nogen grad", "i ringe grad", "slet ikke" og "ved ikke".

59 % af eleverne svarer at uddannelsesplanen i høj grad eller nogen grad har været en støtte for dem. Hovedparten (46 %) af disse elever svarer dog kun i "nogen grad", mens 36 % af eleverne synes at uddannelsesplanen kun i ringe grad eller slet ikke har været en støtte for dem.

Der er ikke signifikant forskel på indgangene. Især når man betragter svarene "i høj grad" og "i nogen grad" under ét, udviskes forskellene mellem indgangene. Det skal dog nævnes at eleverne på *Fra jord til bord* er de mest positive. Mere end to tredjedele på denne indgang mener at planen har støttet dem. I den modsatte ende af skalaen findes eleverne på *Bygge og anlæg*, her vurderer kun halvdelen at planen har været en støtte. Tilsvarende tal kan ses på *Håndværk og teknik*. Der er en tendens til at pigerne er mere positive i deres vurderinger end drengene.

Mellem 28 og 40 % af eleverne på de enkelte indgange (og 36 % i alt) oplever altså at planen enten ikke eller kun i ringe grad er en støtte for dem. Det bør dog understreges at disse tal ikke siger noget om hvorvidt eleverne mener at uddannelsesplanen i sig selv er en god eller dårlig ide, men blot at et forholdsvis stort mindretal ikke mener at den har støttet dem.

Få erfaringer med planen og manglende forståelse af det egentlige formål gør det naturligvis svært for eleverne at vurdere potentialet i arbejdet med planen. Mange af de elever der deltog i

samtalerne, giver ikke desto mindre udtryk for at de synes at selve ideen om at have en personlig uddannelsesplan er god. Men mange indvender samtidig at de tror at det er vanskeligt at realisere ideen inden for de eksisterende rammer. Disse elever oplever altså at intentionerne i reformen er langt fra deres hverdag.

6.1.2 Barrierer og muligheder

Elevernes kritiske vurderinger i forhold til arbejdet med uddannelsesplanen som de typisk kom frem under samtalerne, forholder sig især til to ting: dels til de konkrete rammer for arbejdet med planen, herunder især manglen på fleksibilitet og valgmuligheder, dels til manglende information.

Som beskrevet i afsnit 5.2.2 fremgår det af samtalerne at en del elever oplever at de ikke har reelle valgmuligheder (hverken i forhold til fag eller niveauer), men at uddannelsen tværtimod er meget fast struktureret, og at de er plantet i et spor med et standardforløb som de skal følge. Samtidig tilkendegiver 63 % af eleverne i spørgeskemaundersøgelsen dog at de er tilfredse eller meget tilfredse med det givne udbud af fag og moduler.

I samtalerne nævner eleverne at det er et problem at påbygningsfagene skemamæssigt kolliderer med de obligatoriske fag, og at det dermed ikke opleves som en reel mulighed at vælge sådanne supplerende fag. Andre elever synes til gengæld at de har mange valgmuligheder, og at det er positivt. Atter andre synes at der er alt for mange valgmuligheder, og det skaber forvirring. Sidstnævnte gruppe oplever at de mangler vejledning og hjælp til at navigere i systemet.

Elevsamtalerne viser også at nogle elever, samtidig med at de synes forløbet er meget fast struktureret, oplever at undervisningsformen inden for et givent fag eller modul er meget flydende, og at de i høj grad selv skal vælge hvordan de vil arbejde, fx i et selvstændigt og projektbaseret forløb. Dette opleves som problematisk af nogle elever; de savner hjælp og vejledning, og de føler at der stilles for store krav til deres selvstændighed. Nogle elever efterspørger derfor mere lærerstyret undervisning – især i starten af uddannelsesforløbet. Andre elever mener dog at den selvstændige læringsform giver plads til en øget kreativitet. Et sted fortæller en elev begejstret om fordelene ved et "Open Learning Center". Eleven understreger i øvrigt at kontaktlæreren er meget vigtig i denne sammenhæng da kontaktlæreren kan støtte eleverne i at udnytte fordelene ved denne undervisningsform. I forbindelse hermed påpeger nogle elever at de forskellige læringsstile i høj grad hænger sammen med alder, dvs. at læringsstilene er aldersbetingede.

Forventningerne og holdningerne til fleksibilitet er således varierede, og behovene er meget forskellige, jf. i øvrigt afsnit 5.2.2.

Information

Under samtalerne satte eleverne fokus på manglende information da de blev bedt om at vurdere egne valgmuligheder i løbet af uddannelsen. Således gav mange elever udtryk for at de mangler information både om uddannelsens indhold generelt og om deres valgmuligheder undervejs på grundforløbet. Nogle elever fortæller fx at de selv skal være meget udfarende hvis de vil vide noget om deres forskellige muligheder, og de siger at det først er efter at valgene er truffet, at de er blevet klar over at de egentlig kunne have valgt anderledes. Enkelte elever fortæller fx at de ikke var klar over at grundforløbets længde kan varieres. Nogle elever giver også udtryk for at de er blevet stillet valgmuligheder i udsigt som så senere har vist sig ikke at kunne realiseres i praksis. I den forbindelse fremhæver eleverne at de savner information om deres reelle valgmuligheder.

Fleere elever mener at de ikke har fået nok information om uddannelsens indhold forud for starten på teknisk skole. De fortæller at det virker uoverskueligt og forvirrende at starte på uddannelsen.

I elevundersøgelsen svarer 64 % at arbejdet med uddannelsesplanen i høj grad eller i nogen grad giver dem information om valgmuligheder på uddannelsen. 29 % synes derimod at det kun i ringe grad eller slet ikke er tilfældet, mens 6 % svarer "ved ikke". Opfattelsen er indgangsafhængig idet 78 % af respondenterne på *Fra jord til bord* synes at arbejdet med planen bidrager til viden om valgmuligheder, mens der kun er 58 % på *Mekanik, transport og logistik* som deler denne opfattelse.

Holdninger til ideen om valgfrihed og individuelle forløb

Ud fra samtalerne tegner der sig to forskellige tendenser hos eleverne i forhold til spørgsmålet om selve ideen med valgfrihed og individuelle forløb: på den ene side de elever der ønsker mange valgmuligheder, og på den anden side de elever der ikke er interesserede i fleksible forløb.

Nogle elever giver udtryk for at de er meget interesserede i individuelle og fleksible forløb der også levner plads til at prøve forskellige ting inden man træffer det endelige uddannelsesvalg. Nogle elever ønsker også flere valgmuligheder – fx vil de gerne have mulighed for at kunne variere længden af de enkelte moduler. Andre elever ønsker et større fagudbud, mens nogle ønsker flere valgmuligheder og fleksibilitet i forhold til læringsformer og niveau. I relation til sidstnævnte giver elever der tidligere har gået på en anden ungdomsuddannelse, udtryk for et ønske om et større udbud i "toppen" og om større faglige udfordringer.

Fleere elever pointerer at et stort udbud og mange valgmulighederne bør ledsages af en kortlægning af disse muligheder som vil gøre det lettere for eleverne at navigere i systemet. Hermed mener eleverne at det skal gøres mere klart hvilke veje der fører hvorhen.

Andre elever er derimod forbeholdne over for det at have valgmuligheder. De fremhæver at valgfriheden skaber usikkerhed og forvirring, og at den dermed bliver en byrde i stedet for en mulighed. Disse elever foretrækker i stedet forløb der på forhånd er fast struktureret fra skolens side.

I relation hertil deler eleverne fra samtalerne sig også i to lejre i forhold til spørgsmålet om bredde over for specialisering. Nogle elever opfatter bredde som en fordel, men en del giver udtryk for at de slet ikke er interesserede i brede forløb. De ønsker mere målrettede, specialiserede grundforløb, og de er udelukkende interesserede i at have fagrettede og specifikke fag frem for en bredere introduktion og mere almene fag. Disse elever opfatter fag der ikke er specifikt relateret til deres egen uddannelse, som uvedkommende, ligesom de synes det er irrelevant at de har fag sammen med andre faggrupper.

Ofte er de elever der foretrækker det på forhånd fastlagte forløb, også de elever der helst vil have specialisering, mens de elever der gerne vil have mange valgmuligheder, typisk også er interesserede i bredere forløb. Deres holdning til specialisering hænger naturligvis også sammen med i hvilken grad de føler sig afklarede med hensyn til deres uddannelsesvalg.

6.1.3 Kontaktlæreren

I spørgeskemaundersøgelsen svarer 53 % af eleverne at det betyder meget for dem at have en kontaktlærer, mens kun 9 % angiver at det ikke betyder noget. Der er signifikante forskelle på indgangene. Omkring to tredjedele af eleverne på *Fra jord til bord* og *Service* (henholdsvis 64 og 67 %) synes det betyder meget at have en kontaktlærer, hvorimod der kun er ca. to femtedele på *Håndværk og teknik* og *Teknologi og kommunikation* (henholdsvis 41 og 42 %) som deler denne opfattelse. Pigerne er mere tilbøjelige til at tillægge kontaktlærerordningen stor betydning. Materialet indikerer dog samtidig at kontaktlæreren relativt set er vigtigere for drengene da de taler væsentligt mindre med andre "støttepersoner" om planen end pigerne (jf. afsnit 5.1.2).

Mange af de elever der deltog i samtalerne, siger at de er glade for at have en kontaktlærer; en del af dem beskriver kontaktlæreren som en slags "klasselærer". Andre elever fra samtalerne opfatter dog kontaktlærerordningen som overflødig eller ligegyldig – enten pga. dårlig eller for sjælden kontakt eller fordi de ikke synes de har noget at drøfte med vedkommende. Atter andre oplever kontaktlæreren som en slags kontrollant der – med elevernes ord – blot sidder og krydser af om eleven har nået det som forventes.

Nogle elever giver udtryk for at kontaktlærerordningen bør være langt mere struktureret så man i højere grad sikrer at der faktisk er en kontakt. Flere elever mener at nogle kontaktlærersamtaler bør være obligatoriske, men at der derudover også bør være et løbende, frivilligt tilbud.

Af elevundersøgelsen fremgår det at 67 % synes at antallet af samtaler med kontaktlæreren har været passende, mens 24 % synes at der har været for få. Kun få elever (4 %) mener at der har været for mange samtaler. Der er signifikant forskel på indgangene. Især eleverne på *Håndværk og teknik* mener at der burde være flere samtaler. De indgange med de højeste andele af elever der synes antallet af samtaler er passende (*Fra jord til bord* med 74 % og *Service* med 73 %), er samtidig også de indgange hvor der hyppigst afholdes samtaler. Eftersom praktisk taget ingen elever mener at der er for mange samtaler, kan man konkludere at eleverne generelt har et ønske om relativt hyppige samtaler.

Nogle af de elever der deltog i samtalerne, synes at kontaktlæreren har for lidt tid, og derfor er de utilfredse med ordningen som den fungerer nu. Mange elever er dog meget tilfredse med deres kontaktlærer, de fortæller at vedkommende er engageret og tager sig tid til dem. Ifølge elevundersøgelsen er hele 81 % alt i alt tilfredse eller meget tilfredse med kontakten til kontaktlæreren på grundforløbet.

Under samtalerne tilkendegav mange elever at de opfatter kontaktlæreren som en man taler med i forbindelse med sociale eller faglige problemer – mere end en person man bruger i forbindelse med afklaring i valgsituationer. Den kvantitative undersøgelse tegner dog et billede der er mere nuanceret. Heraf fremgår det nemlig at eleverne mest taler om fremtidsplaner med kontaktlæreren. Derudover tales der også om deres deltagelse i undervisningen og om fagvalg, hvorimod sociale forhold ikke fylder meget, jf. afsnit 5.2.1. At eleverne drøfter deres deltagelse i undervisningen med kontaktlæreren, fremgår som nævnt ovenfor også af elevsamtalerne – om end eleverne i denne forbindelse typisk refererer til en kontrolfunktion med kontaktlæreren som kontrollant.

Nogle af de elever der deltog i samtalerne, fremhæver fordelene ved at have en kontaktlærer der er uddannet inden for elevens eget fag fordi vedkommende ellers har svært ved at forholde sig til deres uddannelse. Det virker generelt som om de elever der har kontaktlæreren som faglærer, også har den bedste og hyppigste kontakt. Derudover argumenterede flere elever for at man burde have mulighed for selv at vælge sin kontaktlærer da det er vigtigt at der er en god relation hvis ordningen skal fungere. Eleverne nævnte også at en god kontakt til kontaktlæreren kan være med til at forebygge frafald.

Holdninger til kontaktlærerordningen som ide

Mange elever gav under samtalerne udtryk for at ideen om en kontaktlærer er god hvis den struktureres hensigtsmæssigt. Flere elever mener at kontaktlæreren ligefrem er en nødvendighed. De forklarer at de har brug for kontaktlæreren af tryghedsmæssige årsager, og de mener at det er en vigtig del af kontaktlærerfunktionen at give personlig støtte, at hjælpe med afklaring af valg og med navigering i uddannelsessystemet – og i en vis udstrækning også at hjælpe med discipline-

ring. Sidstnævnte funktion skal næppe forstås som et ønske om en decideret kontrolfunktion, men snarere sådan at eleverne ønsker at kontaktlæreren skal hjælpe dem med at fastholde engagement og motivation. I forlængelse heraf efterspørger nogle elever også en mere individuel og personlig samtaleform frem for en form hvor læreren kun krydser af i et skema.

Vurderingen af kontaktlærerordningen som ide hænger naturligvis tæt sammen med oplevelserne af arbejdet med uddannelsesplanen og vurderingerne af valgmulighederne idet kontaktlæreren nemt kan opfattes som overflødig hvis der ikke er nogle valg at overveje sammen med ham eller hende.

6.1.4 Overordnet vurdering af grundforløbet

I spørgeskemaundersøgelsen blev eleverne bedt om at vurdere hvor tilfredse de alt i alt har været med grundforløbet. På dette spørgsmål har 81 % af eleverne svaret at de enten er tilfredse (50 %) eller meget tilfredse (31 %).

Tabel 4
Hvor tilfreds har du alt i alt været med at gå på grundforløbet?

n =1047	Meget tilfreds	Tilfreds	Utilfreds	Meget utilfreds
I alt	31 %	50 %	11 %	6 %
<i>Fra jord til bord</i>	45 %	42 %	7 %	5 %
<i>Service</i>	32 %	53 %	10 %	4 %
<i>Bygge og anlæg</i>	32 %	50 %	8 %	6 %
<i>Mekanik, transport og logistik</i>	30 %	53 %	13 %	5 %
<i>Håndværk og teknik</i>	25 %	53 %	12 %	8 %
<i>Teknologi og kommunikation</i>	22 %	50 %	16 %	10 %

Eleverne havde svarmulighederne: "meget tilfreds", "tilfreds", "utilfreds", "meget utilfreds" og "ved ikke".

Graden af tilfredshed er indgangsafhængig. 45 % af eleverne på *Fra jord til bord* svarer at de er meget tilfredse, mens der i den anden ende af skalaen kun er 22 og 25 % på henholdsvis *Håndværk og teknik* og *Teknologi og kommunikation* der er meget tilfredse. Ser man på tilfredsheden som samlet sum af tilfredse og meget tilfredse, udligner forskellene sig dog således at det svinger mellem 87 % tilfredse på *Fra jord til bord* og 72 % tilfredse på *Teknologi og kommunikation*.

6.1.5 Sammenfatning

Dette afsnit sammenfatter de væsentligste konklusioner i forhold til elevernes holdninger til arbejdet med uddannelsesplanen.

Formålet med uddannelsesplanen er uklart for mange elever, og de ønsker derfor mere information. Ligeledes savner eleverne information om deres valgmuligheder, både ved starten på forløbet og undervejs, og om uddannelsens struktur.

En del elever oplever at der ikke er fleksibilitet og reelle valgmuligheder på forløbet, men at deres uddannelse tværtimod er meget fast struktureret, og at de er plantet i et standardforløb. Det fremgår at det i praksis er vanskeligt at vælge påbygning, dels pga. manglende udbud, dels pga. logistiske problemer. Ydermere savner "stærke" elever teoretiske udfordringer, og de efterspørger et større udbud "i toppen". For elever der kun har meget begrænsede valgmuligheder, opfattes uddannelsesplanen nemt som overflødig, mens den for elever med flere alternativer kan have mere berettigelse.

Der tegner sig to divergerende tendenser blandt eleverne i forhold til spørgsmålet om valgmuligheder og fleksible og individuelle forløb: på den ene side elever der ønsker sådanne individuelle og fleksible forløb, og på den anden side elever der i stedet foretrækker på forhånd fastlagte forløb som skolen tilrettelægger. Sidstnævnte gruppe savner hjælp til navigering i systemet som kan forekomme uoverskueligt for dem.

Tilsvarende er eleverne delt mellem dem der gerne vil have det brede introduktionsforløb og lejlighed til at prøve forskellige muligheder af, og dem der er afklarede om deres uddannelsesvalg og udelukkende ønsker specialiserede, målrettede forløb. For den meget afklarede elev kan uddannelsesplanen virke uvedkommende, mens den kan være en stor hjælp for den uafklarede elev.

For mange elever har planen karakter af et afkrydsningsskema eller en ydre ramme der blot indeholder faktuelle oplysninger og fungerer som en slags oversigt over hvad de skal nå. For disse elever er der sjældent tale om refleksioner over læringsformer eller mål mv. Planen fungerer altså mange steder mere som et planlægningsværktøj – for skolen såvel som for eleven – snarere end et redskab til refleksion. Der er dog også elever der arbejder mere indgående med planen. For disse elever fungerer den som hjælperedskab i deres afklaringsproces og deres evaluering af processen.

Mere end hver tredje elev mener at planen ikke eller kun i ringe grad har været en støtte for dem. Men mange elever føler også at arbejdet med planen bidrager til at der bliver taget hensyn til deres ønsker. Sidstnævnte effekt vurderer eleverne mest positivt. Dernæst er de glade for at arbejdet fører til afklaring af deres mål med uddannelsen og til en identifikation af egne styrker og

svagheder. Elever med få afgangsprøver fra grundskolen er generelt mere positive i deres vurdering af udbyttet af arbejdet med planen, det øger både deres motivation til at gennemføre, og det styrker deres evne til at vælge.

Overordnet set synes eleverne at selve ideen om at have en uddannelsesplan er god, men de oplever at intentionerne bag den er svære at genkende i praksis. Kontaktlæreren er meget vigtig for de fleste elever, men opfattes af mange snarere som en social og tryghedsmæssig instans som hjælper med disciplinering, end som en faglig vejleder og en hjælp til bedre læring. Eleverne synes grundlæggende at ideen om en kontaktlærerordning er god, men den skal struktureres hensigtsmæssigt. Eleverne ønsker således både fastlagte og obligatoriske samtaler og derudover et løbende, frivilligt tilbud.

Elevernes vurdering af hvordan arbejdet med uddannelsesplanen fungerer, afhænger altså dels af de rammer der betinger dette arbejde, dels af elevens eget udgangspunkt. Blandt de parametre der gør sig gældende på institutionsniveau i forhold til at skabe gunstige betingelser for arbejdet med uddannelsesplanerne, kan især nævnes:

- graden af fleksibilitet i tilrettelæggelsen af uddannelserne og omfanget af reelle valgmuligheder
- indhold og omfang af informationen til eleverne
- tilrettelæggelsen af kontaktlærerordningen.

6.2 Holdninger og ræsonnementer hos lærerne

De følgende afsnit redegør for lærernes opfattelser. Afsnittene bygger dels på spørgeskemaundersøgelsen blandt lærerne, dels på lærerbidragene i selvevalueringerne og på samtalerne med lærerne under skolebesøgene og seminaret.

Afsnit 6.2.1 handler om uddannelsesplanen med særlig vægt på lærernes vurderinger af formålet med og effekterne af arbejdet med planen. Afsnit 6.2.2 belyser kontaktlærerfunktionen, mens 6.2.3 beskriver de barrierer og udviklingsmuligheder lærerne ser i relation til uddannelsesplanen. Endelig sammenfatter afsnit 6.2.4 de væsentligste konklusioner fra det forudgående.

6.2.1 Uddannelsesplanen

I spørgeskemaundersøgelsen blev lærerne bedt om at angive den betydning de tillægger en række mulige formål med uddannelsesplanerne.

Tabel 5
Hvor vigtige er forskellige formål med uddannelsesplanerne?

n =297	Meget vigtigt eller vigtigt	Ikke vigtigt eller mindre vigtigt
At tage hensyn til elevernes forudsætninger og ønsker	83 %	10 %
At styrke elevens motivation for at gennemføre	76 %	16 %
At styrke elevens evne til at vælge uddannelse og specialer	76 %	18 %
At kvalificere elevens valg af fag og moduler	75 %	18 %
At lære eleven at lære	72 %	20 %

Lærerne havde svarmulighederne: "meget vigtigt", "vigtigt", "mindre vigtigt", "ikke vigtigt" og "ved ikke".

Et flertal af lærerne vurderer alle de nævnte formål som vigtige eller meget vigtige. Det er således tydeligt at en stor del af lærerne bakker op om ideerne bag den personlige uddannelsesplan. Der er dog en tendens til at uddannelsesplanerne især ses som et redskab der kan sikre en hensyntagen til den enkelte elev, mens andre formål, fx om elevernes valgkompetence, ikke i samme grad opfattes som væsentlige. Lærerne på *Bygge og anlæg* og *Mekanik, transport og logistik* adskiller sig i øvrigt fra lærerne på de andre indgange ved først og fremmest at se planen som et redskab til at styrke elevens motivation til at gennemføre uddannelsen.

Lærerne blev også bedt om at vurdere i hvilket omfang arbejdet med planerne faktisk bidrager til de nævnte formål.

Tabel 6
I hvilket omfang bidrager arbejdet med planerne til de forskellige formål?

n =295	I høj grad eller nogen grad	Slet ikke eller i ringe grad
At tage hensyn til elevernes forudsætninger og ønsker	59 %	31 %
At styrke elevens motivation for at gennemføre	51 %	39 %
At styrke elevens evne til at vælge uddannelse og specialer	56 %	36 %
At kvalificere elevens valg af fag og moduler	53 %	38 %
At lære eleven at lære	45 %	46 %

Lærerne havde svarmulighederne: "i høj grad", "i nogen grad", "i mindre grad", "slet ikke" og "ved ikke".

Der er tydelig forskel på lærernes vurderinger af betydningen af de forskellige formål på den ene side og på den anden side deres vurdering af i hvilket omfang arbejdet faktisk bidrager til at de samme formål realiseres. Mellem en tredjedel og halvdelen af lærerne mener således ikke at arbejdet med uddannelsesplanerne bidrager i større omfang til de forskellige formål. Det er karakteristisk at denne tendens der er generel på tværs af indgangene, er mindre tydelig når det gælder målet om at tage hensyn til den enkelte elev, og mest udtalt når det gælder at lære eleverne at lære.

I forhold til fire af formålene mener mindst halvdelen af lærerne at arbejdet med planerne bidrager positivt. Set med lærerøjne er forventningerne til positive effekter af arbejdet med uddannelsesplaner altså realiseret i et vist omfang selv om resultaterne åbenbart endnu ikke er så gode som ønsket.

På den anden side er det tydeligt at en forholdsvis stor andel af lærerne befinder sig i en slags "forventningsklemme" mellem det de selv opfatter som ønskelige effekter, og det de ser som opnåede resultater. Det er tydeligt at skolerne befinder sig i en implementeringsproces, og det er almindeligt at der opstår modstrid mellem erklærede formål og oplevede resultater i de første faser af en sådan proces, dvs. en modstrid mellem retorik og praksis.

Faser i arbejdet med uddannelsesplanerne

Lærerne vurderer at uddannelsesplanen især har betydning for eleverne ved starten af grundforløbet. I spørgeskemaundersøgelsen svarer 65 % at planen har stor betydning eller nogen betydning i denne fase. De vurderer samtidig at betydningen aftager gradvist undervejs på grundforløbet. Kun 44 % mener fx at arbejdet med planen har betydning i forbindelse med overgangen til hovedforløbet. I det kvalitative materiale tilkendegiver en del af lærerne imidlertid at planen også har betydning i denne fase som et redskab der sætter skub i praktikpladssøgning og det endelige uddannelsesvalg.

I selvevalueringerne fremhæves i øvrigt – parallelt med spørgeskemaundersøgelsen – at uddannelsesplanen har særlig betydning ved den indledende visitation af eleven, ikke mindst fordi den giver skolen vigtig information om den enkelte elevs forudsætninger og ønsker. Oprettelsen af planen er desuden en god lejlighed til at komme i kontakt med de unges forældre.

Flere lærere giver samtidig udtryk for at uddannelsesplanen er mere uoverskuelig og dermed vanskeligere at arbejde med for eleverne i starten af grundforløbet – dels fordi de lige er begyndt på noget nyt, dels fordi planen simpelthen rummer flere valg på det tidspunkt. Mange siger også at arbejdet med planen skifter fokus på hovedforløbet hvor det mere drejer sig om at fastlægge og dokumentere faglige mål end om afklaring og valg.

6.2.2 Kontaktlærerfunktionen

Mens lærernes foreløbige vurderinger af de opnåede effekter af arbejdet med uddannelsesplanerne er noget forbeholdne, ser de væsentligt mere positivt på kontaktlærerrollen. 71 % af lærerne er fx enige i at kontaktlærerrollen indebærer at lærerne nu har mulighed for en bedre kontakt til eleverne. Samtidig mener lærerne at den nye funktion har ændret lærerjobbet. Kun 4 % mener at jobbet slet ikke er blevet påvirket, mens 32 % mener at det i høj grad er blevet anderledes at være lærer.

Lærerne blev bedt om at vurdere hvilken betydning funktionen har for en række forskellige forhold.

Tabel 7
Hvilken betydning har kontaktlærerfunktionen?

n =297	Stor eller nogen betydning	Lille eller ingen betydning
For at hjælpe uafklarede elever	91 %	6 %
For at støtte svage elever	80 %	16 %
For at skabe tryk og sammenhæng i uddannelsesforløbet	79 %	19 %
For at fastholde eleven på uddannelsen	79 %	19 %
For at sikre stærke elever større udfordringer	56 %	39 %

Lærerne havde svarmulighederne: "stor betydning", "nogen betydning", "lille betydning", "ingen betydning" og "ved ikke".

Lærernes generelle opfattelse af kontaktlærerfunktionen er særdeles positiv – særligt tydelig er denne tendens hos lærerne på *Fra jord til bord*, som konsekvent er mere positive end lærerne på de andre indgange.

Det sociale element i funktionen tillægges særlig stor betydning. Enkelte steder i selvevalueringerne fremgår det dog at funktionen kan indebære at den sociale dimension fjernes fra den almindelige lærerrolle og i stedet overgår til kontaktlæreren.

Funktionens rolle i arbejdet med at sikre relevante udfordringer til de stærke elever tillægges mindre betydning. Lærere der underviser i områdefag, oplever dog i langt større grad end lærere der kun underviser i grundfag, at kontaktlærerfunktionen også har positiv betydning i denne sammenhæng.

Lærerrollen

Kontaktlærerfunktionen er et centralt element i en mere omfattende forandring og udvikling af lærerrollen. Som en indikator på opfattelsen af udvalgte træk i den nye lærerrolle blev lærerne bedt om at forholde sig til en række udsagn.

Tabel 8
I hvilket omfang er du enig i ...

n =294	Meget enig eller enig	Uenig eller meget uenig
at mange lærere føler sig usikre når de skal optræde i en konsulentrolle i stedet for en traditionel lærerrolle?	50 %	24 %
at det er blevet sværere at bruge det du er god til, fx at undervise i et bestemt fag?	38 %	40 %
at det er en styrke at arbejde i lærerteam?	74 %	7 %
at der går for meget tid med fælles planlægning?	42 %	31 %

Lærerne havde svarmulighederne: "meget enige", "enige", "hverken enige eller uenige", "uenige", "meget uenige" og "ved ikke".

Der synes at være opbakning om centrale træk i den nye lærerrolle, fx til det at arbejde i team. Men tallene viser også at lærerne mener at den nye rolle indebærer en vis usikkerhed. Lærerne er delte i forhold til spørgsmålet om hvorvidt den nye lærerrolle begrænser deres muligheder for at bruge det de i forvejen var gode til – 38 % mener det er tilfældet, 40 % gør ikke. Mange er som sagt glade for at arbejde i team. Det fremgår dog enkelte steder i selvevalueringerne at teamsamarbejdet også kan være en udfordring af den enkelte lærers faglige stolthed. Og nogle lærere mener at det nok kunne tilrettelægges mere effektivt.

6.2.3 Barrierer og udviklingsmuligheder

Generelt føler lærerne sig godt rustede til opgaven som kontaktlærer. 83 % siger at de føler sig rustede i høj grad eller nogen grad. 32 % af lærerne mener dog at den traditionelle lærerrolle ikke umiddelbart er gearet til arbejdet som kontaktlærer – hvilket næppe kan undre i betragtning af omstillingens størrelse. Og flere lærere peger i selvevalueringer og samtaler på at der er brug for kompetenceudvikling og støtte inden for en række områder:

- brugen af Elevplan
- samtaleteknik

- kendskab til områder uden for ens egne fag
- overblik over elevernes reelle valgmuligheder.

Kendskab til de andre områder fremhæves som en vigtig forudsætning for at lærerne skal kunne tage kontaktlærerrollen seriøst og se en relevans i funktionen. Desuden peger mange på at systematiske erfaringsopsamlinger – og ikke mindst erfaringsudveksling – er vigtige indsatsområder.

Mange lærere oplever tiden som et stort problem. 72 % mener der er tildelt for få ressourcer til arbejdet med uddannelsesplaner. Selvevalueringerne viser at det ikke kun drejer sig om de tildelte ressourcer, men også om antallet af elever den enkelte kontaktlærer skal forholde sig til. Mange lærere giver således udtryk for at det ikke er muligt at forholde sig professionelt og seriøst til 20, endsige 25 eller flere elever.

Det er ligeledes et gennemgående træk at mange lærere ikke oplever at Elevplan fungerer som system eller i hvert fald endnu ikke fungerer optimalt. To tredjedele (66 %) af de lærere der bruger Elevplan, mener ganske vist at værktøjet er velegnet til formålet (heraf mener 18 % at det er tilfældet i høj grad), mens en tredjedel (33 %) kun i mindre grad eller slet ikke mener at Elevplan er velegnet til formålet. Mange lærere har samtidig store forventninger til systemet – når det først er fuldt implementeret.

Desuden mener 53 % af lærerne at skolens fysiske rammer vanskeliggør at intentionerne med uddannelsesplanerne realiseres da det kan være svært at finde steder på skolen som er egnede til en fortrolig samtale. 41 % peger derudover på at eksamensfag og anvendte prøveformer vanskeliggør en fleksibel tilrettelæggelse af undervisningen.

Endvidere mener mange lærere at fleksibiliteten i skolens tilrettelæggelse af grundforløbene ikke er tilstrækkelig, ligesom et flertal af dem mener at variationen i grundforløbets længde med fordel kunne være større så elevernes uddannelsesforløb i højere grad kunne individualiseres.

Endelig diskuterer flere lærere elevernes forudsætninger, især deres modenhed, i sammenhæng med de krav som arbejdet med uddannelsesplanerne stiller. Der peges ofte på at den skriftlige form i sig selv er en barriere for mange elever. Det er også et gennemgående træk at lærerne ikke vurderer at eleverne har tilstrækkelig information om en række relevante forhold inden de begynder på grundforløbet. 58 % vurderer fx at de ikke har tilstrækkelig information om formålet med uddannelsesplanen og uddannelsesbogen, og 53 % mener at det også gælder med hensyn til kontaktlærerfunktionen. Kun hvad angår information om meritmulighederne og uddannelses- og erhvervsvejlederkfunktionen er der et lille flertal (46 %) der mener at eleverne er tilstrækkeligt ru-

stede når de begynder på grundforløbet. Ifølge lærerne har mange elever svært ved at forstå ideen med uddannelsesplanen. Lærerne mener også at mange elever hellere vil styres gennem deres uddannelsesforløb, og nogle lærere oplever arbejdet med planen som irrelevant hvis eleverne allerede fra starten er afklarede med hensyn til "hvad de vil være".

6.2.4 Sammenfatning

I spørgeskemaet blev lærerne bedt om dels at vurdere om eleverne generelt har gavn af arbejdet med uddannelsesplaner, dels at forholde sig til en række faktorer som kan antages at have betydning for arbejdet med den personlige uddannelsesplan. I selvevalueringerne blev lærerne opfordret til at udfolde væsentlige forhold – både fordele og muligheder og ulemper og barrierer – ved arbejdet med uddannelsesplanerne og pege på nogle områder hvor indsatsen kan udvikles.

Det er vanskeligt at sammenfatte det omfattende materiale om lærernes syn på et så komplekst fænomen som den personlige uddannelsesplan. Det gælder ikke mindst i forhold til de meget nuancerede overvejelser i det kvalitative materiale. Mange lærere vurderer at eleverne har gavn af arbejdet med uddannelsesplanerne – 49 % siger således at det er tilfældet i høj grad eller i nogen grad. Men der er dog en meget stor gruppe (37 %) som ikke mener – eller kun i ringe grad mener – at det er tilfældet, og heraf vurderer 8 % at eleverne slet ikke har gavn af arbejdet med planen. Generelt set vurderer lærerne dog at elevernes forventninger indfries. 60 % siger at det er tilfældet i høj grad eller nogen grad, mens der kun er 3 % som siger at det slet ikke sker. Samtidig mener en stor gruppe blandt lærerne at eleverne ikke har tilstrækkelig information om formålet med uddannelsesplanen. Lærernes generelle opfattelse af kontaktlærerordningen er derimod særdeles positiv.

Forholdsvis mange lærere oplever at der er modstrid mellem de erklærede formål med uddannelsesplanen og den praksis de oplever. Selv om de tillægger intentionerne og målene bag uddannelsesplanerne stor betydning, mener de ikke at arbejdet med uddannelsesplanerne i større omfang bidrager til at realisere disse intentioner og mål. En stor gruppe blandt lærerne oplever altså at der er et misforhold mellem retorikken og realiteterne.

Ud fra det kvalitative materiale kan man beskrive to hovedtyper af lærerholdninger i relation til arbejdet med uddannelsesplanerne. Disse hovedtyper repræsenterer hver sin yderpol mellem hvilke virkelighedens lærere synes at placere sig. På den ene side den mere resultatorienterede lærer som først og fremmest ser den personlige uddannelsesplan som et dokument, og som er tilbøjelig til at opfatte kontaktlærerfunktionen som noget der ligner det velkendte klasselærebegreb. Og på den anden side den mere procesorienterede lærer der først og fremmest ser uddannelsesplanen som en metode, og som opfatter kontaktlærerrollen som noget afgørende nyt – og som følgelig gør sig mange overvejelser om indholdet i disse begreber.

Det er vigtigt at understrege at der ikke er en entydig sammenhæng mellem disse holdninger på den ene side og vurderingerne af uddannelsesplanerne på den anden side. Det forholder sig altså ikke sådan at lærere der befinder sig tæt på den ene yderpol, nødvendigvis er forbeholdne og mere tilbøjelige til at fokusere på barriererne, mens lærere tæt på den anden yderpol er mere positive.

Dokumentationsmaterialet giver ikke grundlag for at afgøre hvordan de to hovedtyper fordeler sig på de forskellige indgange idet spørgeskemaundersøgelsen ikke kan fremvise signifikante forskelle mellem indgangene på de spørgsmål der kan tages som indikatorer på de to typer. Det kvalitative dokumentationsmateriale peger imidlertid i retning af en hypotese om at den resultatorienterede grundholdning især findes på *Bygge og anlæg, Mekanik, transport og logistik* samt *Håndværk og teknik*, mens den procesorienterede grundholdning er mere udbredt på *Service, Fra jord til bord* samt *Teknologi og kommunikation*.

6.3 Holdninger og ræsonnementer hos vejlederne

Uddannelses- og erhvervsvejlederrollen rummer opgaver som indebærer at den får særlige berøringsflader til kontaktlærefunktionen. Dette afsnit præsenterer uddannelses- og erhvervsvejlederes holdninger og ræsonnementer som de kom frem i selvevalueringsmaterialet, på besøgene og seminaret. Afsnittet fokuserer på hvordan samspejlet mellem vejlederfunktionen og kontaktlærefunktionen tilrettelægges.

Arbejdsdelingen mellem vejledere og kontaktlærere

Arbejdsdelingen mellem kontaktlærerne og vejlederne varierer meget fra skole til skole og fra indgang til indgang. På nogle skoler og afdelinger er koordineringen og samarbejdet mellem kontaktlærerne og vejlederne ikke systematiseret eller nærmere fastlagt. Andre steder fungerer vejlederne som konsulenter og tovholdere for kontaktlærerne. Modellen for samarbejdet på den enkelte skole eller afdeling kan antages at hænge sammen med den rolle uddannelses- og erhvervsvejledningen i forvejen havde det pågældende sted.

De fleste steder er det dog normalt at vejlederne tager over ved særlige sager, fx økonomiske og sociale problemer, og ved radikale ændringer i planen (afbrud, uddannelsesskift) eller når det drejer sig om juridiske og kontraktmæssige spørgsmål.

Flere vejledere nævner at de har fået mere at bestille efter at uddannelsesplanerne er blevet indført, idet flere forhold kommer op til overfladen via kontaktlærersamtalerne. De fremhæver især at specialpædagogiske problemstillinger nu kommer hurtigere frem i lyset. Mange nævner at elever-

ne generelt er blevet mere opmærksomme på de valg de står over for, og det betyder at vejlederen også får flere elevhenvendelser.

Andre vejledere fremhæver at de nu har fået bedre tid til at koncentrere sig om mere overordnede opgaver. Dels tager kontaktlæreren sig af en del forhold som vejlederen tidligere blev inddraget i, dels kan vejlederen via kontaktlærerens arbejde tidligere opspore og løse eventuelle alvorlige problemer. Nogle vejledere kan derfor opleve at afstanden mellem dem og eleverne generelt er blevet større. Enkelte vejledere nævner også at der er eksempler på at alvorlige sager ikke kommer til vejlederen kendskab tilstrækkelig tidligt. Det kan skyldes at nogle elever har tilbøjelighed til først at henvende sig hos deres kontaktlærer. Eleverne føler måske at de kender kontaktlæreren bedre, og de er ikke altid opmærksomme på arbejdsdelingen mellem de forskellige funktionsgrupper på skolen. Men det kan også skyldes at der er uklarhed om kontaktlærerens forpligtelser til opfølgning.

Elevundersøgelsen viser at arbejdsdelingen mellem vejledere og kontaktlærere ikke altid er tydelig for eleverne. Andelen af elever der tilkendegiver at vejlederen i høj grad eller nogen grad har haft indflydelse på deres valg af fag og moduler, er nøjagtig lige så stor som andelen af elever der siger det samme om kontaktlæreren (dvs. 22 %). Tallene tyder på at en del af vejledningen om fag og moduler foregår i uddannelses- og erhvervsvejledningens regi. På den anden side er der ikke tvivl om at kontaktlæreren er den støtteperson på skolen som eleverne på grundforløbet oftest taler med. Af de elever som har overvejet at stoppe eller skifte uddannelse, siger 40 % fx at de har drøftet det med deres kontaktlærer (i høj grad eller nogen grad), mens 32 % siger at de har diskuteret det med vejlederen. Og 55 % har diskuteret spørgsmål om deres uddannelsesplan med kontaktlæreren, mens 33 % har talt om planen med vejlederen.

Vigtige faktorer set i et vejlederperspektiv

Mange vejledere fremhæver at der er tale om en lang omstillingsproces som endnu kun er i opstartsfasen. De er generelt meget opmærksomme på behovene for fortsat kompetenceudvikling. Selv om de vurderer at det er vigtigt at alle eller praktisk taget alle lærere er kontaktlærere, er de opmærksomme på at der er store forskelle i holdningerne hos lærergruppen. Grænsefladen mellem kontaktlæreropgaver og vejlederopgaver kan derfor variere ikke blot fra skole til skole eller fra indgang til indgang, men i praksis også fra den ene kontaktlærer til den anden.

Vejlederne mener ikke at alle lærere er fuldt rustede til opgaven som kontaktlærer. Men de vurderer at der principielt ligger en stor styrke i arbejdet med uddannelsesplanerne, først og fremmest i kraft af kontaktlærerens muligheder for at motivere og støtte den enkelte elev.

Generelt vurderer både vejledere og lærere at rollefordelingen og samspillet mellem funktionsgrupperne kan præciseres, både internt blandt skolens ansatte og over for eleverne. Lærerundersøgelsen viser at 21 % mener at arbejdsdelingen i forhold til eleverne "i høj grad" er klar, mens 56 % mener at det kun er tilfældet "i nogen grad".

I selvevalueringerne peger vejlederne også på at samarbejdet mellem grupperne kan være unødigt tidskrævende. Men de understreger at et tæt og omfattende samarbejde er nødvendigt for at sikre at man kan fremtræde med en fælles holdning over for eleverne. Endelig fremhæver de at det i sig selv "er godt med flere øjne".

6.4 Holdninger og ræsonnementer hos ledelserne

Dette afsnit beskæftiger sig med de holdninger og ræsonnementer hos ledelserne som er kommet til udtryk i selvevalueringerne og i samtalerne under skolebesøgene og seminaret. Afsnittet lægger især vægt på at belyse ledelsens ræsonnementer om arbejdet med at implementere uddannelsesplanerne.

Generelle vurderinger

Hovedparten af ledelsesrepræsentanterne på de selvevaluerende skoler opfatter ideerne i Reform 2000, herunder den personlige uddannelsesplan, som en uomgængelig fornyelse af de tekniske erhvervsuddannelser. Der er samtidig generel enighed om at det er en særdeles stor opgave at implementere reformen fordi det handler om at indbygge en ny kultur på skolerne som kræver andre former for viden og nye måder at forholde sig på – både hos ledelsen, lærerne og eleverne. Ledelsesrepræsentanterne fremhæver at reformen kræver mere samarbejde idet den fordrer en større grad af intern koordination og enighed på skolerne.

Dokumentationsmaterialet viser at de fleste ledelsesrepræsentanter mener at man på skolerne endnu ikke er nået dertil hvor intentionerne er realiseret fuldt ud: "Øvelse gør mester, men man har endnu ikke øvet sig nok". De fleste mener at intentionerne måske nok er realiseret på et acceptabelt niveau i dag, men de siger også at der er langt derhen hvor man egentlig gerne vil nå, og at vejen fra retorik til praksis er lang.

Det skal nævnes at nogle deltagere blandt ledelsesrepræsentanterne tvivler på at arbejdet med planerne overhovedet vil komme til at virke rigtig tilfredsstillende inden for en overskuelig fremtid. Denne gruppe hævder således at arbejdet med planerne i dag hverken gavner de stærke eller de svage elever, og at det ikke bidrager til at øge deres glæde, men derimod kun til at gøre dem mere frustrerede. Det gælder ikke mindst de svage elever, som "kan opleve uddannelsesplanen som en byrde og som et nyt nederlag". På flere af de selvevaluerende afdelinger nævner ledelses-

repræsentanterne dog at man har været tilbøjelige til at fokusere på de svage elever, og at man derfor endnu ikke har udviklet arbejdet med uddannelsesplanerne i relation til de stærke elever.

Reformprocessen

Flere ledelsesrepræsentanter tilkendegiver at man hidtil har arbejdet meget produktorienteret i implementeringsprocessen. Det har været en naturlig konsekvens af uddannelsernes regelsæt som netop omfatter et kontant produktkrav, nemlig kravet om at hver elev skal have en personlig uddannelsesplan.

I denne produktorientering har man ikke i tilstrækkelig grad været opmærksom på processen, hverken i forbindelse med den enkelte uddannelsesplan eller i forbindelse med etableringen af et system til håndtering af uddannelsesplanerne på den enkelte skole eller afdeling. Der har med andre ord været en tendens til at processen i relation til den enkelte elev og processen på den enkelte skole først og fremmest er blevet defineret ved deres slutprodukt, henholdsvis en konkret uddannelsesplan og et gangbart system som sikrer at skolen lever op til kravene i uddannelsernes regelsæt.

Det er imidlertid blevet tydeligt at processerne i sig selv er vigtige. Ledelsen skal derfor ikke kun arbejde med driftsledelse, men også være i stand til at påtage sig et ansvar som procesledelse. Lederne nævner at der er en klar parallelitet mellem de kompetencer reformen vil udvikle hos eleverne, og det lærerne skal mestre som professionelle lærere, og endelig det ledelserne skal kunne som professionelle ledelser. Det er tydeligt at projektet mange steder er grebet an "nedefra", dvs. med fokus på eleverne. Men i bagklogskabens lys kan man spørge om projektet samtidig burde være angrebet "fra oven", dvs. med vægt på ledelsesforhold og lærerkulturen.

I implementeringsprocessen har mange af skolerne brugt meget energi på at formalisere arbejdet ved at udvikle procedurer, manualer, hjælpeskemaer mv. Under samtalerne satte ledelserne spørgsmålstegn ved om denne strategi er tilstrækkelig. Strategien medvirker yderligere til at understrege det skriftlige element, og det blev nævnt at "værktøjerne" ikke er fleksible nok, og at værktøjer ikke af sig selv skaber kulturændringer.

Opfattelser af formål

I selvevalueringerne fremlægger ledelsesrepræsentanterne deres opfattelse af formålet med uddannelsesplanerne. Disse formuleringer må antages at ligge tæt på det der kan opfattes som de respektive skolers eller afdelingers "officielle" formålsformuleringer i relation til arbejdet med uddannelsesplaner.

Det er interessant at konstatere at formålsformuleringerne er meget forskellige. For at vise spændvidden er tre eksempler fra de 17 selvevaluerende afdelinger valgt ud.

Eksempel 1:

”Skolens formål med uddannelsesplaner og uddannelsesbøger er, at de altid er opdaterede, og det er vores værktøj til registrering af alle oplysninger om elevens uddannelsesforhold, f.eks. elevernes kompetencer, valg af påbygning, oplysninger omkring merit. Kontaktlæreren skal i samarbejde med eleven sikre at dette gøres ... Det er også vigtigt at vi som skole kun har et system til alle registrererger.”

Eksempel 2:

”At eleven bliver målrettet i sit ophold på grundforløbet.
At eleven bliver bevidst om sine muligheder på grundforløbet.
At eleven ser mulighederne i påbygning.
At lærerne får et redskab til at hjælpe eleven til at følge sine mål.”

Eksempel 3:

”De væsentligste formål med den personlige uddannelsesplan og uddannelsesbøger er

- 1) at samarbejde med eleven om dennes ønsker om et individuelt uddannelsesforløb
- 2) at det både for eleven og uddannelsesinstitutionen er synligt, hvad den enkelte elev ønsker/har behov for
- 3) at eleven lærer at træffe et valg, der har konsekvenser for en periode
- 4) at eleven holdes fast i et uddannelsesforløb.”

Eksemplerne viser spændvidden i formuleringerne af formålet. Hvor én afdeling betoner uddannelsesplanerne som et dokumentationssystem, betoner en anden valgkompetenceaspektet i arbejdet. For én afdeling er planen især et redskab for skolen, for en anden er planen først og fremmest elevens redskab. Og endelig adskiller formålsformuleringerne sig med hensyn til hvor handlingsanvisende de er, og med hensyn til hvor let de vil kunne operationaliseres – og dermed også hvor let de vil kunne evalueres.

De personlige uddannelsesplaner er et mangesidet fænomen, og derfor er der ikke noget mærkeligt i at formålsformuleringerne er forskellige. Der er imidlertid grund til at være opmærksom på at formålsformuleringer er vigtige som styrings- og udviklingsredskaber – netop fordi der er tale om et komplekst fænomen som uddannelsesplaner. To forhold er vigtige hvis formuleringerne skal

anvendes som styrings- og udviklingsredskaber. For det første skal formålet være konkret eller i hvert fald kunne konkretiseres og operationaliseres så alle involverede aktører har mulighed for at vide hvad de skal sigte mod. For det andet skal formålsformuleringerne være synlige og levende i hele organisationen, dvs. både for elever, lærere og det administrative personale.

Vigtige faktorer set i et ledelsesperspektiv

Flere af ledelsesrepræsentanterne fremhæver at vækstmiljøet ikke har været gunstigt – hverken med hensyn til de ressourcer der er stillet til rådighed for skolerne, eller med hensyn til de forskellige arbejdstidsaftaler som ifølge nogle af deltagerne "først og fremmest præmierer den uangribelige minimumsindsats". Rammer og vilkår er altså ikke ændret i tilstrækkelig grad. Men det blev også nævnt at materielle ressourcer alene ikke er en tilstrækkelig betingelse for succes eftersom det drejer sig om at ændre et helt tankesæt fra en klassisk undervisningskultur til en virksomhedskultur der har dialogen som sin centrale udtryksform, og hvor læring fremstår som det essentielle begreb.

Det er et gennemgående træk at ledelsesrepræsentanterne ser implementeringen af uddannelsesplanerne som et led i en gennemgribende kulturforandring på erhvervsskoler med tekniske uddannelser. De ser implementeringen som en meget stor opgave som kun kan løses i et flerårigt og langsigtet perspektiv. Som eksempler fremhæver flere ledelsesrepræsentanter at faglæreren nu skal indgå i et langt tættere og mere forpligtende samarbejde med sine kolleger, ligesom skolerne vil blive præget af en langt højere grad af skriftlighed end tidligere.

Selv om sådanne forandringer muligvis er lettere at skabe på de indgange som i forvejen lå tæt på en sådan kultur, fx nogle af de servicebetonede fagområder i sammenligning med klassiske håndværksfag, er der ikke desto mindre tale om en gennemgribende forandring inden for alle uddannelsesområder. Og ved sådanne forandringer er det erfaringsmæssigt ofte lettere for de involverede lærere at få øje på de umiddelbare tab frem for at se de langsigtede gevinster.

Ifølge ledelsesrepræsentanterne kan man også møde en vis skepsis såvel mod uddannelsesplanen som mod indgangsbegrebet. Hvis man faktisk ved at man vil være tømmer, hvorfor skal man så bruge tid på at beskæftige sig med faglige områder der er fælles for hele indgangen inden for *Bygge og anlæg*? For den afklarede elev kan det opfattes som spild af tid, og for den klassiske faglærer kan det opfattes som en opfordring til klamphuggeri. Flere ledere vurderer derfor at det vil tage tid inden alle elever og lærere tager den personlige uddannelsesplan til sig og ser den som et værktøj og en mulighed – dvs. ikke kun opfatter den som en udefra pålagt byrde.

7 Vurderinger og anbefalinger

7.1 Vurderinger

Indførelsen af personlige uddannelsesplaner på de tekniske erhvervsuddannelser er et betydningsfuldt og ambitiøst projekt der skal bidrage til at udvikle væsentlige personlige kompetencer hos eleverne, herunder kompetencer som evnen til at sætte sig mål, til at planlægge og evaluere og til at lære. Sådanne kompetencer er vigtige set i lyset af et stadig mere foranderligt arbejdsmarked. Samtidig udgør de personlige uddannelsesplaner en væsentlig forudsætning for at realisere målsætningen om en udstrakt individualisering, fleksibilitet og rummelighed i erhvervsuddannelserne.

En realisering af intentionerne med de personlige uddannelsesplaner forudsætter efter evalueringens opfattelse omfattende ændringer af kulturen på skolerne med gennemgribende konsekvenser for deres organisation og planlægning samt for lærer- og elevrollen. Evalueringens gruppe vurderer at i det omfang implementeringen af planerne *ikke* ledsages af en sådan kulturforandring, vil uddannelsesplanen aldrig blive et værktøj som aktørerne tillægger reel betydning.

En implementering af uddannelsesplanerne i overensstemmelse med de bagvedliggende intentioner er derfor en stor udfordring for skolerne. På nuværende tidspunkt kan man næppe forvente at intentionerne er realiseret fuldt ud. Man må i stedet spørge hvor langt skolerne og afdelingerne er nået i dette arbejde, og hvad de gør for at implementere reformen og for at iværksætte de nødvendige kulturforandringer.

I sin overordnede og generelle vurdering hæfter evalueringens gruppe sig især ved følgende forhold:

- En femtedel af eleverne har ikke eller er ikke klar over at de har en uddannelsesplan eller en uddannelsesbog.
- En femtedel af de elever der er klar over at de har en uddannelsesplan, synes at formålet med uddannelsesplanen er uklart.
- Tilbud om forskellige former for påbygning findes kun i begrænset omfang og udnyttes kun af få elever.

- En tredjedel af eleverne og en tredjedel af lærerne mener at eleverne kun i ringe grad har haft gavn af arbejdet med uddannelsesplaner.

Disse forhold, der bygger på de kvantitative undersøgelser, viser at der er lang vej endnu inden uddannelsesplanerne kan siges at fungere i overensstemmelse med intentionerne. Det kvalitative materiale tegner et tilsvarende billede.

Det er vigtigt at understrege at elevgruppen er meget differentieret, og at forskellige typer af elever derfor har forskellige behov og forventninger i forhold til uddannelsesplanerne. Over halvdelen af eleverne siger således at de har haft gavn af arbejdet med planerne. I denne sammenhæng er det bemærkelsesværdigt at uddannelsesplanerne især vurderes positivt af elever der har været til forholdsvis få afgangsprøver i folkeskolen.

Generelt gælder at eleverne og lærerne støtter ideen bag uddannelsesplanerne og kontaktlærerfunktionen. Når elever og lærere tager stilling til formålene med uddannelsesplanerne og kontaktlærerfunktionen, er det således et gennemgående træk at de er positive over for ideen. Men i praksis kan mange elever og lærere ikke genkende disse formål og ideer. Man kan derfor sige at begge grupper befinder sig i en slags "forventningsklemme" hvor realiteterne og praksis i hverdagen ikke svarer til intentionerne og retorikken omkring planerne.

Med hensyn til kontaktlærerfunktionen er der en klar tendens til at den først og fremmest opfattes som en social funktion der hjælper eleven til at holde fast i sin uddannelse. Det indebærer at kontaktlærerrollen opfattes på linje med det velkendte klasselærerbegreb. Denne opfattelse af kontaktlærerrollen er i høj grad i overensstemmelse med den typiske anvendelse af uddannelsesplanerne. Evalueringsgruppen vurderer at uddannelsesplanerne i dag især er et redskab til registrering og løbende evaluering, hvorimod det ikke er almindeligt at de udnyttes som et læringsværktøj eller som et redskab til udvikle valgkompetence.

Uanset at de fleste lærere føler sig rustede til opgaven som kontaktlærer, vurderer evalueringsgruppen at der er behov for kompetenceudvikling. Når dette tilsyneladende ikke er tydeligt for alle aktører, skyldes det netop at kontaktlærerrollen ofte reduceres til det traditionelle klasselærerbegreb.

De fleste ledelsesrepræsentanter er opmærksomme på de problemområder i forbindelse med implementeringen af uddannelsesplanen. Men selv om der mange steder arbejdes ihærdigt med at få uddannelsesplanerne til at fungere i hverdagen, er der forholdsvis få eksempler på at ledelsen har iværksat mere omfattende, systematiske og målrettede tiltag der kan danne grundlag for at tackle disse problemområder.

Ud over ovennævnte generelle forhold har evalueringsgruppen også hæftet sig ved en række specielle forhold. Arbejdet med uddannelsesplaner har betydet at skolerne er blevet bedre til hurtigt at opfange eventuelle behov for specialpædagogisk støtte. Det er også vigtigt at fremhæve at arbejdet med planerne – og mere generelt Reform 2000 – har haft en positiv effekt på antallet af elever der får merit for forskellige dele af deres forløb, men det er tydeligt at meritten ikke altid udmøntes i andre undervisningstilbud eller i en kortere gennemførelsestid. Specielt efterlyser de elever som har haft fordel af de forbedrede meritmuligheder, flere påbygningsmuligheder, mere fleksibilitet og større udfordringer.

Der er store forventninger til Elevplan på skolerne – når først systemet er fuldt implementeret. Evalueringsgruppen finder at der på nuværende tidspunkt ikke er tilstrækkeligt grundlag for at vurdere systemet, men ønsker dog at understrege at implementeringen af Elevplan ikke i sig selv skaber kulturforandring.

Forskelle fra afdeling til afdeling

Det er meget forskelligt hvor langt de enkelte skoler og afdelinger er nået i processen med at implementere uddannelsesplanen. Der er både tale om forskelle mellem skolerne og mellem afdelingerne på de enkelte skoler.

På nuværende tidspunkt synes få afdelinger at være nået et godt stykke vej, mens en tilsvarende andel slet ikke er begyndt at iværksætte de kulturændringer som er en afgørende forudsætning for en reel implementering af planerne. Hovedparten af skolerne befinder sig et sted imellem disse yderpositioner. Evalueringsgruppen vurderer at de afdelinger der er nået længst, er kendetegnet ved følgende træk:

- Der er formuleret et klart og operationelt formål for arbejdet med uddannelsesplaner på afdelingen/skolen.
- Der er etableret en fælles forståelse på skolen eller afdelingen blandt lærere og ledelse om hvad arbejdet med de personlige uddannelsesplaner indebærer, og hvad det kræver af den enkelte medarbejder.
- Der findes en klar forståelse af formålet med uddannelsesplaner blandt eleverne.
- Der er engagement og opbakning til arbejdet med uddannelsesplaner blandt lærere og ledelse.
- Der findes procedurer for systematisk og regelmæssig opfølgning og fælles erfaringsopsamling i relation til arbejdet med uddannelsesplaner både blandt lærerne og på ledelsesniveauet.
- Der findes et udbud af reelle valgmuligheder for den enkelte elev.

Alle træk behøver ikke nødvendigvis at være til stede i fuldt omfang for at en given skole kan siges at være nået langt i implementeringen. På den anden side er trækkene hver især heller ikke tilstrækkelige. Det afgørende er at de udgør et sammenhængende hele. På de afdelinger der knap nok er begyndt med en reel implementering af uddannelsesplanerne, synes der først og fremmest at være behov for en styrket indsats og opbakning fra ledelsens side for at sikre en fælles forståelse af formålet med planerne blandt lærere og elever.

7.2 anbefalinger

Evalueringsgruppens vurderinger og anbefalinger har baggrund i en samlet analyse og helheds-vurdering af dokumentationsmaterialets forskellige dele. Anbefalingerne retter sig således ikke mod enkelte institutioner, men vedrører de tekniske erhvervsuddannelser generelt og de mønstre der tegner sig på tværs af indgange og på tværs af skoler og afdelinger. Alle skoler, alle afdelinger og alle lærere må derfor forholde sig til anbefalingerne i forhold til deres egen praksis og tage stilling til hvilke anbefalinger der er relevante for dem.

Anbefalingerne formuleres inden for fire hovedområder:

- implementering af uddannelsesplaner som kulturforandringsproces
- forskellige elevbehov og forskellige skolekulturer
- kontaktlærerrollen
- information og valgmuligheder.

Anbefalingerne retter sig altså mod forskellige sider af arbejdet med uddannelsesplaner. Samlet opfatter evalueringsgruppen anbefalingerne som væsentlige indsatsområder der kan bidrage til at uddannelsesplanen i større udstrækning bliver et aktivt redskab for eleverne, så arbejdet med planerne i højere grad kommer til at fungere i overensstemmelse med intentionerne.

Implementeringen af uddannelsesplaner som kulturforandringsproces

For at arbejdet med uddannelsesplanen kan realiseres i overensstemmelse med intentionerne, er det afgørende at arbejdet bliver en integreret del af skolekulturen, og frem for alt at der ikke er en modsætning mellem den generelle kultur på skolen og den tankegang der kommer til udtryk i intentionerne bag uddannelsesplanen.

- *Det anbefales derfor at skolerne og de enkelte afdelinger overvejer i hvilket omfang og på hvilken måde det er tydeligt for eleverne at skolen selv er en lærende organisation, og at den enkelte kontaktlærer selv arbejder med den form for refleksion som eleverne skal lære i forbindelse med arbejdet med planerne.*

Det er vigtigt at implementeringen af uddannelsesplanen fastholdes som en vedvarende proces der inddrager såvel lærere som elever. Overskuelige, tydelige og operationelle mål der er kendt af alle aktører, vil både bidrage til at den fortsatte implementeringsproces bliver mere målrettet, og til at "forventningsklemmen" bliver mindre udtalt hos elever og lærere. I denne sammenhæng viser erfaringerne at implementeringen af uddannelsesplaner kræver tydelige initiativer og engagement fra ledelsen.

- *Det anbefales derfor at den enkelte skole/afdeling formulerer retningsangivende og trinvis mål der er synlige for alle aktører, inden for nærmere angivne tidshorisonter i den fortsatte implementering af uddannelsesplanerne.*

En systematisk opfølgning og opbygning af strukturer der kan sikre en løbende erfaringsopsamling og en fælles refleksion blandt lærere og ledere, vil være et centralt led i den fortsatte kompetenceudvikling, og det vil samtidig udgøre et væsentligt bidrag til en løbende kulturforandringsproces. Den fælles refleksion kan også være med til at sikre en mere ensartet terminologi og forståelse både med hensyn til de elementer der indgår i skolens undervisningsplan, og med hensyn til de redskaber skolen bruger i arbejdet med uddannelsesplanen. Dermed vil sådanne indsatser bidrage til at kontaktlæreren bliver mindre personafhængig.

- *Det anbefales derfor at skolerne og afdelingerne udvikler redskaber og procedurer til løbende opfølgning og evaluering som kan danne grundlag for en systematisk erfaringsudveksling og fælles refleksion mellem ledelsen og lærerne og internt mellem lærerne.*

Evalueringsgruppen opfatter arbejdet med uddannelsesplaner som et aspekt af undervisningen der vedrører elevens udvikling af centrale personlige kompetencer på tværs af fagene. Det betyder at arbejdet må indgå som en del af professionen for lærerne og som en del af "pensum" for eleverne. Evalueringsgruppen finder at der behov for at læringsaspektet i arbejdet med uddannelsesplanerne bliver trukket tydeligere frem i skolernes praksis.

- *Det anbefales derfor at skolerne overvejer hvordan eleverne kan få tilbagemeldinger på deres arbejde med disse kompetencer og på det de lærer når de arbejder med uddannelsesplanen så arbejdet med uddannelsesplanen indgår som en del af undervisningen. Det anbefales desuden at kontaktlærerfunktionen ses som en del af lærerprofessionen så principielt alle lærere fungerer som kontaktlærere.*

Forskellige elevbehov og forskellige skolekulturer

Elevgruppen på de tekniske erhvervsuddannelser er meget differentieret. En kvindelig elev på 23 år der har gennemført en gymnasial uddannelse, og som gerne vil uddannes inden for et område hvor praktikpladssituationen er stram, har andre forventninger og behov end en mandlig elev på 17 der allerede har en praktikplads på hånden. De to skitserede elevprofiler er ikke ligeligt fordelt på indgangene – der sandsynligvis også er bærere af forskellige kulturer på lærersiden. Det er derfor vigtigt at skolerne etablerer et system for håndtering af arbejdet med uddannelsesplanerne der er så fleksibelt at det kan rumme disse forskelle både på afdelingsniveau og på elevniveau.

Inden for en fælles ramme – der respekterer gældende regler, og som gælder hele skolen – bør der være plads til en vis forskellighed i den fortsatte udvikling af arbejdet med planerne. Men det er samtidig vigtigt at arbejdet med uddannelsesplaner fastholdes som en fortsat proces såvel på skolen som på de enkelte afdelinger så afdelingerne kan lære af hinanden.

- *Det anbefales derfor at skolerne etablerer et system der kan sikre en fælles overordnet linje på skolen. Systemet skal sikre fleksibilitet og frirum for en vis forskellighed mellem afdelingerne og samtidig understøtte erfaringsudvekslingen mellem afdelingerne.*

Arbejdet med uddannelsesplaner er tænkt som et led i en individualisering og differentiering af uddannelserne. Dermed er det vigtigt at dette arbejde i sig selv er differentieret. I dag har skolerne eller afdelingerne typisk ét koncept for arbejdet med uddannelsesplaner som kontaktlæreren har ansvar for at tilpasse til de enkelte elever. Som en støtte til dette arbejde vil det være hensigtsmæssigt at udvikle forskellige modeller for mulige procesforløb – som læreren kan lade sig inspirere af, og som eleven eventuelt også kan forholde sig til.

- *Det anbefales derfor at skolerne udvikler modeller for forskellige typer af processer der er tilpasset forskellige typer af elever – med forskellige milepæle og forskellige succeskriterier. Det anbefales desuden at der arbejdes med at udvikle uddannelsesplaner som er mindre skriftlige i deres form; det kan ske ved i højere grad at inddrage ikke-skriftlige kommunikations- og dokumentationsformer, fx digitalfotos.*

Kontaktlærerrollen

Kontaktlærerfunktionen er en krumtap i implementeringen af de personlige uddannelsesplaner. En stor del af den nødvendige kompetenceudvikling for kontaktlærere sker sandsynligvis bedst i forbindelse med en systematisk erfaringsudveksling og fælles refleksion på afdelingerne. Men mange steder synes der også at være behov for en mere traditionel kompetenceudvikling i form af kurser, fx om samtaleteknik eller erhvervsuddannelsessystemet generelt.

Evalueringsgruppen opfatter først og fremmest kontaktlærerrollen som en undervisningsfunktion i tilknytning til elevens udvikling af væsentlige personlige kompetencer. Men derudover kan rollen også rumme disciplinerende og sociale funktioner.

- *Det anbefales at kontaktlærerrollen forvaltes sådan at disciplinerende og sociale funktioner ikke bliver dominerende. Det er samtidig vigtigt at den enkelte afdeling præciserer arbejdsopgaver og ansvarsområder hos kontaktlæreren, uddannelses- og erhvervsvejlederen og den uddannelsesansvarlige leder, og at denne ansvarsfordeling synliggøres over for eleverne.*
- *Det anbefales desuden at "kontaktlærertiden" skemalægges som et obligatorisk og regelmæssigt element for at funktionen kan få bedst mulige betingelser.*

Information og valgmuligheder

Generelt er der behov for at skolerne sikrer at eleverne, deres forældre og praktikvirksomhederne får mere information om arbejdet med uddannelsesplaner. Det er især vigtigt at eleven får information om hvad formålet er, hvad han eller hun kan forvente at det vil betyde, og endelig hvad det forpligter ham eller hende til. Erfaringerne viser at det er hensigtsmæssigt at skolen tager fat på dette i god tid, dvs. inden eleven begynder på uddannelsen.

Der er ligeledes behov for mere information om uddannelsernes struktur og indhold samt information om forskellige valgmuligheder og konsekvenserne af valgene. Det gælder ikke mindst fordi nogle elever tilsyneladende oplever starten på teknisk skole som forvirrende og vanskelig.

Og endelig er der behov for egentlig undervisning i hvad det indebærer at arbejde med uddannelsesplaner, og hvordan man kan bruge en kontaktlærer. I dag er disse opgaver som regel overladt til den enkelte kontaktlærer som forventes at løse dem på egen hånd. Resultatet er at eleverne sidder med meget uklare billeder af ideen i arbejdet med uddannelsesplaner, og at de derfor har svært ved at udvikle de kompetencer som arbejdet med uddannelsesplanerne sigter mod.

- *Det anbefales derfor at skolerne/afdelingerne bevidst arbejder med at udvikle den information og den undervisning eleverne modtager som udgangspunkt for og i relation til arbejdet med uddannelsesplaner, så dette arbejde bliver mere meningsfuldt for eleverne.*
- *Endelig anbefales det at skolerne arbejder seriøst med at udbygge deres valgmuligheder på flere forskellige niveauer, ikke mindst for de elever der har opnået merit for dele af den obligatoriske undervisning. I denne sammenhæng er det også vigtigt at skolerne udvikler nye beskrivelser af deres læringsaktiviteter. Som tidligere nævnt er reelle valg – både af varighed, fag og moduler,*

arbejdsformer og af niveau – en afgørende forudsætning for det fortsatte arbejde med uddannelsesplaner.

Appendiks A: Kommissorium

Evaluering af uddannelsesplaner på tekniske erhvervsuddannelser

I januar 2001 trådte en reform af erhvervsuddannelserne i kraft. Reformen sigter på at styrke erhvervsuddannelsessystemets rummelighed i forhold til elever med forskellige forudsætninger og bryder samtidig med billedet af en uddannelse som et på forhånd tilrettelagt forløb organiseret i stamklasser.

Grundtanken er at en erhvervsuddannelse skal kunne tilrettelægges som et antal differentierede uddannelsesforløb der er tilpasset hver enkelt elev. Eleven skal inden for givne rammer kunne vælge de undervisningsmoduler – i den rækkefølge og det tempo – som passer til elevens individuelle forudsætninger, mål og ambitioner. Som en del af dette har eleven nu mulighed for at tage en del af en erhvervsuddannelse og samtidig opnå en formel erhvervskompetence eller for at supplere uddannelsen med fag på studiekompetencegivende niveau.

Det betyder at den enkelte elev er stillet over for en række valg på sin vej gennem en erhvervsuddannelse. Elevens uddannelsesvalg beskrives i den personlige uddannelsesplan som dokumenterer hvilke forløb eleven har gennemført, og hvilke forløb eleven fremover skal følge for at nå sine mål. Eleven udarbejder uddannelsesplanen i samarbejde med sin kontaktlærer.

Arbejdet med den personlige uddannelsesplan er således et centralt element i reformen eftersom det skal sikre progressionen i den enkelte elevs uddannelsesforløb og bidrage til at kvalificere de valg som eleven træffer. Samtidig ses uddannelsesplanen som et led i elevens personlige kompetenceudvikling da eleven gennem arbejdet med planen skal opøves i at analysere og begrunde sine valg.

Med Handlingsplan 2002 igangsætter Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) en evaluering af arbejdet med uddannelsesplaner på grundforløbet i tekniske erhvervsuddannelser. Evalueringen gennemføres med udgangspunkt i gældende regler og rammer for erhvervsuddannelserne. Den foku-

serer på grundforløbet da skolerne her har erfaringer med uddannelsesplaner der strækker sig over længere tid end på hovedforløbet. Evalueringen afgrænser sig til de tekniske erhvervsuddannelser hvor de strukturelle ændringer som følge af reformen har været mest omfattende.

Evalueringens formål

Formålet med evalueringen er at afdække hvordan skolerne arbejder med de personlige uddannelsesplaner på grundforløbet og belyse uddannelsesplanernes betydning for elevens uddannelsesforløb, fx ved starten på teknisk skole, ved overgangen til hovedforløbet og ved eventuelt omvalg og frafald på grundforløbet.

Med udgangspunkt i dette formål vil evalueringen fokusere på arbejdet med uddannelsesplaner som middel til:

- at imødekomme elevens forskellige forudsætninger og ønsker
- at styrke elevens evne til at analysere og begrunde egne valg
- at kvalificere elevens løbende uddannelsesvalg og sikre progression i uddannelsesforløbet
- at styrke elevens evne og lyst til at gennemføre et sammenhængende erhvervsuddannelsesforløb.

Projektet vil evaluere uddannelsesplanerne både i forhold til arbejdet med den enkelte elevs forløb og i forhold til skolens tilrettelæggelse af dette arbejde. Desuden skal evalueringen identificere vigtige forudsætninger og mulige barrierer for implementeringen af de personlige uddannelsesplaner på skolerne.

Organisation

Evalueringsgruppe

EVA nedsætter en ekstern evalueringsgruppe der har det faglige ansvar for evalueringen. Evalueringsgruppens opgave er at give vurderinger og anbefalinger på baggrund af evalueringens dokumentationsmateriale. Gruppen sammensættes af fem personer der samlet dækker følgende profiler:

- indsigt i og praktisk erfaring fra erhvervsuddannelserne
- indsigt i problemstillinger relateret til uddannelses- og erhvervsvejledning
- baggrund og indsigt i aftagervirksomheder
- indsigt i erhvervsuddannelser i et andet nordisk land.

Projektgruppe

EVA's projektgruppe har det praktiske og metodiske ansvar for evalueringen. Projektgruppen yder sekretariatsbistand til evalueringsgruppen og varetager kontakten til de involverede institutioner.

Evalueringens dokumentation

Evalueringen gennemføres med udgangspunkt i nedenstående dokumentationsmateriale:

Selvevaluering

Der gennemføres selvevaluering på otte tekniske skoler. Skolerne udvælges så der opnås spredning mht. geografisk placering, skolestørrelse og uddannelsesudbud.

Skolerne gennemfører selvevaluering i grupper der involverer henholdsvis elever, lærere, erhvervs- og uddannelsesvejledere og ledelsen på skolen. Grupperne selvevaluerer med udgangspunkt i en vejledning fra EVA. De involverede skoler modtager en tilbagemelding på deres selvevalueringer.

Institutionsbesøg

I forlængelse af selvevalueringen besøger evalueringsgruppen og projektgruppen fire af de otte skoler der har gennemført selvevaluering. De øvrige fire skoler deltager i et seminar hvor der sættes fokus på de problemstillinger skolerne har fremhævet i deres selvevalueringer.

Interview- og spørgeskemaundersøgelser

Der gennemføres en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse blandt henholdsvis elever og lærere på tekniske erhvervsuddannelser. Formålet med undersøgelserne er at få et bredere billede af evalueringens tema end det selvevalueringsskemaerne kan bidrage til. Desuden kan der gennemføres en faktuel spørgeskemaundersøgelse der inddrager alle erhvervsskoler der udbyder tekniske erhvervsuddannelser.

Konkrete uddannelsesplaner

Der indsamles et antal konkrete uddannelsesplaner fra de selvevaluerende skoler. Uddannelsesplanerne vil indgå som en del af den dokumentation der belyser hvordan skolerne arbejder med uddannelsesplanerne.

Tidsplan

Evalueringen igangsættes i tredje kvartal 2002. Skolerne selvevaluerer i fjerde kvartal 2002, og besøgene gennemføres i første kvartal 2003. Rapporten behandles i bestyrelsen i tredje kvartal 2003 og offentliggøres efterfølgende.

Appendiks B: Præsentation af evalueringsgruppens medlemmer

Rektor *Michael Cholewa-Madsen*, Suhr's Seminarium (formand for evalueringsgruppen). Uddannet som butiksslagter, cand.scient.pol. (Københavns Universitet) og MA (Ideology and Discourse Analysis, University of Essex, England). Har erfaringer gennem 11 år fra fødevareresektoren (såvel i produktion som i detail- og grossistledet) og erfaringer som sagsbehandler og budgetchef i Dansk Flygtningehjælp. Ansat som rektor på Suhr's Seminarium siden 1999.

Afdelingsleder *Finn Brøndum*, Grundfos A/S. Uddannet inden for privat virksomhed (elektronikmekaniker) og Flyvevåbnet (elektroniktekniker, projektleder, Forsvarets lederuddannelse og merkonom). Erfaringer som driftsleder i FLS Aerospace og som afdelingsleder på EUC Midt. Ansat på Grundfos A/S siden 1999 med ansvar for virksomhedens erhvervsuddannelsesområde.

Lektor *Lisbeth Højdal*, Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse (DEL-øst). Uddannet inden for malerfaget, samfundsvidenskabelig basisuddannelse (RUC), kandidateksamen i "studie- og yrkesvægledning", Lärarhögskolan i Stockholm, masterstudier sammesteds. Erfaringer som lærer og studievejleder fra Hillerød Tekniske Centralskole, som konsulent i Rådet for Uddannelses- og Erhvervsvejledning (R.U.E.) samt som uddannelsesleder på Frederiksberg Tekniske Skole. Ansat på DEL siden 2001 med undervisning inden for vejledningsområdet og erhvervspædagogisk FoU-arbejde som hovedopgaver.

Undervisningsråd *Sture Löf*, Myndigheten för skolutveckling, Uppsala, Sverige. Uddannet som el- og teletekniker og som faglærer inden for disse områder. Universitetsstudier i erhvervspædagogik, teoretisk filosofi, kulturstudier og elektronik. Erfaringer som fabriksarbejder inden for papirindustrien og som tekniker inden for mobiltelefonbranchen, som faglærer i den svenske gymnasieskole og som universitetsadjunkt på læreruddannelsen (pædagogik og it-pædagogik). Ansat som undervisningsråd på Myndigheten för skolutveckling (tidl. Skolverket) siden 1998, bl.a. med opgaver inden for udviklingen af det såkaldte teknikprogram i ungdomsuddannelserne.

Uddannelseskonsulent *Benedikte Sølberg*, Metalindustriens Læringleudvalg. Uddannet som folkeskolelærer (med linjefag i dansk, historie, engelsk samt specialundervisning), merkonom i international marketing, diplomleder. Erfaringer som folkeskolelærer og som lærer på Frederiksberg Teknisk Skole, bl.a. med ansvar som udvikler af skolens kvalitetssystem og udvikler og leder af skolens internationale aktiviteter, samt som fagkonsulent i fremmedsprogsundervisning i Undervisningsministeriet. Ansat i Metalindustriens Læringleudvalg siden 1996 med arbejdsopgaver inden for bekendtgørelsesområdet, internationale projekter og tværgående projekter.

Appendiks C: Selvevaluering blandt elever

Selvevalueringen blandt elever på de tekniske erhvervsuddannelser blev gennemført som semi-strukturerede fokusgruppeinterview under ledelse af lektor Ole Dibbern Andersen fra DEL.

Interviewene fandt sted i november 2002. De otte selvevaluerende skoler var repræsenteret med elever fra én eller to indgange (jf. afsnit 1.2). Mellem 5 og 13 elever deltog i hvert interview, der varede to timer. Samtalerne blev afviklet skolevist på elevernes egen skole med undtagelse af eleverne fra Hotel- og Restaurantskolen, der deltog i interviewet på Roskilde Tekniske Skole sammen med elever herfra.

En repræsentant fra EVA deltog som referent i hver samtale. Referaterne er efterfølgende bearbejdet og struktureret tematisk – og indgår i denne form i dokumentationsmaterialet.

Samtalernes forløb

Ved hvert interview introducerede Ole Dibbern Andersen indledningsvist EVA, DEL og evalueringsprojektet. Herefter orienterede han om Reform 2000, om den nye struktur i erhvervsuddannelses-systemet og om intentionerne bag den personlige uddannelsesplan. Han pointerede at eleverne med den nye reform skal have mulighed for i højere grad at præge deres egen uddannelse, at uddannelserne skal være fleksible og individuelle, og at den personlige uddannelsesplan skal være med til at sætte eleven, frem for systemet, i centrum.

Ole Dibbern Andersen redegjorde derudover for elevsamtalernes funktion i forhold til projektet og forklarede at interviewet særligt skulle dreje sig om den personlige uddannelsesplan. Han præsenterede en disposition for samtalen og stillede eleverne spørgsmål om deres vej til teknisk skole, om valg undervejs på uddannelsen, om kontaktlærerordningen og om erfaringerne med den personlige uddannelsesplan. Eleverne kunne også frit byde ind undervejs med hvad de selv anså for at være centrale problemstillinger i forhold til emnet og fik samtidig et forum for indbyrdes diskussion.

Formål

Formålet med elevsamtalerne var at undersøge elevernes holdninger til uddannelsesplanerne og at finde frem til hvilke ræsonnementer og begrundelser holdningerne bygger på.

Styrken ved de kvalitative interview er netop at de giver et dybere indblik i elevernes tanker, erfaringer og holdninger i forhold til de personlige uddannelsesplaner, og at de giver mulighed for at gå bag om svarene. Derimod giver samtalerne ikke noget repræsentativt billede af holdninger blandt elever på tekniske erhvervsuddannelser generelt, men indikerer hvilke problemstillinger der

kan være interessante at få belyst. Således har samtalerne også givet vigtig information om hvilke spørgsmål der var relevante at få afdækket mere bredt i spørgeskemaundersøgelsen. Gengivelser af udsagn fra samtalerne skal med andre ord ikke opfattes som en generel tendens, men derimod som eksempler og illustrationer og som mulige forklaringer. Det kvalitative og det kvantitative materiale er dermed komplementære komponenter i dokumentationsmaterialet.

Appendiks D: Principper for bearbejdning af uddannelsesplaner

Bearbejdningen af de indsendte uddannelsesplaner er foretaget på to forskellige niveauer: ud fra rammer og ud fra indhold. Først har man undersøgt hvad den konkrete, fysiske plan (skemaet) lægger op til, og dernæst set på planerne som et udtryk for hvad elevernes praksis i forhold til skemaerne er – hvad eleverne rent faktisk skriver/ikke skriver (uanset skemaets rammer).

Både i analysen af de konkrete skemaer og af elevernes praksis er der først foretaget en inddeling i skemaer der er udarbejdet i Elevplan, og skemaer der ikke er. De to typer af skemaer er blevet analyseret hver for sig, men ud fra de samme fokuspunkter.

Skemaerne er herefter blevet inddelt i tre kategorier i forhold til i hvilken grad de lægger op til en individuel/personlig uddannelsesplan eller ej; nemlig i "ikke-individuelle" skemaer, "delvist individuelle" og "individuelle" skemaer. Dette er vurderet ud fra en række parametre der bevæger sig fra det formelle og over i det mere abstrakte og reflekterende. Med andre ord: fra det mindre personlige til det meget personlige.

En uddannelsesplan kan siges at være "individuel" ud fra to forskellige kriterier; dels kan den indeholde en række uddannelsesvalg (valg af påbygning, niveauer, fag etc.) som eleven skal forholde sig til, dels kan den lægge op til begrundelser og overvejelser som er specifikke for den enkelte elev (fx mål med uddannelse og afklaring af kompetencer). De "individualiserede" skemaer opfylder dele af begge kriterier, de "delvist individualiserede" skemaer opfylder dele af ét af dem, mens de "ikke-individualiserede" skemaer kun har et yderst begrænset antal valgmuligheder og ingen opfordringer til refleksioner.

Analysen af elevernes praksis er vurderet ud fra samme kriterier, og planerne er inddelt i de samme tre kategorier som ved belysningen af de konkrete skemaer.

Det er naturligvis vanskeligt at vurdere refleksionsgraden bag det skrevne produkt, og dermed kan en kortfattet plan godt dække over mange overvejelser og/eller samtaler. Evalueringens vurdering af elevernes praksis i forhold til planerne begrænser sig til en analyse af det skriftlige produkt mens andre kilder til belysning af denne praksis er inddraget andre steder i rapporten.

Appendiks E: Oversigt over regler for erhvervsuddannelser

De vigtigste regler for erhvervsuddannelsessystemet findes i følgende retsfor skrifter:

- Bekendtgørelse af Lov om erhvervsuddannelser (bekendtgørelse nr. 870 af 23. okt. 2002 med tilhørende ændringslov nr. 448 af 10. juni 2003; lovændringerne fra juni træder i kraft pr. 1. august 2003).
- Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser (bekendtgørelse nr. 1401 af 21. dec. 2000 med tilhørende ændringsbekendtgørelse nr. 641 af 4. juli 2003).
- Bekendtgørelse om grundforløb i erhvervsuddannelser (bekendtgørelse nr. 1228 af 18. dec. 2000 med tilhørende ændringsbekendtgørelser nr. 42 af 23. jan. 2002 og nr. 644 af 4. juli 2003).
- Bekendtgørelse om elevers og praktikvirksomheders retsforhold mv. (bekendtgørelse nr. 1418 af 27. dec. 2000 med tilhørende ændringsbekendtgørelse af 12. dec. 2002).

Hertil kommer forskellige bekendtgørelser om særlige forhold samt en lang række uddannelses-specifikke bekendtgørelser med tilhørende vejledninger.

Danmarks Evalueringsinstitut har tidligere udgivet:

- *Skriftlige opgaver og vejledning*, december 2000, ISBN 87-7958-001-7
- *Social- og sundhedshjælperuddannelsen*, 2001, ISBN 87-7958-003-3
- *Socialrådgiver- og socialformidleruddannelserne*, 2001, ISBN 87-7958-008-4
- *Samarbejde og sammenhænge*, 2001, ISBN 87-7958-010-6
- *Sammenhænge og samspil*, 2001, ISBN 87-7958-011-4
- *Basisuddannelserne*, 2001, ISBN 87-7958-013-0
- *Historie med samfundskundskab i det almene gymnasium*, 2001, ISBN 87-7958-017-3
- *Fysik i skolen – skolen i fysik*, 2001, ISBN 87-7958-020-3
- *Overgange fra hhx og htx til videregående uddannelse*, 2001, ISBN 87-7958-015-7
- *Teknik og naturvidenskab*, 2001, ISBN 87-7958-024-6
- *Undervisning i pædagogik*, 2002, ISBN 87-7958-056-4
- *Efteruddannelse af lærere på erhvervsskoler og AMU-centre*, 2002, ISBN 87-7958-062-9
- *Det Teknisk-Naturvidenskabelige Fakultet ved Aalborg Universitet*, 2002, ISBN 87-7958-032-7
- *Profiler på hhx og htx*, 2002, ISBN 87-7958-033-5
- *Masteruddannelser*, 2002, ISBN 87-7958-073-4
- *Børnehaveklassen*, 2002, ISBN 87-7958-077-7
- *Datamatikeruddannelsen*, 2002, ISBN 87-7958-078-5
- *Agricultural Science*, 2002, ISBN 87-7958-079-3
- *Folkeskolens afgangsprøver*, 2002, ISBN 87-7958-076-9
- *Efter- og videreuddannelse af undervisere på mellemlange videregående uddannelser*, 2003, ISBN 87-7958-096-3
- *Pædagoguddannelsen*, 2003, ISBN 87-7958-100-5
- *Eksamensformer i det almene gymnasium*, 2003, ISBN 87-7958-104-8

- *Vilkår for pædagogisk udviklingsarbejde*, 2003, ISBN 87-7958-107-2
- *Engelsk i grundskolen*, 2003, ISBN 87-7958-113-7
- *Engelsk i grundskolen (delrapport)*, 2003, ISBN 87-7958-114-5
- *Personlige uddannelsesplaner på tekniske erhvervsuddannelser*, 2003, ISBN 87-7958-115-3

Rapporterne kan læses på EVA's hjemmeside www.eva.dk eller købes hos:

Danmark.dk's netboghandel
Telefon 18 81
H www.danmark.dk/netboghandel