

Skolen i årets løb

Folketingsåret 2000-2001

Af Signe Holm-Larsen

<i>Den fælles folkeskole</i>	188
<i>Rettigheder og pligter i folkeskolen</i>	190
<i>Klare mål – tydelig tale eller mudret debat?</i>	191
<i>En bølge af bløde værdier</i>	192
<i>Elevers og studerendes undervisningsmiljø</i>	193
<i>De gymnasiale ungdomsuddannelser – bredde eller elite?</i>	194
<i>Økonomi og kvalitet i det individualiserede samfund</i>	195
<i>Opkvalificering af social- og sundhedsuddannelserne</i>	197
<i>Den fri ungdomsuddannelse trimmes</i>	198
<i>Overgang mellem ungdomsuddannelserne og de videregående uddannelser</i> ..	199
<i>Vurdering af udenlandske uddannelseskvalifikationer</i>	200
<i>Danske prøver og eksaminer i udlandet</i>	202
<i>DPU og boomet inden for masteruddannelser</i>	202
<i>Universiteterne – »de, der forsøger at være alting, ender med at være ingenting«</i>	204
<i>Evalueret – og hvad så?</i>	205
<i>Akkreditering – relevans i Danmark?</i>	206
<i>Andre lovændringer, beslutningsforslag og forespørgselsdebatter m.v.</i>	206
<i>Vedtagne beslutningsforslag</i>	209
<i>Ikke vedtagne beslutningsforslag</i>	209
<i>Ministerredegørelser</i>	210

Uddannelsens betydning for den enkelte og for samfundet var et centralt tema i statsministerens åbningstale, hvor han bl.a. gav udtryk for følgende synspunkter¹:

»Globaliseringen og den nye internationale økonomi, vi befinder os i, både giver os muligheder og stiller nye krav. Der er forandringer, der betyder, at langt de fleste mennesker i Danmark kommer til at skifte job oftere end tidligere. Derfor er en del af nøglen til, at vi kan klare os, uddannelse, uddannelse og uddannelse. I videnssamfundet er livslang uddannelse nøglen til velfærd både for den enkelte og for samfundet.«

Optagethed af denne uddannelsestænkning har i Undervisningsministeriet bl.a. medført, at man ikke alene arbejder inden for de velkendte sektoropdelte afdelinger for grundskolen, de gymnasiale, de erhvervsfaglige og de videregående uddannelser mv². Man har tillige iværksat en række tværgående initiativer, hvor afdelingsdirektørerne har fået ansvar for hvert sit overordnede fokusområde:

1. Værdier og indhold
2. Rummelighed og sammenhæng
3. Undervisnings- og prøveformer
4. Undervisnings- og ledelseskompetence
5. Kvalitet og tilsyn
6. Undervisningsministeriets interne virksomhed

De tværgående arbejdsgrupper har til opgave at kortlægge status på området, at analysere aktuelle problemstillinger og anviser veje til mere hensigtsmæssige løsningsmuligheder. Intentionen er herigennem at kunne pege på såvel forbedringer som for-
 enklringer af indholdsmæssig, juridisk og administrativ karakter.

Også på anden vis skete der nyt på ministeriefronten, da undervisningsministeren efter regeringsrokaden i december 2000 også fik lagt universiteternes forskning ind under sit ressort-område. Universiteternes undervisning og forskning er herefter atter samlet i det samme ministerium.

Uddannelsesudvalget ved folketingsårets begyndelse 4.10.2000.

Medlemmer:

- | | |
|-----------------------------|------------------------------|
| 1 Hans Peter Baadsgaard (S) | 10 Anders Mølgaard (V) |
| 2 Peder Sass (S) | 11 Hanne Severinsen (V) |
| 3 Jeppe Kofod (S) | 12 Else Winther Andersen (V) |
| 4 Frode Sørensen (S) | 13 Karen Rønde (V) |
| 5 Carsten Hansen (S) | 14 Brian Mikkelsen (KF) |
| 6 Aage Frandsen (SF) | 15 Knud Erik Kirkegaard (KF) |
| 7 Susanne Clemensen (CD) | 16 Christian H. Hansen (DF) |
| 8 Henrik Svane (RV) | 17 Jens Ove Kjeldsen (KRF) |
| 9 Søren Kolstrup (EL) | |

De med kursiv angivne medlemmer fortsatte efter regeringsdannelsen 21.12.2000.

Stedfortrædere:

Lotte Bundsgaard (S), Ole Hækkerup (S), Thorstein Theilgaard (SF), Pernille Blach Hansen (S), Dorit Myltoft (RV), Anne Baastrup (SF), Helga Moos (V), Gitte Lillelund Bech (V), Inge Refshauge (LH), Birthe Skaarup (DF) og Tom Behnke (FRI).

Formand: Hans Peter Baadsgaard (S)

Næstformand: Ulla Tørnæs (V)

Ved regeringsomdannelsen 21. december 2000 skete der en række skift i udvalget:

Frode Sørensen blev erstattet af *Svend Erik Larsen*, Henrik Svane af *Marianne Stentebjerg*, Anders Mølgaard af *Ulla Tørnæs*, Karen Rønde af *Gitte Lillelund Bech* og Jens Ove Kjeldsen af *Tove Videbæk*.

Ændringerne berørte også stedfortrædergruppen, som ved samlingens slutning omfattede: *Claus Larsen-Jensen (S), Ole Hækkerup (S), Thorstein Theilgaard (SF), Thomas Adelskov (S), Niels Helveg Petersen (RV), Anne Baastrup (SF), Helga Moos (V), Karen Rønde (V), Inge Refshauge (DMF), Birthe Skaarup (DF) og Tom Behnke (KF).*

Modtagelsen af nyordningen har stort set været positiv, selv om nogle finder, at »den politiske vision bag sammenlægningen glimrer ved sit fravær«³. Undervisningsministeren vil i første omgang koncentrere sig om at realisere flerårsaftalen, i kraft af hvilken universitetssektoren ved finanslovsaftale fik tilført 365 mio. til forskning og uddannelse i 2001. Aftalen omfatter fokuspunkterne uddannelsernes identitet og faglige fornyelse, merit og fleksibilitet, internationalisering, god studiekvalitet overalt, IT i uddannelserne, lærerqualifikation, kvalitetssikring, herunder censur, samt viden og udviklingsfunktioner. Margrethe Vestager finder området væsentligt, fordi flerårsaftalen kan »give universiteterne ro til at arbejde med det indholdsmæssige«, således at universiteternes kvantitative vækst »også følges op af en vækst i kvalitet«.

Den fælles folkeskole

Der sættes i disse år jævnlige spørgsmål ved, om folkeskolen stadig kan opfylde sin funktion som det fælles grundlag for alle danskere. Dette er måske en af årsagerne til, at folkeskolen fik en klar prioritet i statsministerens åbningstale som »den bærende kulturinstitution i vores land; han understregede i samme forbindelse behovet for, »at der fortsat arbejdes med at gøre folkeskolen mere rummelig, så der er meningsfulde udfordringer for alle børn, uanset personlige forudsætninger og kulturel, social baggrund«⁴. Han kædede dette sammen med det igangværende arbejde med opstilling af mere præcise og gennemskuelige mål for undervisningen og nævnte, at det krævede »ekstra opmærksomhed på folkeskoler med særlig mange sociale problemer«; jf. afsnittet om de bløde værdier s. 192.

Statsministerens udmelding skal formentlig ses på baggrund af de folkehøringer, regeringen gennemførte for et års tid siden. De blev fulgt op af en interviewundersøgelse⁵ med 3000 borgere. Undersøgelsen blev kommenteret af lektor Eva Sørensen, RUC, som fortolker den som en »temmelig skarp« opdeling af forældregruppen, hvor den ene part, som satser på privatskoler, navnlig lægger vægt på faglighed og barnets personlige udvikling, mens den anden part, de der vælger folkeskolen, især er optaget af, »om skolen gør børnene til hele mennesker og gode samfundsborgere«. Hun udtrykte den betænkelighed, at folkeskolens forældrekræds måske har for lidt forståelse for de faglige krav i skolen.

At hendes opfattelse ikke deles af alle, fremgår bl.a. af de kommentarer, Mette Bock, formand for Learning Lab Denmarks bestyrelse, knytter til en ny OECD-rapport om videnskab, teknologi og industri⁶. OECD-rapporten rummer en positiv vurdering af Danmarks økonomiske vækstmønster, bl.a. dokumenteret af antal optagne patenter hos de amerikanske patentmyndigheder på det bioteknologiske område. Hun betegner det som et paradoks, at skønt det er alment anerkendt, at egenskaber som initiativkraft, refleksionsevne og kommunikativ kompetence er vigtige elementer i den såkaldte sociale kapital og dermed nødvendige forudsætninger for udvikling og vækst, så hører man alligevel »folk uden for skole- og uddannelsessystemet brokke sig og påpege, at vi har alt for meget gruppearbejde og for lidt fokus på det enkelte individ. Men de kompetencer, som vort nuværende uddannelsessystem har været dygtigt til at udvikle, det er jo de sociale kompetencer, som virksomhederne efterspørger. Og det skal vi altså passe på, at vi ikke kommer til at smide overbord.«

Den fælles folkeskole er imidlertid ikke alene et mere eller mindre flygtigt begreb, som i disse år efter manges mening fører en noget trang eksistens. Det er også titlen på den debatkampagne om folkeskolen, som Skole og Samfund gennemfører i samarbejde med Undervisningsministeriet i perioden august/september 2001 – maj/juni 2003. Der er til sagen afsat 10 mio., hvoraf Skole og Samfund administrerer de 6 mio⁷. Det overordnede formål med kampagnen er at sikre den folkelige opbakning om folkeskolen samt at tilskynde forældre og andre brugere af folkeskolen til at diskutere folkeskolens rolle i fremtiden.

Disse synspunkter blev ved en pressekonference 16.8. 2001 præsenteret af formanden for Skole og Samfund, Thomas Damkjær Petersen, med følgende ord: »Målet med kampagnen er at øge den folkelige opbakning til folkeskolen. I virkeligheden er der tale om en imagekampagne, som skal gøre kendskabet til folkeskolen bedre«. Han tilføjede, at der på dette tidspunkt var planlagt 450 møder på skoler og 15 amtskonferencer. Følgende syv emnekredse udgør de overordnede temaer:

1. *Rummelighed*: Om faglige og sociale udfordringer til alle, uanset baggrund
2. *Skole-hjem-samarbejde*: Om gensidige forventninger
3. *Sammenhæng i elevernes hverdagsliv*: Skole – institution – fritidsaktiviteter
4. *Undervisningens indhold*: Om kvalitet, faglighed og tværfaglighed mv.
5. *IT og medier*: En del af elevernes hverdag – hvordan?
6. *Undervisningsmiljø*: Fysisk og psykisk velbefindende
7. *Undervisningsdifferentiering*: Udfordringer og fælder

Kampagnen kører på tre niveauer: På lokalt niveau indbyder de enkelte kommuner og/eller skoler til debatmøder om et udvalg af ovenstående emner, mens man på regionalt niveau indbyder alle skolens interessenter til en amtskonference som afslutning på kampagnen i amtet. Endelig afsluttes der på nationalt niveau med en landskonference, når hele kampagnen er slut i foråret 2003.

Samtidig står Skole og Samfund sammen med Danmarks Lærerforening for et andet, meget konkret initiativ, som også vedrører begrebet en fælles folkeskole, nemlig en holdningsundersøgelse foretaget af Gallup marts 2001⁸. Thomas Damkjær Petersen går på baggrund af undersøgelsens resultater ind for, at der fastsættes en række mindstekrav både til folkeskolens fysiske rammer og til dens indhold. En stærk støtte har han her i en massiv forældretilkendegivelse af, at standarden i folkeskolen trænger til et generelt løft. Et stort flertal af forældrene mener således, at der bør være landsdækkende mindstekrav til antal timer i dansk og matematik (93%), til hvor meget plads der skal være til den enkelte elev i klassen (91%), og til rengøringsstandard (88 %), samt at der skal være et loft med hensyn til klassekvotient på 25 elever (97 %), og at der max. må være 5 elever pr. computer.

At også forældrene synes, at det er på tide, at der sker kvalitetsløft, fremgår af følgende aviscommentar⁹: »Forskellen i de danske folkeskoler er ikke spor ens, og nu er forældrene tilsyneladende blevet så trætte af de varierende udgaver af, hvad en dansk folkeskole er, at de erklærer sig villige til at betale mere i skat, hvis det er det, der skal til for at sikre, at en skole er en skole, hvad enten den ligger på Nørrebro el-

ler i Nørre Nisum.« Forhåbentlig styrkes argumentationens gennemslagskraft af, at der er kommunevalg 20.11. 2001.

Fra en helt anden vinkel arbejdes der i disse år på at skabe en fælles folkeskole, der understreger betydningen af undervisningens sociale dimension og af skolen som kultur- og dannelsesrum. Det udtrykkes af skoledirektør Chresten Sloth Christensen i Skagen således: »...det sociale er ikke et tillæg til pædagogikken, men grundlaget«¹⁰. Initiativet, der har samlet tilslutning fra en række kommuner landet over, bl.a. Århus, Herlev, Birkerød og Hillerød, bygger på lokale projekter med vægt på socialt samarbejde og sociale fællesskaber på tværs af fag- og sektorgrænser. Ved den næste landsdækkende konference januar 2002 overdrages stafetten til både undervisningsministeren og socialministeren med henblik på en videreudvikling af skolens sociale og værdibaserede fællesskab.

Rettigheder og pligter i folkeskolen

Blandt de seneste eksempler på Undervisningsministeriets bestræbelser på at holde sammen på den fælles folkeskole er en pjeces med denne titel, som blev offentliggjort foråret 2001. Som baggrund for udsendelsen af pjecen nævnes i forordet, at »folkeskoleloven beskriver et nøje defineret værdigrundlag for skolens faglige og pædagogiske arbejde«, og der henvises til værdier, nævnt i formålet, fx åndsfrihed og ytringsfrihed. Det fremhæves endvidere, at »samtidig er de fælles værdier en væsentlig forudsætning for, at vi ved, hvilken kurs vi skal holde i et samfund under stadig forandring. En kurs, der skal sikre, at vi fortsat har en folkeskole, der rummer den mangfoldighed, der kendetegner det danske samfund.«

I disse år rokkes der fra mange sider ved billedet af danskere som en etnisk og kulturel enhed. Tilkomsten af nye befolkningsgrupper nuancerer debatten om bl.a. religion, politik og levevis. Pjecen gør status ikke alene med hensyn til, hvilke ydelser folkeskolen som et minimum er forpligtet til at yde, men også hvilke pligter der påhviler elever og forældre. Et af hovedbudskaberne er således, at den undervisningsret, som ethvert dansk barn har, er nøje forbundet med en deltagelsespligt i undervisningen.

Ikke uventet har pjecen mødt velvilje hos skolens ansatte. GL gør således på lederplads¹¹ i et interview med lektor Jens Erik Kristensen opmærksom på, at det fra skolens side bør »gøres gældende, at undervisningen er indrettet efter, at skolegangen er elevens heltidsjob, og at eleven er til stede, hvad enten der er tale om klasseundervisning, gruppearbejde, projekter eller udarbejdelse af opgaver. Læreren kan ikke indrette sin forberedelse efter de elever, som ikke er til stede under det ene eller det andet påskud. Man kan diskutere, hvad der er årsag, og hvad der er virkning, men erfaringen viser, at der er sammenhæng mellem lave karakterer og stort fravær«.

Men kompetenceudvikling – heri inkluderet fx »faglig kompetence, almen kompetence, læsekompetence, kreativ kompetence, forandringskompetence, læringskompetence, eksistentiel kompetence« – kan også ses som »et begreb, der kom snigende.....og som har spredt sig som en virus fra erhvervslivet til de pædagogiske grundbegreber«¹². Og Jens Erik Kristensen fortsætter: »Der er på sin vis tale om en

udbytningsrelation på et langt mere subtilt niveau end tidligere, og spørgsmålet er nu, hvordan skolen kan, skal og vil klæde eleverne på i forhold til disse vilkår.« Langt fra alle er dog enige heri. Det gælder eksempelvis en socialpsykolog som Per Schultz Jørgensen, der finder kompetencebegrebet centralt og ikke mindst nødvendiggjort af de fremherskende individualiseringstendenser i vort samfund. Der kan synes noget af et spring mellem de to opfattelser. Og imens diskussionen bølger, er mange skoler landet over i færd med at placere kompetencebegrebet i deres lokale målsætninger og dermed forankre det i praksis.

Pjecen er et godt eksempel på, hvordan man fra Undervisningsministeriets side gennem styring søger at løse samfundsbestemte værdi- og kvalitetsproblemstillinger. Egentlig udspringer pjecens udsendelse af regeringens handleplan i forbindelse med integrationspakken¹³. Men da indholdet består af en udmøntning af bestemmelserne i folkeskoleloven med tilhørende bestemmelser, har den gyldighed for alle parter, og udsendelsen har på baggrund heraf fået generel karakter. Pjecen må således under alle omstændigheder siges at tydeliggøre en række væsentlige forudsætninger for at kunne fastholde begrebet en fælles folkeskole.

Klare mål – tydelig tale eller mudret debat?

Beslægtet hermed er projekt klare mål, hvor Undervisningsministeriet i skoleåret 2000-2001 har påbegyndt udsendelsen af en række faghæfter om klare og præcise mål i folkeskolen. Projektet har til hensigt at sikre gennemskuelighed i skolens virksomhed og dermed et styrket grundlag for undervisningens indhold og for samarbejdet mellem hjem og skole¹⁴. De 30 faghæfter om indholdet i folkeskolens fag, der blev udsendt i tilslutning til 1993-loven, vil i den kommende tid støt og roligt blive afløst af den nye serie, hvoraf dansk og matematik allerede er udkommet foråret 2001 med gyldighed fra 1.8.2001. For folkeskolens øvrige obligatoriske fag og tilbudsfag samt for de almene kompetencer bliver ændringsdatoen 1.8. 2002, mens den for de resterende fag og obligatoriske emner bliver 1.8. 2003.

Projektet omfatter også de såkaldt bløde kompetencer, der sætter mål for elevens alsidige personlighedsudvikling. Mange af dem har med samarbejdsrelationer at gøre – dvs. kvalifikationer, som skolen har ikke bare ret, men også pligt til at give eleverne med på vejen, så deres forudsætninger for at kunne gøre sig gældende, bl.a. på arbejdsmarkedet, øges.

Blandt forskellene fra de gamle til de nye faghæfter kan nævnes, at CKF-områderne er gjort klarere, samtidig med at forslag til delmål er indføjet som et nyt element. Der er ikke ændret på status for de kendte elementer, idet fagmål og CKF-områder uændret er ministerielt udsendt bekendtgørelsesstof og dermed bindende, mens læseplaner og undervisningsvejledninger uændret er vejledende for kommunerne og skolerne. De nye delmål indføjes kompetencemæssigt i den sidste gruppe og bliver dermed vejledende, således at det er kommunerne og skolerne, der beslutter, om man selv vil udarbejde egne delmål, eller om man vil ophøje de vejledende til kommunalt gældende.

I en pressemeddelelse af 6.12.2000 præsenterede undervisningsminister Margrethe Vestager intentionen med projekt klare mål som den »at sikre den danske folke-

skole som en national skole med lokal forankring« ved »at fastsætte klarere faglige mål for undervisningen og sætte fokus på udviklingen af de bløde kompetencer. Samtidig er det dobbelte fokus – på både de »hårde« og de »bløde« kompetencer – med til at forhindre en faglig overdosering.«

De nye mål i dansk og matematik fik ikke en lige positiv modtagelse overalt¹⁵. Således afgav Danmarks Lærerforening et stærkt kritisk høringssvar, hvor man betegnede formuleringerne især for faget dansk som for upræcise og hverken anvendelige som arbejdsredskab for lærerne eller som grundlag for en skole-hjem dialog. Man fandt, at »den slags upræcise målbeskrivelser gør bare dialogen mellem skole og hjem mere mudret og lærerens arbejde mere pløret«. Kritikken afvises af styrelseschef Ivan Sørensen, som nævner, at »det helt afgørende og vigtige i det her er, at man nu fra politisk hold går ind og tager et medansvar sammen med lærerne om, hvad det er, der skal undervises i hvornår i skolen«.

Skoleledernes reaktion var mere positiv. Denne gruppe betegner projektet som »klar og tydelig tale« og opfatter hele projektet som »den centrale reaktion på den decentralisering af folkeskolen, som nogle måske synes har bredt sig ud mere end godt er«¹⁶. Man benytter samtidig lejligheden til at ønske sig »en tilsvarende principiel udmelding omkring økonomi og ressourcer, fx i form af minimumskrav til udstyr, indretning, vikardækning mm.«

En bølge af bløde værdier

De bløde værdier skyller ind over skolen – sådan vurderes situationen af fagbladet Folkeskolen¹⁷. I et interview med bl.a. professor Niels Egelund, DPU, hedder det, at »det nye herhjemme er, at elevernes almene dannelse – eller med 1993-skolelovens ord: deres personlige, alsidige udvikling – nu skal pindes ud i en række klare personlige delkompetencer...« Samme intentioner har OECD's Pisa-projekt¹⁸, hvor elevpræstationer i CCC (Cross Curricular Competencies) sammenholdes med elevernes resultater i naturfag, matematik og læsning.

Formentlig for at komme eventuel tvivl i forkøbet, om de bløde kompetencer skulle være for bløde til at kunne slå igennem i skolens praksis, har Undervisningsministeriet tilkendegivet, at fagmålsbekendtgørelsen¹⁹ udbygges med et krav om, at kommunerne forpligtes til fx i læseplanssammenhæng at »beskrive undervisningens fremme af elevernes alsidige personlige udvikling«. Begrebet bløde kompetencer er beskrevet som udvikling af en lang række egenskaber hos eleverne, fx personlig frihed, følelsesmæssig kompetence, ansvar for at lede og samarbejde, at tænke og handle kreativt, at formulere projekter, mål og strategier, at bruge kroppen hensigtsmæssigt, at arbejde med æstetiske indtryk og udtryk, at opsøge og udnytte faglig viden fra relevante medier og at indgå i demokratiske processer. Samtidig forpligter Undervisningsministeriet sig til at iværksætte udviklingsarbejder på området og formidle de indhøstede erfaringer.

Niels Egelunds kommentar i forbindelse med Undervisningsministeriets opstilling af delmål for elevernes alsidige personlighedsudvikling omfatter bl.a. en vurdering af modtagernes accepttærskel. Han fastslår i denne forbindelse, at »materialernes succes skyldes, at mange lærere begynder at acceptere, at der gives detaljerede

forskrifter for, hvordan man kan gå frem i sit arbejde« – et udsagn, der vel ikke kan anses for entydigt positivt, og som også kan ses som et mere eller mindre åbenlyst angreb på den metodefrihed, der har været med til at gøre folkeskolen mere rummelig gennem det meste af 1900-tallet. Det er måske en eftertanke værd, om forpligtelsen til at tilgodese elevernes personlige udvikling nu også støttes bedst gennem opstilling af detailforskrifter.

Og endelig kom der så langt om længe en international undersøgelse, hvor folkeskolen har fået en positiv bedømmelse. Det drejer sig om IEA-undersøgelsen CivEd Study (Civic Education Study), der analyserer »elevers politiske dannelse – det vil sige deres faktuelle viden om demokratiets institutioner samt deres politiske holdninger«²⁰. Undervisningsministeren glædede sig ved præsentationen forståeligt nok over de danske 8. og 9. klasseelevers viden og udtalte, at »det faktisk lykkes for folkeskolen at give eleverne viden om, hvordan demokratiet fungerer, og samtidig bidrage til, at de har en holdning til, at det er positivt at være borger i et demokrati«. Også rektor på DPU og projektets danske koordinator, Lars-Henrik Schmidt, var tilfreds: »Testsvarene er en cadeau til den danske lærerstand. De viser, at eleverne kan rykke fra 8. til 9. klasse. De rykker ret markant på de fleste spørgsmål.«

Og sådan lykkedes det så endelig på passende vis at spejle dansk selvforståelse i en international komparativ undersøgelse.

Elevers og studerendes undervisningsmiljø

Så har også denne samfundsgruppe fået samlede miljøbestemmelser²¹. Lov om elevers og studerendes undervisningsmiljø blev vedtaget med 60 stemmer (S, SF, CD, RV, EL og KRF) mod 35 (V, DF, UP), mens KF undlod at stemme. Loven, der har sin oprindelse i Folketingets Børneparlamentsdag 22.3. 1999, giver eleverne ret til et godt undervisningsmiljø, samtidig med at den giver dem pligt til at medvirke til at skabe og vedligeholde det.

Loven omfatter oprettelsen af Dansk Center for Undervisningsmiljø, placeret i Randers. Som leder er udpeget Jes Lunde, tidligere folketingsmedlem for SF. Centret, som er en statslig institution, skal samle og systematisere viden om undervisningsmiljø og yde vejledning til såvel elever som institutioner om undervisningsmiljøspørgsmål. Desuden giver det eleverne plads i institutionernes sikkerhedsgrupper, og den stiller krav om, at ethvert uddannelsessted mindst hvert tredje år udarbejder en skriftlig undervisningsmiljøvurdering, som mindst rummer en kortlægning af det fysiske, psykiske og æstetiske undervisningsmiljø, en beskrivelse og vurdering af eventuelle undervisningsmiljøproblemer samt forslag til retningslinjer for opfølgning af handlingsplanen.

Jeppe Kofod (S) begrundede ved lovforslagets 1. behandling indholdet således: »Alt for ofte har vi set billeder af fuldstændig utidssvarende klasselokaler, der er direkte skadelige for børn og unge. Der er brug for en oprustning af undervisningsmiljøet i almindelighed og af folkeskolerne i Danmark i særdeleshed.« Susanne Clemensen (CD) støttede forslaget og nævnte bl.a., at ejendomsbranchens betegnelse håndværkertilbud »egentlig passer meget godt på nogle skoler, daginstitutioner, fritidshjem og uddannelsessteder«. Helga Moos (V) undrede sig over, at det skulle

være nødvendigt med ny lovgivning, når reglerne allerede eksisterer, men blot er »fordelt på fire ministerier, nemlig Arbejdsministeriet, Undervisningsministeriet, Sundhedsministeriet og By- og Boligministeriet«, og hun fandt det uheldigt, at lovforslaget ikke omfattede en rationalisering af denne tilstand: »Det vil sige, at man ikke ændrer ved overskueligheden, men kommer med et lovforslag, der skal beskrive, at der findes lovgivning på området, og det synes vi er lidt rigeligt«. John Vinther (KF) markerede sit partis standpunkt med, at området i forvejen er dækket ind af eksisterende lovgivning, men da »vi er klar over, at de berørte elever, studerende, undervisere osv. finder, at der er et stort behov for, at der sker noget på området, vil vi ikke stå i vejen for lovforslaget«.

Lovforslaget var i høringsprocessen genstand for kritik fra bl.a. Børnerådet, især med hensyn til lovens uklare placering af ansvaret for at skabe et godt undervisningsmiljø. Børnerådet skriver i sit høringssvar, at ansvaret for et godt undervisningsmiljø »først og fremmest (ligger) hos uddannelsesstedets ledelse«²². Samtidig anbefales, »at man gør sig store anstrengelser for at give mest mulig medbestemmelse til elever og studerende«. Man mener ligeledes, at det i tilfældet mobning klart bør fremgå af loven, at det er skolens ansvar at sikre en indsats mod de krænkelse, der ligger i mobning.

Af bemærkningerne til lovforslaget fremgår, at lovens virkninger skal evalueres i folketingssamlingen 2004-2005. Det gode spørgsmål er så, om og i givet fald i hvilken udstrækning der bliver tale om realitetsændringer.

I øvrigt er der også på arbejdsmiljøområdet sket en væsentlig indsats for opdatering og forenkling af grundskolens undervisning gennem Branchearbejdsmiljørådets udsendelse af »Når klokken ringer – en branchevejledning om risikomomenter i undervisningen«. Vejledningen rummer arbejdsgiver- og arbejdstagersidens fælles præciseringer af standarden på undervisningens materialer, arbejdsredskaber og lokaler, og den har således aftalekarakter.

Det har taget sin tid – men man må glæde sig over, at det nu endelig ser ud til, at der kommer til at ske ændringer til det bedre i elevernes arbejdsmiljø.

De gymnasiale ungdomsuddannelser – bredde eller elite?

Gennem de senere år har det været omdiskuteret, i hvilket omfang en øget tilgang til gymnasiet, jf. bl.a. egnethedserklæringens bortfald, ville sætte sig spor i form af en niveausenkning af undervisningens kvalitet²³. Dette år har frembragt endnu en belysning af problemstillingen i form af en undersøgelse af studenterårgang 1999, »Rapport vedrørende elevforsømmelser i gymnasiet«, udarbejdet for Undervisningsministeriet af tre lektorer på Helsingør Gymnasium²⁴.

Blandt undersøgelsens resultater er, at de unge studenter er præmieelever: De opnår højere karakterer, har færre forsømmelser, forbereder sig bedre og har aktive forældre, der kommer til forældremøderne. Og endnu bedre: Flere ønsker uddannelse i de naturvidenskabelige fag, de har mere erhvervsarbejde, og så går de ikke så meget til skolefester som de ældre gymnasiaster, (hvor andelen af drenge omfatter hele 53% til forskel fra 35% i henholdsvis den unge og den samlede elevgruppe).

Undersøgelsen rummer således stof til mange diskussioner om eksempelvis tidspunkt for skolestart, kønsforskelle og optagelseskriterier. Imidlertid bør det ikke over-

ses, at gymnasiet samtidig er en del af det samlede uddannelsesstilbud og derfor også omfattet af regeringens erklærede mål, at 95% af en ungdomsårgang skal fuldføre en ungdomsuddannelse. En sådan målsætning kræver rummelighed. Den rejser også spørgsmålet, om der i dagens gymnasium gøres for lidt for de stærke elever. Sådanne overvejelser har medført, at man i Vejle Amt har udsendt et idékatalog til sine gymnasier. Det beskriver, hvordan man kan gøre en indsats for de særligt begavede elever, der efter amtets skøn omfatter ca. 10% af den samlede elevgruppe. Formanden for arbejdsgruppen bag idékataloget, rektor Mads Peter Villadsen, Rosborg Gymnasium, perspektiverer og fortolker ideen bag gruppens arbejde således: »Der er en frygt for elitetankegang på bekostning af bredden. Derfor har vi også valgt at fokusere på de særligt interesserede elever frem for de særligt begavede. Der er ikke altid et sammenfald, men der vil ofte være det. Men vi har altså åbnet gruppen yderligere op.«

Som eksempel på initiativer nævner han mere fokus på at informere og inspirere eleverne til at deltage i projekter som forskerspirearrangementer o. lign., at danne studiekredse efter skoletid i forskellige fag samt praktikaftaler med Aarhus Universitet. Rektor Birgitte Vedersø fra Amtsgymnasiet i Sønderborg slutter op, idet hun mener, at der er tale om »et helt indlysende behov, især set i lyset af, at der er meget fokus på elever med manglende indgangsforudsætninger til gymnasiet«.

Gymnasiets undervisning i de naturvidenskabelige fag har i en periode været genstand for særlig interesse, ikke mindst fordi en stor kvantitativ undersøgelse fra Aarhus Universitet har vist, at elevernes lyst til at følge fysikundervisningen falder gennem det obligatoriske fysikforløb i gymnasiet²⁵. Undersøgelsen har tillige vist, at »varierede undervisningsformer og mere selvstændigt arbejde kan øge engagementet og give eleverne lysten til fysik tilbage«. Undersøgelsens resultater får formanden for Fysiklærerforeningen Gert Hansen til at erklære, at resultaterne bør tilskynde til at udvikle »en større variation i undervisningsmetoderne og til at tænke mere bredt i fysikundervisningen«²⁶.

I samme artikel gives eksempel på en undersøgelse af en mere projektorienteret fysikundervisning, hvor elevernes reaktioner har været mere positive. Men som det nævnes af Jens Dolin, en af de deltagende lærere, er der »en modsætning mellem samfundets krav til fysikundervisning, den dannelse, de unge skal have i fysik, og så elevernes ønske om spændende og motiverende undervisning, og eftersom de ting ikke rigtig hænger sammen, må vi overveje, hvad indholdet skal være i fysik, og hvad det egentlig er, samfundet har brug for«.

Også Danmarks Evalueringsinstitut har på handlingsplanen 2000 en evaluering af fysikundervisningen i det almene gymnasium. Undervisningsministeriet har på baggrund heraf udmeldt fysikundervisningen som indsatsområde. Det bliver i skoleåret 2001-2002 genstand for ca. 150 forsøg, hvor fysikundervisningen søges udviklet gennem bl.a. projektarbejde og tværfaglige eksamensformer.

Økonomi og kvalitet i det individualiserede samfund

Også forholdet mellem økonomi og kvalitet i gymnasiet påkalder sig interesse, navnlig fordi driftsherren er amtskommunerne, mens tilsynet med undervisningen og gennemførelsen af eksamen varetages af Undervisningsministeriet. Ministeriet

pålægger reelt amterne et mindste udgiftsniveau gennem sine udmeldinger i bl.a. gymnasieloven med tilhørende bestemmelser om minimumsgrænser på forskellige indholdsområder mv., bl.a. den timeramme, som skal anvendes til undervisning.

Amternes prioriteringsmuligheder afhænger derfor i væsentligt omfang af overenskomstens regulering af lærerressourcer til henholdsvis undervisning, forberedelse og opgaveretning mv. De erhvervsgymnasiale uddannelser foregår derimod på selvejende institutioner og statens tilskud udbetales efter taxameterprincippet. Her er driftsherrens omprioriteringsmuligheder større, men det samme er også forskellene mellem de enkelte institutioner i samme gruppe.

Når spørgsmålet kommer op nu, skyldes det formentlig, at udgifterne på området målt i amternes nettoudgifter pr. elev i perioden 1992-99 er steget med 11%. I et indlæg i »Gymnasieskolen« nr. 11 2001 gør Ove Mikkelsen, medlem af Århus Amtsråd, op med påstanden om, at amterne ikke skulle have styr på den økonomiske udvikling. Han gør opmærksom på, at udgiftsstigningen bl.a. er begrundet i »de resourcer, som amterne efter opfordring fra Undervisningsministeriet har stillet til rådighed for forsøg på hf-kurserne«. Og han ærgrer sig over, »at en række folketingspolitikere har prøvet at score billige point på grundlag af en udgiftsstigning, som altså dels kan forklares ved faldende elevårgange og dels skyldes, at amterne meget ansvarsbevidst prøver på at leve op til de selv samme folketingspolitikeres krav om udvikling og fornyelse på gymnasium- og hf-området«.

På baggrund af disse arbejdsvilkår blev der som opfølgning på kommuneaftalen om mål og rammer for amternes økonomi i juli 1999 nedsat en arbejdsgruppe om gymnasiernes økonomi og kvalitet²⁷. Arbejdsgruppens kommissorium omfatter en analyse af de muligheder for fleksibilitet, som ressourcestyringen giver, herunder timestyringsmodellen, der blev indført med gymnasiereformen i 1988, og skift fra uge- til årsnorm, som er indeholdt i den arbejdstidsaftale, der har virkning fra august 2000.

Ændringen til årsnorm har givet mere styr på timetildelingen til de enkelte fag og aktiviteter, selv om man på lederplads i »Gymnasieskolen« giver udtryk for, at »Murphy's Lov har vist sin gyldighed i varierende omfang«²⁸. Med en årsnorm bliver det derfor tydeligt, at studierejser, ekskursioner og lignende under den tidligere ugenorm typisk inddrog timer fra andre fag. Disse timer skal med årsnormen nu afholdes inden for det enkelte fags eget timetal, hvad der kan være et problem for de små fag. En afledt konsekvens af årsnormen, hvor læreren altså selv læser aflyste timer på et senere tidspunkt, er en begrænsning af vikarudgifterne.

Mens de almen-gymnasiale uddannelser har haft stort set uændret optag dette år, har de *erhvervsgymnasiale uddannelser* sat nye rekorder med 8302 elever på hhx og 3093 elever på htx²⁹. Og dette uanset at handelsskolernes økonomi nu generelt »er så dårlig, at skolerne bliver nødt til ikke blot at skrue skruen i bund med hensyn til hidtidige spareområder, men også spekulere i nye undervisningsformer med det formål at begrænse tabet«³⁰. Man har således indført såkaldte lærerløse timer, hvorved man kan spare på lærerlønkontoen, samtidig med at man lever op til bekendtgørelseskrav om elevernes minimumstimetotal. Af andre spareforanstaltninger kan nævnes begrænsning af antallet af skriftlige opgaver og forøgelse af klassekvotienten.

Politisk affødte situationen dog en ikke ubetydelig velvilje³¹. Således mente Socialdemokratiet, at der burde skabes større balance mellem elevtilskuddene, hvor gymnasiet p.t. modtager over 50 000 kr. mere pr. elev.

Den aktuelle situation på *erhvervsskolerne* er blevet levende beskrevet af journalisten Jes Stein Pedersen, som giver et portræt af den erhvervsuddannelsesreform, som trådte i kraft 1.1. 2001³²: »Uden den store opmærksomhed forsvandt både klas-selæreren og klasseværelset den 1. januar... på landets erhvervsskoler. Hvor eleverne på en teknisk skole eller handelsskole tidligere blev undervist i klasser, kan man sige, at de nu er sluppet fri«. De vil nu »blive undervist i såkaldte multiværksteder... Hvis de har problemer med at finde rundt i det frie univers, kan de henvende sig til kontaktlæreren, som vil vejlede dem«. Og han slutter med følgende betragtninger: »For de stærkeste af dem må det være herligt, men hvad med den tredjedel, der faktisk har brug for lidt fastere rammer?«

De kommende års erfaringer på området vil vise, om man har fundet den rette balance mellem individualisering og struktur.

Opkvalificering af social- og sundhedsuddannelserne

Social- og sundhedsområdet har i de senere år været genstand for en del kritik i den offentlige debat. På baggrund heraf bragte denne folketingssamling dels et lovforslag om reform af området fremlagt af undervisningsministeren³³, dels et beslutningsforslag fremlagt af oppositionen³⁴. De to forslag blev behandlet samlet, og regeringens lovforslag, der af Aage Frandsen (SF) blev betegnet som »et af de vigtigste lovforslag, som vi behandler i Folketinget i denne forårssamling«, blev vedtaget enstemmigt.

Undervisningsministeren nævnte i den skriftlige fremsættelse af lovforslaget, at det »indebærer en reform af de grundlæggende social- og sundhedsuddannelser, som de har eksisteret siden 1991«. Af bemærkningerne til lovforslaget fremgår, at man ved ændringen i 1991 lagde »vægt på, at uddannelserne fremstod som ligeværdige i forhold til beslægtede uddannelsesområder«. Derefter citeres Socialforskningsinstituttets delprojekt under forskningsprogrammet Uddannelse til alle (UTA), som viser, at »mindre end 2 pct. af de unge i 1996 havde de grundlæggende social- og sundhedsuddannelser som deres højest prioriterede uddannelsesvalg efter grundskolen«.

Loven omfatter en ny struktur, således at uddannelserne udgør et samlet, trinvist opbygget system, der består af ét fælles grundforløb (ca. 20-40 uger) til henholdsvis social- og sundhedshjælper-uddannelsen (*sosu*, 1 år og 2 mdr.) og den pædagogiske grunduddannelse (*PGU*, 1 år og 7½ mdr.). Disse to moduler efterfølges af henholdsvis social- og sundhedsassistentuddannelsen (*sosu-assistent*, 1 år og 8 mdr.) og *pædagoguddannelsen*. Optagelse på uddannelserne efter grundforløbet er betinget af dels gennemførelse af forudgående uddannelsesforløb eller tilsvarende erhvervs-erfaring, dels at der er indgået en ansættelsesaftale mellem eleven og et amtsråd, en kommunalbestyrelse eller bestyrelsen for Hovedstadens Sygehusfællesskab.

Blandt ændringerne i forhold til den kendte ordning er, at uddannelserne forlænges for at »opkvalificere og ligestille uddannelserne med de øvrige erhvervsrettede ungdomsuddannelser«, at optagelse på uddannelserne styres af skolerne og ikke af

(amts)kommuner mv., men at den dog først finder sted ud fra supplerende personlige kvalifikationskriterier fastsat på amtsbasis af de ansættende myndigheder, samt at der oprettes fællesbestyrelser med klageudvalg. Der vil samtidig blive etableret forsøg i tre amter om at indgå kontrakt om et samlet uddannelsesforløb. Endelig skal der også inden for disse uddannelser arbejdes med den personlige uddannelsesbog, som bl.a. kendes fra ændringerne i folkeskolen juni 2000³⁵.

Ved lovforslagets første behandling redegjorde undervisningsministeren for den igangværende reform af de mellemlange videregående sundhedsuddannelser, herunder sygeplejerske, fysioterapeut, ergoterapeut, jordemoder, radiograf og bioanalytiker, og nævnte, at de nye uddannelser kan træde i kraft august 2001. Gitte Lillelund Bech (V) efterlyste en sikring af ensartethed i optagelseskriterierne, idet hun nævnte, at »da det er de ansættende kommunale myndigheder, der skal fastsætte kvalifikationskriterierne for optagelse på uddannelsen efter grundforløbet, så kan der være en risiko for, at man fra amt til amt kan have forskellige kvalifikationskriterier«. Hun understregede tillige, at lovforslaget ikke måtte medføre, »at hjemmehjælpere og social- og sundhedsassistenter, der har arbejdet i plejesektoren i meget lang tid primært med fokus på praktikken, men som måske ikke har så stor teoretisk viden, bliver squeeze'et ud«.

Sosu-området er et skoleeksempel på, at værdisætning og anerkendelse i et vist omfang unddrager sig uddannelsesplanlæggernes aktivitetssfare. Der skal gøres op med mange myter, førend reel ligestilling her bliver et princip med gennemslagskraft – en bogliggørelse af uddannelsens indhold gør det ikke alene.

Den fri ungdomsuddannelse trimmes

Så strammes der til også på dette område, og der lægges fastere rammer for de unges selvstændige uddannelsestilrettelæggelse. Efter lovens nu femårige funktionsperiode har regeringen fremsat forslag om en justering af den fri ungdomsuddannelse. Forslaget indebærer en stramning på en række områder³⁶.

Lovforslaget er bl.a. affødt af, at den offentlige debat i ordningens funktionsperiode har bragt en række beretninger om uddannelsesforløb, hvor udgiftsniveauet efter manges opfattelse har været betragteligt og læringsudbyttet tvivlsomt; ikke mindst de studerendes rejseudgifter har været i fokus. Denne situation havde da også om samme emne fremkaldt et beslutningsforslag fra oppositionen om en »gennemgribende sanering af den fri ungdomsuddannelse«³⁷. De to forslag blev behandlet sammen.

Af bemærkningerne til regeringens lovforslag fremgik, at forslaget byggede på en treårig forløbsundersøgelse udført af PLS Rambøll, afsluttet ved udgangen af 2000³⁸. Ifølge undersøgelsen har den fri ungdomsuddannelse bidraget til at øge antallet af unge, der gennemfører en ungdomsuddannelse, »og dermed til nedbringelse af restgruppen«. Dog konstateres samtidig, »at eleverne med hensyn til social baggrund ligner gruppen af unge i ordinære uddannelser mere, end de ligner unge i den uddannelsesmæssige restgruppe«. Undersøgelsen konkluderer således, »at den fri ungdomsuddannelse til en vis grad rekrutterer skævt inden for målgruppen«. Det gælder i øvrigt også den geografiske repræsentation, idet »20 af de for tiden 541 godkendte skoler står for 30 pct. af uddannelsesplanerne«.

Ved Folketingets førstebehandling indledte Margrethe Vestager med at påpege uklarheder i oppositionens beslutningsforslag vedr. aldersgrænsen på 25 år, som ikke var præciseret med hensyn til optagelses- eller gennemførelsesalder. Hun anså også målgruppeafgrænsningen – »unge, som ikke kan begå sig i det ordinære uddannelsessystem« – for upræcis, og hun efterlyste, hvem der i givet fald skulle foretage en sådan afgørelse.

Hun redegjorde derefter for stramningerne i regeringens lovforslag, hvor vejlederansvaret også »omfatter vurderingen af, om den unge set i forhold til sit personlige uddannelsesmål vil have større gavn af et andet uddannelsesstilbud end den fri ungdomsuddannelse, og at skolen i givet fald skal henvise den unge til det øvrige vejledningssystem«. En anden stramning i regeringens forslag er, at en betydelig del af uddannelsen skal ske gennem skolebaserede forløb, dvs. »foregå på enten en uddannelsesansvarlig eller en folkeoplysende skole eller være et undervisningsforløb, der i øvrigt gives offentlig støtte til, eller som er godkendt som SU-berettiget«. Loven indebærer desuden, at udlandsforløb for at kunne indgå som skolebaserede skal være lovhjemlet eller på anden vis offentlig godkendt i det pågældende land. Ved gennemførelse af denne regel opnås samtidig, at de såkaldt egne projekter i udlandet bortfalder.

Ikke uventet var Søren Kolstrup (EL) ikke enig i stramningerne: »Men det, der undrer mig såre, er, at vi nu står med et forslag, der i virkeligheden strammer op og i højere grad virker som en hindring for, at de allersvageste kan få en uddannelse«.

Efter en længere debat overgik lovforslaget til udvalgsbehandling. Resultaterne heraf fremgår bl.a. af Uddannelsesudvalgets betænkning af 23.5. 2001, hvor undervisningsministeren beretter, at lovforslaget indebærer, at »uddannelsen afgrænses til unge, der ikke er fyldt 25 år ved uddannelsens påbegyndelse, og til unge, der ikke har gennemført en ordinær ungdomsuddannelse bortset fra erhvervsgrunduddannelsen«. Et flertal i udvalget (V, KF, DF, CD og KRF) lægger endvidere vægt på følgende aspekter af lovforslaget: Vejledningsindsatsen styrkes, udlandsophold kan højst være af et års varighed, og de unges egne projekter i udlandet bortfalder, samt at mindst halvdelen af en uddannelsesplan fortsat skal bestå i undervisning, heraf størstedelen som skolebaseret forløb.

Heller ikke efter udvalgsarbejdet var enhedslisten tilfreds. Ved andenbehandlingen sagde Søren Kolstrup (EL) bl.a., at »når man inklinerer for de borgerlige partier, der vil stræbe den her uddannelse efter livet, så vil vi ikke komme og være halehæng og retfærdiggøre nedskæringer. Aldrig!«

Forslaget blev vedtaget med 95 stemmer for (S, V, KF, DF, CD, RV, KRF og UP), 3 stemmer imod (EL), mens 9 (SF) hverken stemte for eller imod.

En forsigtig konklusion kunne gå på, at det i denne omgang lykkedes den fri ungdomsuddannelse at overleve med en mærkbar, men ikke alvorligt indgribende begrænsning i sine aktivitets- og finansieringsmuligheder.

Overgang mellem ungdomsuddannelserne og de videregående uddannelser

Overgangen mellem ungdomsuddannelserne og de videregående uddannelser har længe været i fokus for regeringens bestræbelser på at begrænse frafald fra påbegyndte uddannelser og sikre, at flere unge gennemfører en videregående uddannelse.

Området har derfor været et oplagt emne for EVA (Danmarks Evalueringsinstitut), der som et af sine første projekter har forsøgt at kaste lys på overgangene fra hhx og htx til videregående uddannelse. Dokumentationsmaterialet fremviser både forskelle og fællestræk i hhx'ernes og htx'ernes overgang til videregående uddannelse.

Af *forskelle* kan nævnes, at htx'ere er væsentligt mere tilbøjelige til at vælge en videregående uddannelse end hhx'erne (Ca. 70 % over for godt 40 %), at de er hurtige studiestartere i sammenligning med hhx'erne (for 54 % var den adgangsgivende eksamen højst et år gammel over for 37 %), formentlig fordi de har et klart uddannelsesperspektiv, allerede når de starter på uddannelsen, mens hhx-eleverne ikke er målorienterede i samme udstrækning.

Af *ligheder* kan nævnes, at begge grupper vælger videregående uddannelse i tæt overensstemmelse med det faglige indhold i deres gymnasiale uddannelser, idet hhx'erne især vælger fag inden for økonomi og samfundsvidenskab og htx'erne ingeniørområdet; IT-området er dog populært i begge grupper. Begge grupper finder det vigtigt, at de kan se et umiddelbart anvendelsesperspektiv i uddannelsens forskellige indholdselementer.

Generelt for begge uddannelser anbefaler evalueringen, at skolerne i højere grad sætter det videregående uddannelsesperspektiv i fokus, samt at der sker en udvikling af eksamensformerne i retning af mere færdighedsorienterede og analytisk orienterede aspekter. Samtidig peges der på nødvendigheden af, at vejledningen sikres i bredden, således at der gennem obligatoriske og systematiske indslusnings- og udslusningssamtaler med eleverne kan formidles et større overblik over mulighederne efter htx.

Der er næppe tvivl om, at der er mange brugbare råd i rapportens anvisninger. Og med den opmærksomhed, der gennem de seneste par år har været på vejledningens betydning for et godt uddannelsesforløb for den enkelte, vil den formentlig også opnå en stor og opmærksom læserskare³⁹. Men det er ikke nok, at rapporter bliver læst. Råd skal følges – i større eller mindre udstrækning – for at have en virkning. Det er en almen erfaring, at ændringsviljen vokser med ejerskab til processen. Det er derfor at håbe, at EVA i sin kommunikation med modtagerne af evalueringerne også formår at styre denne side af sagen med gennemslagskraft.

Vurdering af udenlandske uddannelseskvalifikationer

At der er behov for at systematisere arbejdet med vurdering af uddannelseskvalifikationer erhvervet i udlandet blev klart markeret af den meget omfattende undersøgelse fra Danmarks Statistik, »Indvandreernes uddannelse«⁴⁰. Undersøgelsen viser, at godt halvdelen af de indvandrere, der er kommet til Danmark som voksne, er i besiddelse af en erhvervsrettet uddannelse fra deres hjemland i form af henholdsvis erhvervsfaglige (28%), korte videregående (6,3%), mellemlange videregående (9,1%) og lange videregående uddannelser (7,2%).

Der er derfor i denne samling vedtaget en lov om *Center for Vurdering af Udenlandske Uddannelser (CVUU)* med det formål at sikre personer med udenlandske uddannelseskvalifikationer, herunder flygtninge og indvandrere, adgang til det danske arbejdsmarked og uddannelsessystem. Bestræbelserne er et led i regeringens in-

tegrationspolitik⁴¹. Lovforslaget, der har til hensigt at sikre en hurtig, retfærdig og gennemskuelig vurdering af kvalifikationer opnået i andre uddannelsessystemer end det danske, blev enstemmigt vedtaget⁴².

Centrets forhistorie går tilbage til en tværministeriel arbejdsgruppe, nedsat af undervisningsministeren november 1998. Arbejdsgruppens beretning indeholdt en anbefaling af etablering af et sådant center, og ved finanslovsaftalen for finansåret 2000 blev det fastsat, at der skulle etableres et center for vejledning af personer med udenlandske uddannelseskvalifikationer. Med finanslovens vedtagelse blev centret pr. 1. januar 2000 placeret i SU-styrelsen i Undervisningsministeriet. Bemærkningerne til lovforslaget angiver som intentionen med loven, at den skal »give centret de kompetencer, der er nødvendige for at sikre god sagsbehandling og rimelige sagsbehandlingstider«.

Undervisningsministeren understregede i sin skriftlige fremsættelse, at CVUU skal løse sin vurderingsopgave »uden at røre ved eksisterende faglige kompetencer på vurderings- og anerkendelsesområdet. Det er således fortsat den enkelte uddannelsesinstitution, det enkelte faglige udvalg, den enkelte arbejdsgiver m.fl., der træffer den endelige afgørelse om anerkendelse af udenlandske kvalifikationer.« CVUU skal dog have kompetence til at pålægge uddannelsesinstitutioner at genoptage afgørelser om optagelse og merit, det skal fungere som videnscenter for vurdering og anerkendelse af udenlandske uddannelseskvalifikationer, udvikle varierede vurderingsværktøjer, og det skal indgå i dialog med interessenter på området.

Ved førstebehandlingen satte Hanne Severinsen (V) spørgsmålstegn ved, om der med forslaget om såvel centrets kompetencer som dets organisering var peget på den rette løsning. Hun påpegede således den manglende afgørelseskompetence, lovforslaget tillagde centret, og den uklare opgaveafgrænsning til den beslægtede organisation CIRIUS, der er dannet pr. 1.7. 2000 ved en fusion af fire organisationer, der arbejdede med internationale uddannelsesaktiviteter⁴³. Dette synspunkt vandt bl.a. tilslutning hos Brian Mikkelsen (KF), som fandt, at en sammenlægning kunne indebære »en masse ressourcemæssige fordele«. Hanne Severinsen understregede til lige, at »i andre lande har de været langt bedre til at integrere. Og netop det at kunne anerkende kvalifikationer vil være med til at sætte turbo på integrationen«.

Også Aage Frandsen (SF) tilsluttede sig i store træk lovforslaget, men advarede samtidig mod, at »der stadig er risiko for, at man på danske uddannelsesinstitutioner kunne lide af, hvad man kunne kalde fagchauvinisme«. Susanne Clemensen (CD) tilsagde sit partis støtte til lovforslaget, som hun betegnede som »et meget positivt lovforslag, som forhåbentlig vil være med til at lette nydanskernes integration på det danske arbejdsmarked«. Søren Kolstrup (EL) anså ligeledes forslaget for positivt, men understregede, at centeret efter hans partis bedømmelse senere »kunne få en videregående beføjelse. Vi kan i hvert fald forudse, at det kan blive nødvendigt med en øget styrkelse af det her center«. Undervisningsministeren ville ikke afvise, at slægtskabet er nært mellem CIRIUS og CVUU, men mente, »at der kan være nogen fornuft i at lade CVUU for alvor etablere sig og konsolidere sine processer og sin kompetence i forhold til høringsparter og lade det samme ske med CIRIUS. Så kan man senere vende tilbage og se, om der kan være rationaliseringsmuligheder«.

Den generelle velvilje over for forslaget fra alle sider af det politiske spektrum kan således siges at afspejle de forskellige samfundsinteresser: Vurderingen skal gennemføres både hurtigt, retfærdigt og gennemsommeligt. De sidste to kriterier har deres udspring i evalueringstænkning om reliabilitet, mens det første nok snarere viser noget om danske politikeres ønsker til integrationsprocessen.

Danske prøver og eksaminer i udlandet

I løbet af denne folketingssamling er der endvidere skabt et ensartet lovgrundlag for at kunne afholde danske prøver og eksaminer i udlandet⁴⁴. Området har hidtil ikke været reguleret ved udtrykkelige lovregler. Med loven hjemles undervisningsministerens bemyndigelser til at fastsætte nærmere regler dels for afholdelse af prøver og eksaminer i udlandet, dels for at pålægge de institutioner mv., som ønsker at afholde dem, udgifterne til gennemførelsen helt eller delvis.

Loven, der blev vedtaget enstemmigt, er af interesse for en lang række uddannelsesområder fra folkeskolen til de mellemlange videregående uddannelser. De afvigelser på prøveområdet, som nu reguleres, har tidligere haft form af dispensationer, når man ønskede en alternativ prøvetilrettelæggelse. På folkeskoleområdet har der ifølge bemærkningerne til loven »hidtil været interesse for, at folkeskolens afgangsprøver i dansk (9. og 10. klasse) skal kunne aflægges ved skoler i udlandet, og der er for tiden ikke konkrete overvejelser om at udvide ordningen til at omfatte andre fag.«

Der var bred politisk tilslutning til forslaget. Under 1. behandlingen begrundede Gitte Lillelund (V) sit partis tilslutning til forslaget således: »...et meget positivt lovforslag, netop hvis vi ser det i lyset af den stigende internationalisering og globalisering, og set i lyset af at unge i højere og højere grad rejser ud i verden, hvilket vi synes er meget positivt«.

Dette lovinitiativ falder godt i tråd med de indledningsvis omtalte tværgående aktiviteter i Undervisningsministeriet. Set ud fra en evalueringssynsvinkel må man dog spørge sig, om reliabilitetsaspekterne ved prøveaflæggelse i udlandet er afdækket i tilstrækkelig grad. Det hedder i bemærkningerne til loven, at inspiration til tilrettelæggelse af formen i disse prøver kan hentes i fjernundervisningen og fx bestå i videokonferencing, hvis parterne vil kunne se hinanden, og internet og telefoner, hvis det er acceptabelt, at man alene kan høre hinanden. Spørgsmålet er, om sagen er så enkel – en nærmere analyse af mulige konkrete problemstillinger, før ordningen går i gang, er måske værd at overveje.

DPU og boomet inden for masteruddannelser

Indvielsen af Danmarks Pædagogiske Universitet fandt sted 3.11. 2000⁴⁵. Ved denne lejlighed blev det nye barn fulgt på vej af mange gode håb og ønsker fra både undervisningsministeren og rektor Lars-Henrik Schmidt. Og hvordan gik det så?

Ja, i første omgang fik DPU en turbulent start, hvor pressen bl.a. bød på overskrifter som »Regeringens nye prestigeuniversitet truet af opløsning«⁴⁶ og »Ingen forstår Danmarks Pædagogiske Universitet«⁴⁷. I den tilhørende artikel hedder det: »Der sås nu dyb tvivl om regeringens måske største satsning på uddannelsesområdet – etableringen af et helt nyt universitet for de pædagogiske uddannelser, DPU. Bare

tre måneder før de første studerende skal til at søge ind på universitetets nye uddannelser, forstår mange af universitetets nøglepersoner end ikke de fag, de skal forske og undervise i. «Og kritikken fortsætter, rettet mod »uklart idégrundlag, uklar institutstruktur, uklare uddannelser og meget usikker økonomi«. I det følgende nummer af Mandag Morgen hedder det: »De borgerlige partier lover nu at lukke Danmarks Pædagogiske Universitet, hvis de danner regering efter folketingsvalget«. Og i fagbladet Folkeskolen fik situationen bl.a. denne kommentar med på vejen, at »universitetets økonomiske grundlag er meget spinkel – man kan ikke regne med, at studerende strømmer til de nye uddannelser fra dag et. Det koster at komme i gang. Og det tager tid, tid og tid.«

Og hvad blev der så ud af alle anstrengelserne? Ja, fra studieåret 2001-2002 tilbyder DPU seks nye uddannelser⁴⁸. Det drejer sig om kandidatuddannelser i didaktik, pædagogisk sociologi og pædagogisk filosofi samt masteruddannelser, pædagogisk IT, sundhedspædagogik og voksenuddannelse. Derudover indgår DPU aftaler om forskningstilknytning med i alt 30 institutioner, ligesom der er drøftelser i gang med DPU og en række andre institutioner om forskningstilknytning.

Kandidatuddannelserne, der som i Danmarks Lærerhøjskoles senere tid er toårige studier på hel- eller deltid, er rettet mod alle med en mellemlang videregående uddannelse, mens de nye masteruddannelser er etårige deltidsuddannelser, der forudsætter samme uddannelsesniveau samt mindst to års erhvervs erfaring.

I efterårssemestret 2001 optog Danmarks Pædagogiske Universitet i alt 900 nye studerende til studiestart: 400 studerende påbegyndte de nye kandidat- og masteruddannelser, mens 400 studerende gik i gang på de gamle kandidatuddannelser – fra den tidligere Danmarks Lærerhøjskole – der er under afvikling frem til 2004, og ca. 100 studerende indledte uddannelsen til underviser i dansk som andetsprog⁴⁹. Universitetet udbyder p.t. disse uddannelser i København og Århus, men påtænker på sigt at iværksætte dem også i Odense.

Til studiestart i 2002 ønsker universitetet også at udbyde nye kandidatuddannelser i pædagogisk antropologi og i almen pædagogik samt yderligere grendelinger inden for kandidatuddannelsen i didaktik. Og året efter – med studiestart i 2003 – kommer turen så til den nye kandidatuddannelse i pædagogisk psykologi.

Uddannelseschef Arne Carlsen beskriver uddannelsernes målsætning således⁵⁰: »Uddannelsernes hovedsigte er at give kandidaterne undervisningskompetence inden for CVU, MVU, VEU og de gymnasiale uddannelser, hvor der er et stort behov for nytænkning med at skaffe flere og bedre kvalificerede lærere – en opgave, som DPU har særlige forudsætninger for at bidrage til løsningen af.«

Med de nye masteruddannelser kan det ikke afvises, at DPU måske har fået et lettere guldrandet kort på hånden i spillet om fremtidens voksenpædagogiske videreuddannelse. Det ser ud til, at der, jf. et rundspørge foretaget af Undervisningsministeriets Nyhedsbrev til samtlige universiteter, fra alle landets universiteter er stor interesse for sagen, idet der i dag udbydes »omkring 40 godkendte masteruddannelser, og i de universitære skuffer gemmer der sig op mod 50 forslag til nye masteruddannelser«⁵¹. Disse nye forslag skal dog alle godkendes af Undervisningsministeriet, inden de kan udbydes på universiteterne.

Universiteterne – »de, der forsøger at være alting, ender med at være ingenting«

Også inden for de videregående uddannelser, hvor universiteterne 21. december 2000 blev ført tilbage fra Forskningsministeriet til Undervisningsministeriet, er der udvikling. Således har universiteterne i forbindelse med et finanslovsforlig over en femårig periode fået lovning på godt en mia. kr.⁵². Allerede i 2001 drejer flerårsaftalen sig – som omtalt indledningsvis i denne artikel – om et betydeligt beløb, herunder forbedret taxametertilskud. Pengene gives på indsatsområder som faglig fornyelse, merit og fleksibilitet, fokus og internationalisering, god studiekvalitet, IT i uddannelserne, lærerqualifikationer, kvalitetssikring samt forskningsbaseret undervisning og etablering af forskningsskoler.

Meritproblematikken står i centrum for beslutningen om, at universiteterne fra 1.9. 2002 som bilag til den enkeltes eksamensbevis skal udstede et såkaldt *diploma supplement*, dvs. et engelsksproget eksamensbevis, der beskriver uddannelsens faglige retning og sigte, giver oplysning om institutionen og om dennes og uddannelsens placering i det danske uddannelsessystem. Initiativet hilses velkomment, men dog ikke så meget af administrationen, som i højere grad hæfter sig ved den administrative ekstrabyrde, som af de studerende⁵³. Således mener ph.d. studerende Niels Dam, at universiteterne burde have haft sagen på plads for lang tid siden, for, som han siger, »Hvordan forestiller man sig, at vi skal leve i en europæisk virkelighed, hvis vi ikke kan få et uddannelsesbevis, som kan forstås i de andre lande?«

Årets Sorø-møde drejede sig om »Det moderne universitet«. Blandt oplægsholderne var Hans Siggaard Jensen, forskningsdirektør for Learning Lab Denmark. Overskriften på dette afsnit er hentet fra hans indlæg, hvor han advarede mod, at universiteterne »har fået pålagt eller påtaget sig alt for mange opgaver«, fordi »de både skal være forskningstunge, elitære, erhvervs- og samfundsrettede og for masserne. Det ender med at blive mastodontinstitutioner«. Han mente derfor, at universiteterne kunne aflastes af gymnasierne, som han betegnede som den bedst organiserede uddannelsesdel, hvorfor denne sektor »sagtens (kan) bære endnu flere uddannelsesopgaver og et par ekstra år«. Samtidig så han også aflastningsmuligheder i de nye CVU'er, således at universiteterne alene »har mindre optag, der leverer til forsknings- og kandidatniveau«.

Blandt resultaterne fra workshopdiskussionerne var i øvrigt, at mange mente, at filosofikum burde genindføres i alle universitetsstudier for at »modarbejde fagnørderi«. Da en genindførelse af filosofikum som et såkaldt *Studium Generale*⁵⁴ har været et varmt debateme i længere tid, inviterede organisationen Filosofisk Forum ved Københavns Universitet efteråret 2000 til paneldebatmøde om sagen⁵⁵. En af paneldeltagerne var Hans Fink, leder af Institut for Filosofi ved Aarhus Universitet og formand for den arbejdsgruppe under Rektorkollegiet, som vurderer mulighederne for et fælles filosofikum på universiteterne. Han mente, at undervisningen til forskel fra tidligere ikke alene skal varetages af filosofferne, men også af sociologer, psykologer, historikere mv. Et helhedsindtryk af debatten var en karakteristisk tvivl over for, om faget kan imødekomme det ønske, som en anden af panelisterne, Peter

Kemp, tillagde politikerne, at måske er »ønsket om at gøre verden hel og overskuelig igen det virkelige formål med filosofikum«.

Og Karen Sonne Jakobsen fik i sin afsluttende opsamling af udbyttet af årets Sorø-møde gjort opmærksom på, at internationaliseringen også omfatter universitetssektoren, hvorfor det vil være en logisk konsekvens at give alle studerende »mulighed for at tage et sprogmodul i forbindelse med deres bacheloruddannelse«.

Der er næppe tvivl om, at nye tider er ved at komme til universiteterne, bl.a. ledsaget af større interesse fra de centrale instansers side for institutionernes ydelser.

Evalueret – og hvad så?

En af 1990'ernes mest spændende nyskabelser på uddannelsesområdet er Danmarks Evalueringsinstitut⁵⁶. Institutionen har nu haft lejlighed til at manifestere sig i praksis – en praksis, som har mulighed for at kunne resultere i alvorlige indgreb i andres praksis. Det er derfor af interesse at se lidt nærmere på, hvordan man så har prioriteret sine arbejdsmuligheder gennem valg af værktøjer og formidling. Med udsendelsen af de første evalueringsrapporter kom en af mulighederne for at se, om instituttet kan realisere sine egne intentioner om at arbejde udviklingsorienteret.

En af de opgavetyper, EVA har påtaget sig, er institutionsevaluering. En sådan evalueringstype kan have flere former. Den kan omfatte en enkelt konkret institution, hvor der kan være årsag til særlig opmærksomhed. Eller den kan omfatte en hel gruppe institutioner, sådan som det bl.a. er set ved pilotevalueringen af skolevæsenet i Middelfart⁵⁷. I Hirtshals kommune er gennemført et tilsvarende projekt.

I tilslutning til disse to projekters færdiggørelse er der afholdt tre landsdelskonferencer om evaluering i grundskolen. Konferencerne, der bar titlen »Evalueret – og hvad så?« har især fokuseret på, hvordan evaluering kan være med til at sætte en kvalitetsudviklingsproces i gang på den enkelte skole. De fundamentale spørgsmål om evaluering bliver derved ganske nærværende.

Men evalueringsrelationer kan også gå den anden vej. En række underviserorganisationer har gennem DUS, Danske Underviserorganisationers Samråd, med udsendelsen af pjecen »Kvalitet i uddannelsessystemet«⁵⁸ givet et svar på undervisningsministerens debatoplæg »Værdier i virkeligheden« samt på Undervisningsministeriets mange evalueringstiltag⁵⁹. Man tager her positivt imod EVA's foreløbige resultater: »Vi vil gerne være med til at fremme Evalueringsinstituttets arbejde med det evalueringssyn, som instituttet har formuleret«. Samtidig advarer man dog mod, »hvad nogle har kaldt en DJØF-isering af uddannelsessystemet, nemlig en forsimplet økonomisk opstilling, hvor alle menneskelige aktiviteter kan brydes ned i målbare størrelser«. Og man konkluderer, at »måling, sammenligning og offentliggørelse af hitlister som grundlag for brugerinformation er velkendt, men vil være ødelæggende for udvikling af kvalitet i det danske uddannelsessystem«.

I EVA's handlingsplan for 2001 er omtalt alle instituttets arbejdsområder, ledsaget af en projektoversigt⁶⁰. Denne bærer bl.a. præg af, at projektet F-2000 nu er afsluttet, således at instituttet på egen hånd kan iværksætte evalueringsinitiativer også på folkeskoleområdet⁶¹. Samtidig vidner den også om instituttets orientering mod den internationale uddannelsesverden. Således gør man opmærksom på, at den kvalitets-

kontrollfunktion, som EVA også varetager i Danmark, i andre nordiske og vesteuropæiske lande udføres af centralt etablerede inspektorkorps. Instituttet skriver på baggrund heraf om sin deltagelse i internationale netværk, at »de lokale evalueringsorganisationer (har) vist stor interesse for den danske model«. Man vil derfor gennem deltagelse i dialogen om evalueringsmetoder etablere en mere formaliseret kontakt til disse kredse.

Den virkelige prøvesten venter imidlertid under de kommende års videre færd og drejer sig om spørgsmålet: Sætter eksistensen af Danmarks Evalueringsinstitut sig rent faktisk spor i skolernes praksis? Hvis ikke – hvad er det så, der skal til? I og med at EVA i mange henseender er enestående, også internationalt vurderet, knytter der sig stadig – hvilket er en kompliment – store forventninger til dens virksomhed.

Akkreditering – relevans i Danmark?

Endnu et udslag af EVA's interesse for evaluering i international sammenhæng kræver særlig opmærksomhed. Det gælder området uddannelsesmæssig *akkreditering*, dvs. vurdering af uddannelse, institutioner eller uddannelsesgrader med udgangspunkt i centralt og på forhånd fastsatte standarder. Akkreditering er som begreb ved at finde fodfæste også i den mere generelle uddannelsesdebat, hvad der ikke mindst skyldes den øgede frekvens af udveksling af studerende på næsten alle videregående uddannelsesniveauer – en udvikling, som også det danske uddannelsessystem gerne ser styrket. Som eksempel herpå kan bl.a. nævnes de internationale uddannelser, som Syddansk Universitet udbyder i samarbejde med Flensborg Universitet⁶². Dog er det i meget høj grad England, der tiltrækker de danske studerende; denne gruppe udgjorde således i 1998 38% af alle studerende i udlandet.

EVA nævner, at akkreditering i den internationale debat ofte fremhæves som »et redskab til at sikre gennemskuelighed i kvaliteten af det faglige eller institutionelle niveau på tværs af landegrænser. Endvidere er akkreditering for uddannelsesinstitutioner en mulighed for synlig anerkendelse af deres kvalitet. Der er ingen tvivl om, at denne debat inden for kort tid kommer til Danmark. EVA vil derfor medvirke aktivt til at kvalificere denne debat ved at kortlægge fordele og ulemper ved forskellige akkrediteringstilgange samt erfaringer med brugen og effekter af brugen af disse. Dette kortlægningsarbejde vil efter aftale med de nordiske netværkspartnere kunne finde sted i et samarbejde med disse.«

Det må set med danske øjne hilses med glæde, at kortlægningsarbejdet rodfæstes i en skandinavisk tradition, således at den fra meget EU-arbejde velkendte nord-syd dialog ikke bliver for ensidigt vinklet. Akkreditering kommer vi til at høre mere til i de kommende år.

Andre lovændringer, beslutningsforslag og forespørgselsdebatter mv.

L 41 om ændring af lov om *erhvervsuddannelser*. (Virksomhedsforlagt undervisning i skolepraktik).

Fremsættelse af lovforslag 5.10. 2000.

1. behandling 25.10. 2000.

2. behandling 5.12. 2000.
3. behandling 7.12. 2000.
Lov nr. 1319 af 20.12. 2000.

L 42 om ændring af lov om *refusion af udgifter til uddannelse i forbindelse med aktivisering m.m. (Specialundervisning for voksne)*.

Fremsættelse af lovforslag 5.10. 2000.

1. behandling 25.10. 2000.
2. behandling 5.12. 2000.
3. behandling 7.12. 2000.
Lov nr. 1320 af 20.12. 2000.

L 43 om *ophævelse af lov om fastlæggelse af regler om visse hverv m.v. ved erhvervsskolerne*.

Fremsættelse af lovforslag 5.10. 2000.

1. behandling 25.10. 2000.
2. behandling 5.12. 2000.
3. behandling 7.12. 2000.
Lov nr. 1321 af 20.12. 2000.

L 56 om ændring af lov om *befordringsrabat til studerende ved videregående uddannelser. (Forlængelse af studerendes adgang til befordringsrabat)*.

Fremsættelse af lovforslag 11.10. 2000.

1. behandling 31.10. 2000.
2. behandling 5.12. 2000.
3. behandling 7.12. 2000.
Lov nr. 1322 af 20.12. 2000.

L 83 om ændring af lov om *produktionsskoler. (Udvidelse af dispensationsadgang)*.

Fremsættelse af lovforslag 10.11. 2000.

1. behandling 17.11. 2000.
2. behandling 7.12. 2000.
3. behandling 14.12. 2000.
Lov nr. 1323 af 20.12. 2000.

L 84 om ændring af lov om *Arbejdsgivernes Elevrefusion og lov om erhvervsuddannelser. (Fremskaffelse af flere uddannelsesaftaler)*.

Fremsættelse af lovforslag 10.11. 2000.

1. behandling 17.11. 2000.
2. behandling 7.12. 2000.
3. behandling 14.12. 2000.
Lov nr. 1324 af 20.12. 2000.

L 85 om *bonus til elever i ungdomsuddannelse med lønnet praktik.*

Fremsættelse af lovforslag 10.11. 2000.

1. behandling 17.11. 2000.

2. behandling 7.12. 2000.

3. behandling 14.12. 2000.

Lov nr. 1325 af 20.12. 2000.

L 86 om ændring af lov om *åben uddannelse (erhvervsrettet voksenuddannelse) m.v. (Bortfald af deltagerbetaling på visse uddannelser).*

Fremsættelse af lovforslag 10.11. 2000.

1. behandling 17.11. 2000.

2. behandling 7.12. 2000.

3. behandling 14.12. 2000.

Lov nr. 1326 af 20.12. 2000.

L 142 om *ændring af forskellige love om selvejende uddannelsesinstitutioner m.v. (Bygningstaxameterreguleringer, anbringelse af likvide midler, oplysningspligt og digital signatur m.m.).*

Fremsættelse af lovforslag 10.1. 2001.

1. behandling 24.1. 2001.

2. behandling 27.3. 2001.

3. behandling 29.3. 2001.

Lov nr. 246 af 6.4. 2001.

L 157 om ændring af lov om *folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejdsskoler (frie kostskoler), lov om friskoler og private grundskoler m.v., lov om gymnasiet m.v. og lov om kursus til højere forberedelseksamen og om studieforberedende enkeltfagsundervisning for voksne m.v. (Tilskud og bidrag til undervisning m.v. af svært handicappede elever m.m.).*

Fremsættelse af lovforslag 31.1. 2001.

1. behandling 23.2. 2001.

2. behandling 27.3. 2001.

3. behandling 29.3. 2001.

Lov nr. 248 af 6.4. 2001.

L 212 om ændring af lov om *Centre for Videregående Uddannelse og andre selvejende institutioner for videregående uddannelser m.v. (Amtskommunale tjenestemænd og tjenestemænd ved Hovedstadens Sygehusfællesskab).*

Fremsættelse af lovforslag 28.3. 2001.

1. behandling 20.4. 2001.

2. behandling 8.5. 2001.

3. behandling 10.5. 2001.

Lov nr. 345 af 16.5. 2001.

Vedtagne beslutningsforslag

B 140 om *indførelse af C-niveau i matematik på gymnasiets sproglige linje.*

Fremsættelse af beslutningsforslag 2.3. 2001.

1. behandling 2.5. 2001.

2. (sidste) behandling 30.5. 2001.

Ikke vedtagne beslutningsforslag

B 68 om forslag til folketingsbeslutning om *ophævelse af kommunernes pligt til at tilbyde modersmålsundervisning m.m.*

Af Gitte Lillelund Bech (V) og Knud Erik Kirkegaard (KF) m.fl.

B 74 om forslag til folketingsbeslutning om *øget gennemsigtighed og åbenhed i uddannelsessektoren.*

Af Gitte Lillelund Bech (V), Brian Mikkelsen (KF), Christian H. Hansen (DF) og Tom Behnke (FRI).

B 75 forslag til folketingsbeslutning om *sammenlægning af AMU-centre og erhvervsskoler.*

Af Gitte Lillelund Bech (V), Knud Erik Kirkegaard (KF), Christian H. Hansen (DF) og Tom Behnke (FRI) m.fl.

B 80 om forslag til folketingsbeslutning om *styrkelse af den regionale uddannelses- og forskningsindsats.*

Af Anders Mølgaard (V), Brian Mikkelsen (KF), Christian H. Hansen (DF), Tove Videbæk (KRF) og Tom Behnke (FRI) m.fl.

B 139 om forslag til folketingsbeslutning om *en handlingsplan til styrkelse af naturvidenskabelige fag på alle niveauer i uddannelsessystemet samt oprettelse af et Center for Naturvidenskab.*

Af Hanne Severinsen (V), Brian Mikkelsen (KF), Christian H. Hansen (DF) og Kim Behnke (UP) m.fl.

B 169 om forslag til folketingsbeslutning om *udvidet elev- og kursistdemokrati på de gymnasiale uddannelser, højere forberedelseksamen (hf) og VUC.*

Af Søren Kolstrup (EL) og Jette Gottlieb (EL).

B 170 om forslag til folketingsbeslutning om *styrkelse af pædagogisk råd og elevråd/kursistråd i folkeskolen, i det almene gymnasium, ved højere forberedelseksamen (hf) og på VUC.*

Af Søren Kolstrup (EL) og Jette Gottlieb (EL).

B 172 om forslag til folketingsbeslutning om *mere offentlig støtte til skolefritidsordninger i private skoler*.

Af Tove Videbæk (KRF), Else Winther Andersen (V), Brian Mikkelsen (KF), Christian H. Hansen (DF) og Frank Dahlgaard (UP).

B 175 om forslag til folketingsbeslutning om *etablering af en naturforvalteruddannelse i Tønder*.

Af Helga Moos (V), Brian Mikkelsen (KF), Susanne Clemensen (CD) og Christian H. Hansen (DF) m.fl.

Ministerredegørelser

R 14 om *erhvervsakademier som led i udvikling af erhvervsskoler*.

Redegørelsen afgivet skriftligt 28.3. 2001.

Forhandling 5.4. 2001.

R 15 om *voksen- og efteruddannelsesindsatsen*.

Redegørelsen afgivet skriftligt 1.4. 2001.

Ingen forhandling.

Noter

1. Folkeskolen nr. 4 2001.
2. Magisterbladet nr. 2 2001.
3. Folketingets forhandlinger 2000-2001, s. 6.
4. Se Undervisningsministeriets nyhedsbrev 9.10. 2000.
5. Se Undervisningsministeriets nyhedsbrev 11.12. 2000.
6. Forum for Skoleledelse nr. 8 2001.
7. Skolebørn nr. 4 2001.
8. Dagbladet Politiken 14.3. 2001.
9. Fra *Den sociale dimension i pædagogikken*, red. Per Schultz Jørgensen, Kroghs Forlag 2001.10.25
10. Se Gymnasieskolen nr. 4 2001.10.16
11. Interview med lektor i idéhistorie ved Aarhus Universitet Jens Erik Kristensen i Folkeskolen nr. 15 2001.
12. Se Undervisningsministeriets nyhedsbrev 15.1. 2001.
13. Se også Undervisningsministeriets nyhedsbrev 11.12. 2000.
14. Folkeskolen nr. 11 2001.
15. Forum for Skoleledelse nr. 1 2001.
16. Folkeskolen nr. 35 2001.10.17
17. Pisa-projektets navn er en forkortelse af *Programme for International Student Assessment*
18. Bkg. om *formålet med undervisningen i folkeskolens fag og obligatoriske emner med angivelse af centrale kundskabs- og færdighedsområder*.
19. Folkeskolen nr. 12 2001.
20. L 40 om *elevers og studerendes undervisningsmiljø*.
Fremstilling af lovforslag 5.10. 2000.
 1. behandling 25.10 2000.
 2. behandling 20.2. 2001.
 3. behandling 27.2. 2001.Lov nr. 166 af 14.3. 2001.
21. Fra Børnerådets høringssvar af 26.4. 2000 til lovforslag om undervisningsmiljø.
22. Se også afsnittet »Justering af ungdomsuddannelserne« i *Uddannelseshistorie 2000*, s. 121-122, »Gymnasiet og egnethed« i *Uddannelseshistorie1999*, s. 154-155 og »Ungdomsuddannelsernes hvem, hvad, hvor« i *Uddannelseshistorie1998*, s. 101-103.

23. Se Undervisningsministeriets nyhedsbrev 29.1. 2001.
24. Se også Undervisningsministeriets nyhedsbrev 21.5. 2001.
25. Se Gymnasieskolen nr. 6 2001.
26. Se *Rapport fra arbejdsgruppen om gymnasiernes økonomi og kvalitet*, Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 15-2001.
27. Se Gymnasieskolen nr. 8 2001.
28. Se også Undervisningsministeriets nyhedsbrev 30.10. 2000.
29. Se Gymnasieskolen nr. 20 2000
30. Politiken 8.8. 2001.
31. Dagbladet Politiken 13.1. 2001.
32. L 180 om *grundlæggende social- og sundhedsuddannelser*.
Fremsættelse af lovforslag 14.3. 2001.
1. behandling 27.3. 2001.
2. behandling 3.5. 2001.
3. behandling 8.5. 2001.
Lov nr. 343 af 16.5. 2001.
33. B 119 om forslag til folketingsbeslutning om *faglig opgradering af social- og sundhedshjælperuddannelsen, social- og sundhedsassistentuddannelsen samt sygeplejerskeuddannelsen*. Af Gyda Kongsted (V), Henriette Kjær (KF), Birthe Skaarup (DF) m.fl.
34. Se afsnittet »Skolevejlederen i centrum« i *Uddannelseshistorie 2000*, s. 113-114.
35. L 211 om ændring af lov om *den fri ungdomsuddannelse*. (Målgruppe, skolebaseret undervisning, tilrettelæggelse af uddannelsesdele m.v.).
Fremsættelse af lovforslag 28.3. 2001.
1. behandling 20.4. 2001.
2. behandling 30.5. 2001.
3. behandling 1.6. 2001.
Lov nr. 500 af 7.6. 2001.
36. B 142 om forslag til folketingsbeslutning om *gennemgribende sanering af Den Fri Ungdomsuddannelse*. Af Else Winther Andersen (V), Brian Mikkelsen (KF) og Christian H. Hansen (DF) m.fl.
37. Den afsluttende rapport offentliggjort 5. december 2000.
38. Se afsnittet »Skolevejlederen i centrum« i *Uddannelseshistorie 2000*, s. 113-114.
39. Se Undervisningsministeriets nyhedsbrev 9.10. 2000.
40. L 181 om *vurdering af udenlandske uddannelses kvalifikationer*.
Fremsættelse af lovforslag 14.3. 2001.
1. behandling 27.3. 2001.
2. behandling 3.5. 2001.
3. behandling 8.5. 2001.
Lov nr. 344 af 16.5. 2001.
41. Se også Undervisningsministeriets nyhedsbrev 12.3. 2001.
42. Se de indledende bemærkninger i *Uddannelseshistorie 2000*, s. 110.
43. L 145 om *afholdelse af danske prøver og eksaminer i udlandet*.
Fremsættelse af lovforslag 25.1. 2001.
1. behandling 8.2. 2001.
2. behandling 27.3. 2001.
3. behandling 29.3. 2001.
Lov nr. 247 af 6.4. 2001.
44. Se også afsnittet »Professionsbachelor, CVU'er og DPU« i *Uddannelseshistorie 2000*, s. 124-128.
45. Ugebladet Mandag Morgen, nr. 13 2001.
46. Ugebladet Mandag Morgen, nr. 12 2001.
47. Se Undervisningsministeriets nyhedsbrev 5.6. 2001.
48. Kilde: DPU's hjemmeside.
49. Folkeskolen nr. 20 2001.
50. Se Undervisningsministeriets nyhedsbrev 10.9. 2001.
51. Se Undervisningsministeriets nyhedsbrev 2.7. 2001.
52. Magisterbladet nr. 7 2001.
53. Den betegnelse, hvorunder Aarhus Universitet har relanceret pædagogikum.
54. Universitetsavisen nr. 19 2000.
55. Se også afsnittet »værdier« i *Uddannelseshistorie 2000*, s. 112-113.
56. *Samarbejde og sammenhænge – en pilotevaluering af skolevæsenet i Middelfart*, Danmarks Evalueringsinstitut 2001.

Signe Holm-Larsen, cand.pæd. i fransk, fagredaktør for sprog og pædagogik ved Danmarks Nationalleksikon. Tidligere lærer, fagkonsulent og skoledirektør. Egen konsulentvirksomhed vedr. pædagogiske spørgsmål. Forfatter til bl.a. alment pædagogiske værker samt undervisningsmaterialer i fransk og latin.

- 57. Bl.a. udsendt som 2. sektion af Gymnasieskolen nr. 7 2001.
- 58. Se også afsnittet »Virkelige værdier« i *Uddannelseshistorie 2000*, s. 112-113.
- 59. Offentliggjort 20.12. 2000 på www.eva.dk
- 60. Se også afsnittet »Virkelige værdier« i *Uddannelseshistorie 2000*, s. 112.
- 61. Se også Undervisningsministeriets nyhedsbrev 30.10. 2000.
- 62. Se også Undervisningsministeriets nyhedsbrev 27.11. 2000.