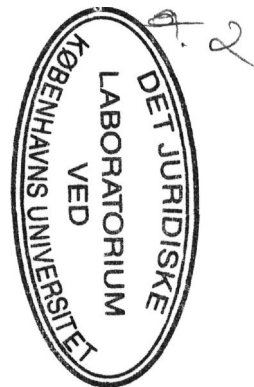
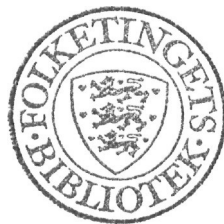


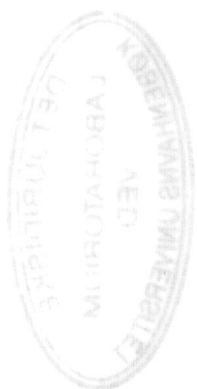
Betænkning om grundlæggende erhvervsuddannelser

*Betænkning afgivet af et udvalg
nedsat af undervisningsministeren
maj 1986*

BILAG



BETÆNKNING NR. 1112
JUNI 1987



ISBN 87-503-6818-4 (Bd. 1-2)

ISBN 87-503-6822-2 (Bd. 2)

Un 00-167b-bet.

Sangill Bogtryk • offset, Holme Olstrup

Indholdsfortegnelse

BILAG:

Bilag 1:	Beskrivelse af det nuværende uddannelsessystem vedrørende grundlæggende erhvervsuddannelser. (Udarbejdet af udvalgets sekretariat.)	395
Bilag 2:	Lov om lærlingeforhold (lovbekendtgørelse nr. 128 af 16. marts 1987).	571
Bilag 3:	Lov om erhvervsfaglige grunduddannelser - efg-loven (lovbekendtgørelse nr. 150 af 18. marts 1987).	587
Bilag 4:	Bekendtgørelse om optagelse og om uddannelses-aftaler m.v. for elever i de erhvervsfaglige grunduddannelser - efg-rets bekendtgørelsen (bekendtgørelse nr. 88 af 24. februar 1987).	591
Bilag 5:	Torben Pilegaard Jensen, "Fremtidens arbejdsliv".	595
Bilag 6:	Undervisningsministeriets økonomisk-statistiske kontor (ØSK): "En statistisk beskrivelse af erhvervsuddannelserne i relation til hele uddannelsessystemet og samfundet i øvrigt" (Udgives som ØSK-publikation i juni 1987.).	629

Fra Institut for Grænseregionsforskning:

Bilag 7:	"Hvor går de faglærte hen, når de går ud på arbejdsmarkedet? - nogle træk af erhvervsplaceringen blandt arbejdstagere med en grundlæggende uddannelse".	630
Bilag 8:	"Arbejdskraftens fleksibilitet - set i lyset af ny teknologi".	656
Bilag 9:	"Beskæftigelsesudsigter for faglærte under alternative økonomiske forløb".	676

Rapporter modtaget gennem Direktoratet for Erhvervsuddannelserne:

Bilag 10: Knud Illeris, "Pædagogikken i de erhvervsfaglige uddannelser".....	714
Bilag 11: Morten Lassen, "Leverandørforholdet og styring af grunduddannelserne".....	744
Bilag 12: Preben Horsholt Rasmussen, "Fagidentitet og virksomhedsopklæring i erhvervsuddannelserne" ...	758
Bilag 13: John Houmann Sørensen, "Praksis-teori-læringsmodellen".....	782
Bilag 14: Henning Salling Olesen og Jørgen Rafn, "Pædagogisk udviklingsarbejde: Lærerkvalificering og organisationsudvikling"	808

Beskrivelse af det nuværende uddannelsessystem
vedrørende
grundlæggende erhvervsuddannelser
(udarbejdet af udvalgets sekretariat)

Indholdsfortegnelse

	<u>Side</u>
I. Uddannelseskategorier	398
II. Nogle udviklingslinier	400
A. Udviklingslinier vedrørende lærlinge- uddannelser	400
B. Udviklingslinier vedrørende efg-uddannelser ...	406
C. Udviklingslinier vedrørende de grundlæggende teknikeruddannelser	416
III. Adgangsveje/optagelsesregler	421
IV. Varighed og struktur	427
V. Uddannelsernes indhold	431
A. De tekniske hovederhvervsområder	431
1. Basisuddannelserne	431
2. Efg-2.dels-uddannelserne	436
3. Lærlingeuddannelserne	439
4. De grundlæggende teknikeruddannelser	442
B. Handels- og kontorområdet	445
1. Basisuddannelsen	445
2. Efg-2.dels-uddannelserne	448
3. Lærlingeuddannelsen	449
4. Højere handelseksamen	452
VI. Uddannelsernes kompetence	455
VII. Skolesystemet	462
VIII. Kompetenceforhold, rådgivningsorganer m.v. ...	464

<u>Underbilag;</u>	<u>Side</u>
Underbilag 1: Oversigt over efg-basisuddannelserne ...	482
2: Efg-2.dels-uddannelser inden for handels- og kontorområdet.	485
3: Efg-2.dels-uddannelser inden for jern- og metalområdet.	489
" 4: Efg-2.dels-uddannelser inden for bygge- og anlægsområdet.	491
5: Efg-2.dels-uddannelser inden for levnedsmiddelområdet.	492
6: Efg-2.dels-uddannelser inden for servicefagsområdet.	493
" 7: Efg-2.dels-uddannelser inden for det grafiske område.	494
" 8: Efg-2.dels-uddannelser inden for jordbrugsområdet.	495
9: Efg-2.dels-uddannelser inden for landtransportområdet.	496
" 10: Lærlingeuddannelser inden for handels- og kontorområdet.	497
" 10a: Læretidsregler for butiks- handels- og kontorlærlinge.	501
" 11: Lærlingeuddannelser inden for jern- og metalområdet.	502
12: Lærlingeuddannelser inden for bygge- og anlægsområdet.	504
" 13: Lærlingeuddannelser inden for levnedsmiddelområdet.	505
14: Lærlingeuddannelser inden for service-området.	506
15: Lærlingeuddannelser inden for det grafiske område.	507
" 16: Lærlingeuddannelser inden for jordbrugs-området.	508
17: Oversigt over de grundlæggende tekniker-uddannelser.	509

Underbilag 18:	Oversigt over grundlæggende eksamens-uddannelser på handels- og kontorområdet.	<u>Side</u> 511
"	19: Oversigt over forskellige kursus-former m.v. på handelsskoler og tekniske skoler.	512
	20: Oversigt over andre grundlæggende erhvervsuddannelser under Undervisningsministeriet.	517
"	21: Oversigt over nogle etatsuddannelser ...	522
	22: Oversigt over nedlagte lærlinge-uddannelser.	523
	23: Oversigt over uddannelser, der udelukkende findes som lærlinge-uddannelser.	524
	24: Oversigt over uddannelser, der udelukkende findes som efg-2.dels-uddannelser.	526
	25: Oversigt over antal godkendte/registre-rede uddannelsesaftaler i 1986.	528
	26: Andre uddannelsesmuligheder for basisårselever.	529
	27: Videreuddannelsesmuligheder for faglærte m.fl. ;	530
	28: Oversigt over tekniske skoler.	553
	29: Oversigt over handelsskoler.	554
	30: Oversigt over faglige udvalg og fællesudvalg.	555
"	31: Oversigt over uddannelsesnævn for grundlæggende teknikeruddannelser.	570

I. Uddannelseskategorier

1. Efg-uddannelserne

- a. Basisuddannelserne
(underbilag 1)
- b. 2. dels-uddannelserne
Handels- og kontorområdet
(underbilag 2)

Jern- og metalområdet
(underbilag 3)

Bygge- og anlægsområdet
(underbilag 4)

Levnedsmiddelområdet
(underbilag 5)

Servicefagsområdet
(underbilag 6)

De grafiske fag
(underbilag 7)

Jordbrugsområdet
(underbilag 8)

Landtransportområdet
(underbilag 9)

2. Lærlingeuddannelserne

Handels- og kontorområdet
(underbilag 10)

Jern- og metalområdet
(underbilag 11)

Bygge- og anlægsområdet
(underbilag 12)

Levnedsmiddelområdet
(underbilag 13)

Servicefagsområdet
(underbilag 14)

De grafiske fag
(underbilag 15)

Jordbrugsområdet
(underbilag 16)

3.a.Grundlæggende teknikeruddannelser
(underbilag 17)

3.b.Grundlæggende eksamensuddannelser på handels- og
kontorområdet
(underbilag 18)

4. Forskellige kursusformer m.v. på handelsskoler og
tekniske skoler
(underbilag 19)

5. Andre grundlæggende erhvervsuddannelser

a. Andre grundlæggende erhvervsuddannelser under
Undervisningsministeriet
(underbilag 20)

b. Nogle etatsuddannelser
(underbilag 21)

II. Nogle udviklingslinier

A. Udviklingslinier vedrørende lærlingeuddannelser

Lærlingelovens principielle grundlag er mesterlæren. I almindelighed betegnes den uddannelse, der finder sted i henhold til lærlingeloven, slet og ret som mesterlære. Under efg-forsøgene fra slutningen af 1960'erne opstod tillige udtryk som den traditionelle lærling og traditionel mesterlære. Denne sprogbrug markerer det centrale i lærlingelovens grundprincip! Læremesterens ansvar for lærlingenes uddannelse. Samtidig tilslører sprogbrugen, at princippet er modificeret væsentligt siden de gamle laugsartikler op gennem lærlingelovens snart 100-årige historie.

Modifikationen består i den rolle, undervisning på skole gennem tiderne er blevet tillagt i lærlingeundervisningen og dermed i den - reelle og formelle - ansvarsfordeling mellem mester og skole, der herved er opstået.

Efter bestemmelserne i den første lærlingelov, som er fra marts 1889, havde læremesteren ansvar for, at lærlingens oplæring søgtes bragt dertil, at lærlingen kunne aflægge svendeprøve ved læretidens afslutning, hvis der vel at mærke var sådanne prøver inden for vedkommende fag.

Ved siden af denne pligt til oplæring havde læremesteren pligt til at sørge for, at lærlingen fik den fornødne undervisning på den stedlige handelsskole eller tekniske skole, hvis uddannelsen skulle afsluttes med svendeprøve, og hvis der til denne (praktiske) prøve var knyttet en (teoretisk) prøve i tegning, udregning eller lignende.

Set med nutidens øjne var disse krav beskedne. Tvungne svendeprøver var blevet afskaffet med næringsloven i 1857, og de blev i en ny skikkelse - først genindført ved den tredje lærlingelov i 1937. Den betingede pligt til undervisning på

en faglig skole omfattede som nævnt kun en beskeden faglig undervisning, og undervisningspligten var alene en følge af læremesterens pligt til at søge uddannelsens mål nået: Afleggelsen af svendeprøve.

Lærlingeloven af 1921 tog et stort skridt i retning af øget teoriindhold i lærlingeuddannelserne, idet almene eller almindeligdannede fag nu kom med ved siden af den faget vedrørende særlige undervisning. Undervisningen var dog fortsat ikke ubetinget obligatorisk, men læremesteren skulle så vidt muligt sørge for lærlingens ("holde lærlingen til...") deltagelse i den lokale undervisning. Denne skulle normalt finde sted uden for arbejdstiden.

Med den tredje lærlingelov, loven af 1937, blev skoleundervisning principielt obligatorisk. Pligten var dog knyttet sammen med tilstedeværelse af en lokal faglig skole med statslig godkendelse. Dette betød i praksis, at læremesteren var frit stillet, hvis afstanden fra lærestedet til den by, hvor den nærmeste skole lå, oversteg 7 km. Undervisningen fandt fortsat normalt sted om aftenen, men kunne på særligt grundlag være tilrettelagt som dagundervisning. I så tilfælde var afstandskriteriet 10 km.

Loven af 1937 førte til oprettelse af et øget antal fagskoler, som udover den obligatoriske teoriundervisning kunne give praktik- eller værkstedsundervisning som supplement til oplæringen hos læremesteren.

Denne udvikling skal bl.a. ses i sammenhæng med, at det faglige tilsyn med lærlingeuddannelsen indtil loven af 1937 var stærkt lokalt betonet. Først med denne lov blev Lærlingerådet oprettet, samtidig med at de faglige fællesudvalg fik en formaliseret rolle i tilsynet.

Det statslige tilsyn med skolerne og skoleundervisningen havde dog fortsat et særligt lovgrundlag, dels i loven af 1916

om tilsynet med den tekniske undervisning for håndværkere og industridrivende, dels i loven af 1920 om tilsynet med de godkendte handelsskoler. I 1958 blev loven om tekniske skoler, teknika og teknologiske institutter vedtaget (lov nr. 197 af 7. juni 1958), hvormed skolerådet for de tekniske skoler blev etableret, og i 1965 blev loven om undervisning på de godkendte handelsskoler vedtaget (lov nr. 196 af 26. maj 1986) og dermed blev uddannelsesrådet for handels- og kontorfogene etableret.

Ved lov nr. 213 af 18. maj 1982 om ændring af lov om tekniske skoler, teknika og teknologiske institutter blev skolerådet for de tekniske skoler nedlagt og dets opgaver overført til det Erhvervsuddannelsesråd og de erhvervsuddannelsesudvalg, der er nedsat i henhold til efg-loven. Tilsvarende blev lov om undervisning på de godkendte handelsskoler ændret ved lov nr. 214 af 18. maj 1982, og uddannelsesrådet for handels- og kontorfogene nedlagt og opgaverne overført til Erhvervsuddannelsesrådet og vedkommende erhvervsuddannelsesudvalg.

I henhold til de 2 love er udstedt bekendtgørelse nr. 604 af 24. november 1982 om Erhvervsuddannelsesrådets og erhvervsuddannelsesudvalgenes rådgivning.

Med den gældende lov, lærlingeloven af 1956, er bestemmelserne om skoleundervisningens rolle i lærlingeuddannelserne ændret på afgørende måde, først og fremmest gennem bestemmelserne om, at undervisningen skal være obligatorisk uanset afstanden til nærmeste faglige skole. Dette gælder såvel den faglige teoriundervisning som undervisning i almene fag - matematik (regning), dansk (skrivning) og samfundslære/virksomhedsorientering (medborgerkundskab).

Styrkelsen af skoleelementet er yderligere fremhævet gennem bestemmelserne om fagklasseundervisning for lærlinge på samme undervisningstrin inden for samme fag (kun håndværk og industri) samt om praktik- eller værkstedsundervisning (forskole)

eller anden supplerings af den praktiske uddannelse på lære-stedet. Disse bestemmelser overlader dog til de enkelte fag-lige udvalg at afgøre, om der er behov for sådan undervis-ning.

Endelig er undervisningen obligatorisk organiseret som dagun-dervisning efter en overgangsperiode på indtil 8 år. De gæl-dende principper for lærlingeuddannelsernes skoledel har alt-så først fra 1964 været gennemført i deres fulde konsekven-ser. Dette er kun ca. 4 år før de første efg-forsøg.

Omlægningen af undervisningen medførte omfattende ændringer af skolesystemet. Mange skoler blev nedlagt eller sammenslut-tet, og antallet af centralskoler øgedes. Grundlaget for sko-lernes lokalisering ændredes groft sagt fra det lokale be-folkningsunderlag til erhvervsunderlaget lokalt, regionalt eller på landsplan. Skolernes oprindelige reelle forankring i det lokale erhvervsliv kunne navnlig for de tekniske skolars vedkommende, ikke opretholdes i samme omfang som før.

I årene efter påbegyndelsen af efg-forsøgene blev en række lærlingeuddannelser ændret med det sigte, at tilnærme disse uddannelser til efg-uddannelserne, navnlig hvad angår den faglige teori- og praktikundervisning på skole. Det skete bl.a. ved, at uddannelserne for så vidt angik udstyr, inven-tar og lokaleindretning indrettedes efter efg-uddannelserne. Der var - og er - en række bl.a. lovgivningsmæssige begræns-ninger for denne tilnærmelse. Efterhånden er der også sket en tilnærmelse mellem de to uddannelsesformer hvad angår kravene til oplæringen i virksomhederne i et stort antal lærefag.

I den allerseneste tid er der foretaget en egentlig harmoni-sering af en række lærlinge- og efg-2.dels-uddannelser, båd-e hvad angår skoleundervisningen og oplæringen eller prak-tikken i virksomhederne. Ingen af de 4 lærlingelove har inde-holdt bestemmelser om den tidsmæssige vægtfordeling mellem oplæringen på lærestedet og skoleundervisningen. Lovgivningen

har derfor rummet mulighed for betydelige variationer mellem de enkelte fag og har givet plads til en løbende tilpasning til ændrede kvalifikationskrav. Denne tilpasning er gået i retning af, at skoleundervisningen, herunder værkstedsundervisning på skole, er tillagt en stadig større vægt.

Når hertil kommer, at en række væsentlige forhold vedrørende undervisningens tilrettelæggelse, fagenes indhold, undervisningsmetodik og lærerkvalifikationer er undergået betydelige forbedringer i denne periode må man konstatere, at lærlingeuddannelsernes grundsten - mesterlæreprincippet - er modificeret kraftigt gennem tiden. For dette synspunkt taler også udviklingen i kravene til den praktiske oplæring på lærestedet. Det er ikke ualmindeligt, at disse krav i uddannelsesreglerne er beskrevet således: "Uddannelsen på lærestedet skal tilrettelægges således, at der opnås rutine i de discipliner, der har været indlært på de foregående skoleophold". Bortset fra virksomhedsoplevelse eller arbejdspladskultur og lignende stilles der altså, efter sådanne uddannelsesregler, ikke krav om, at læremesteren foretager oplæring af lærlingen i nyt stof. Kravene til lære- og praktikpladsstederne er ofte fælles for lærlinge- og efg-uddannelserne inden for samme fag.

I forarbejderne til loven af 1956 er der - efter indgående overvejelser - lagt megen vægt på at understrege bevarelsen af mesterlæren som princip, og lovens hele opbygning og indhold bærer stærkt præg heraf. Princippet er i lærlingekommissionens betænkning beskrevet som det forhold, at læremesteren påtager sig gennem praktisk oplæring at give lærlingen en alsidig og afrundet uddannelse i vedkommende fag kombineret med almindendende og faglig undervisning på en anerkendt faglig skole.

Betydningen af de enkelte uddannelseselementer er i betænkningen i overensstemmelse hermed karakteriseret på omtrent følgende måde: Udbyttet af den praktiske oplæring forøges gennem den rette tilrettelæggelse af den teoretiske lærlingeunder-

visning samt ved supplerende værkstedsundervisning på skole - herunder forskole - og etablering af tidssvarende svendepøver, uddannelsesregler og krav til læremesterens kvalifikationer.

Lærlingeloven regulerer retsforholdet mellem lærling og læremester med meget detaljerede bestemmelser for lærlinge, der kommer i lære før det 18. år (§ 1-lærlinge). For lærlinge der begynder et læreforhold efter det fyldte 18. år, jfr. lærlingelovens § 30 (§ 30 lærlinge) er reguleringen væsentlig mindre indgående. Den retlige regulering bygger på det grundsynspunkt, at lærlingen som den svage part i læreforholdet skal beskyttes mod efterladenhed og overgreb fra den stærkere part (og mod egen letsindighed).

Dette grundlæggende beskyttelsesprincip retter sig mod to grupper hensyn. Den ene gruppe omfatter en række økonomiske, sociale og velfærdsmæssige hensyn reguleret af bestemmelser om kontraktpligt, løn, sygdom, graviditet, uopsigelighed, ophævelsesgrunde, læremesterens anvendelse af lærlingen og afgørelse af tvistigheder m.v. og gælder kun obligatorisk for § 1-lærlinge.

Den anden gruppe omfatter de uddannelsesmæssige hensyn som især er reguleret af bestemmelser om ret og pligt til at deltage i undervisning, ret til indstilling til svendep prøve eller anden afsluttende prøve, bestemmelser om læretid, krav til læremester og lærested og læremesterens ansvar for lærlingens forsvarlige oplæring m.v. Denne regulering gælder både § 1- og § 30- læreforhold.

Lærlingelovens sanktionssystem omfatter ret eller pligt til ophævelse af kontrakten, erstatning og straf.

Lærlingeloven er dels en uddannelseslov, der fastsætter rammer for uddannelsernes mål, indhold, struktur og varighed, dels en styrelseslov, der vedrører de styrende og rådgivende orga-

ners sammenhæng og kompetence, og endelig en beskyttelseslov, der regulerer retsforholdet mellem lærlinge og læremestre.

Loven bygger på mesterlæren som princip, men princippet er modificeret i forhold til sit oprindelige indhold.

B. Udviklingslinier vedr. efq-uddannelser

Uanset at der var sket en betydelig modernisering af de faglige uddannelser af lærlinge, var der fortsat kritisk vurdering af lærlingeordningen som helhed.

Undervisningsministeriet nedsatte i juni 1967 et udvalg vedr. de faglige grunduddannelser. Dette udvalg afgav i februar 1971 en redegørelse til det udvalg til revision af lovgivningen vedr. lærlingeuddannelserne, som undervisningsministeren havde nedsat i august 1970. Denne redegørelse indeholdt dels en sammenfatning af den kritik, der kunne rettes imod lærlingeordningen, dels forslag til opbygning af et erhvervsgymnasialt uddannelsessystem.

Den nævnte kritik kan, som det skete i lovrevisionsudvalgets betænkning nr. 612/1971 (april 1971) om erhvervsfaglige grunduddannelser, sammenfattes således:

- * Lærlingenes erhvervsvalg skete for tidligt, nemlig allerede ved læreforholdets indgåelse, hvor de ofte savnede en realistisk baggrund for valget. Der var desuden ikke i selve lærlingeuddannelserne indbygget nogen mulighed for overgang til andre uddannelser under læretiden. De unge blev således allerede fra begyndelsen placeret i snævre uddannelses- og erhvervsmæssige rammer. Ordningen, hvorefter læreforholdet stiftes ved aftale med en læremester, ville tillige kunne give en vilkårlig rekruttering af lærlingene.

- * Med hensyn til lærlingeuddannelsernes indhold blev det anført, at koordineringen mellem uddannelsen på virksomhederne og på skolerne ofte kunne være bedre, og at der i visse tilfælde syntes at mangle en tilstrækkelig planlægning af og instruktion under oplæringen på virksomhederne.
- * Den stigende specialisering af virksomhederne ville tillige ofte gøre det vanskeligt for den enkelte virksomhed at give en tilstrækkelig afrundet uddannelse. På den anden side dækkede nogle lærlingeuddannelser for stort et beskæftigelsesområde, således at uddannelsen i forbindelse med visse af de arbejdsfunktioner, den sigtede imod, var for omfattende, medens den i andre relationer burde være mere omfattende.
- * I den skolemæssige del af lærlingeuddannelserne blev der efter udvalgets opfattelse lagt for lidt vægt på undervisning i almene fag, hvilket bl.a. skabte uddannelsesmæssige skel i forhold til de unge, som valgte en boglig uddannelse.
- * Endelig fremhævede udvalget, at der var for ringe sammenhæng og fleksibilitet i uddannelsessystemet for 16-19(20)-årige.

Dette var baggrunden for udviklingen af efg-ordningen.

Intentionerne bag efg-uddannelsesreformen var især:

- * En tilrettelæggelse af uddannelserne, således at elever successivt kunne vælge uddannelse i overensstemmelse med evner og interesse.
- * Etablering af en udvidet studie- og erhvervsvejledning.
- * Etablering af en 1-årig basisuddannelse, udelukkende på skole, omfattende grundlæggende orientering og indføring i

et hovederhvervsområde for at skabe grundlag for valg af 2. dels-uddannelse. Denne 2.dels-uddannelse skulle bygge på vekseluddannelsesprincippet og i vid udstrækning være trindelt.

- * Uddannelserne skulle indeholde almene obligatoriske og valgfri fag.
- * Uddannelserne skulle tilrettelægges med gennemført 9 års grundskole som umiddelbar adgangsvej.

Efter forsøg med en efg-ordning fra slutningen af 1960'erne på jern- og metalområdet - i henhold til lærlingelovens § 31 - gennemførtes på grundlag af lovrevisionsudvalgets betænkning fra april 1971, en generel efg-forsøgsordning ved lov nr. 291 af 7. juni 1972 om erhvervsfaglige forsøgsuddannelser. Denne lov blev afløst af "efg-loven", lov nr. 289 af 8. juni 1977 om erhvervsfaglige grunduddannelser, efter endnu et udvalgsarbejde (betænkning nr. 764/1976).

Et af efg-lovens væsentligste grundprincipper består i en - omend kun delvis - frigørelse af de faglige uddannelser fra de begrænsninger, der følger af at, lærlinguddannelserne sigter på at give lærlingen en specifik faglig viden og sådanne færdigheder, at den faglærte kan varetage nærmere bestemte arbejdsområder.

Efg-uddannelserne blev derfor opbygget således, at de ikke alene sigter på at give eleverne erhvervskompetence men tillige således, at de enkelte uddannelser er tilrettelagt som dele af et større hele - navnlig inden for et givet erhvervsområde - og således at der i uddannelserne indgår et betydeligt omfang af alment orienterende og studieforberedende fag samt valgfrie fag.

Samtidig skulle de erhvervsfaglige uddannelser indplaceres i det samlede uddannelsessystem som en ungdomsuddannelse paral-

leIt med de alment gymnasiale uddannelser. Et af udgangspunkterne herfor var folketingsbeslutningen af 30. maj 1969 om det 10. skoleår.

De nævnte hovedsynspunkter førte til en opdeling af det samlede område for loven i en række hovederhvervsområder. Det er ikke fastsat i loven, hvilke eller hvor mange hovedområder der skal opereres med.

De erhvervsfaglige grunduddannelser blev opdelt på 7 - nu 8 (efter indførelse af landtransportområdet) - hovederhvervsområder med hver 1 basisuddannelse og et antal 2. dels-uddannelser af varierende varighed (se underbilagene 1-9).

Basisuddannelsen inden for et hovederhvervsområde er i princippet fælles for alle elever inden 'for området, og den indeholder en grundlæggende orientering og indføring i erhvervsområdet foruden en almindelig og almen kompetencegivende undervisning i fortsættelse af undervisningen i folkeskolen.

Basisuddannelserne har dog udviklet sig noget forskelligt. De 8 hovederhvervsområder er:

Handels- og kontorområdet
Jern- og metalområdet
Bygge- og anlægsområdet
Levnedsmiddelområdet
Servicefagene
De grafiske fag
Jordbrugsområdet
Landtransportområdet.

Basisuddannelserne på handels- og kontorområdet og på landtransportområdet gennemføres udelt (bortset fra valgfagene).

De øvrige basisuddannelser er blevet linieopdelte efter 16/20 eller 30 ugers fælleskursus (liniedelingen fremgår af underbilag 1).

For så vidt angår jern- og metalområdet, bygge- og anlægsområdet og det grafiske område er linievalget efter 20 uger begrænsende for valg af 2.dels-uddannelse, således at der i almindelighed kun kan indgås uddannelsesaftale med hensyn til de 2. dels-uddannelser, der modsvarer linievalget.

Derimod har eleverne fra basisuddannelserne inden for jordbrugs-, levnedsmiddel- og serviceområderne frit erhvervsvalg inden for alle hovederhvervsområdernes 2.dels-uddannelser uanset linievalg i basisåret. Men linievalget har naturligvis en praktisk betydning for valg af 2. dels-uddannelser.

Forslaget til efg-loven indeholdt i § 16 en bestemmelse om, at lærekontrakter ikke gyldigt kunne indgås efter 1. august 1982, og om, at undervisningsministeren efter indstilling fra Erhvervsuddannelsesrådet, vedkommende erhvervsuddannelsesudvalg og faglige udvalg og efter indhentet udtalelse fra Lærlingerådet på et tidligere tidspunkt kunne ophæve adgangen til at indgå lærekontrakter inden for et fag eller et afgrænset geografisk område. § 16 blev imidlertid ændret under folketingsbehandlingen, således at den nævnte sluttermin for indgåelse af lærekontrakter blev ophævet. Spørgsmålet om ophævelse/opretholdelse af lærlingeuddannelser på de forskellige områder er således forudsat undergivet løbende vurdering på grundlag af den omtalte indstillings- og høringsprocedure. Lærlingeordningen er således opretholdt på ubestemt tid.

I underbilag 22 er givet en oversigt over de lærlingeuddannelser, der er nedlagt efter efg-lovens gennemførelse. Det drejer sig overvejende om fag med så få (eller ingen) uddannelsessøgende, at det ikke har kunnet bære en uddannelse, eller ikke har kunnet bære både efg- og lærlingeuddannelse (og hvor efg-uddannelsen er foretrukket). Men også for nogle

større fag er lærlingeuddannelsen ophævet til fordel for efg-uddannelsen; hovedeksempler herfor er frisøruddannelsen og mureruddannelsen.

På den anden side er der ikke gennemført efg-uddannelser for alle lærlinge-uddannelsesfag. Nogle uddannelser med forholdsvis få uddannelsessøgende forekommer således alene som lærlingeuddannelser. I underbilag 23 er givet en oversigt over disse uddannelser.

Med hensyn til oprettelse af helt nye uddannelser var praksis i en årrække den, at uddannelserne kun blev oprettet som efg-uddannelser, f.eks. uddannelserne til flymekaniker, receptionist og serigraf og en række uddannelser på serviceområdet samt alle uddannelser på landtransportområdet.

I de allerseneste år har der imidlertid været en vis tendens til at oprette nye uddannelser som både efg- og lærlingeuddannelser. Dette ses med hensyn til nogle uddannelser på butiksområdet, herunder uddannelsen til butiksassistent.

Hovedreglen er, at de uddannelser, der forekommer som efg-uddannelser, også (fortsat) forekommer som lærlingeuddannelser og omvendt. Der henvises til oversigterne i underbilagene 2-16, der giver detailoplysninger herom, medens underbilag 23 indeholder en oversigt over uddannelser, der udelukkende findes som lærlingeuddannelser og underbilag 24 indeholder en oversigt over de uddannelser, der kun forekommer som efg-uddannelser.

	! Alene som ! Både som lær- ! Alene som ! Antal <u>forskel-</u> !
	! lærlinge- ! linge- og som ! efg, 2.dels- ! <u>lige grund-</u> !
	! uddannelse ! efg 2.dels-ud- ! uddannelse ! uddannelser !
	! dannelse ! ! ! !
Handel og kontor	! 0 ! 104 ! 12 ! 116 !
Jern og metal	! 30 ! 17 ! 14 ! 61 !
Bygge og anlæg	! 13 ! 12 ! 5 ! 30 !
Levnedsmiddel	! 3 ! 10 ! 4 ! 17 !
Servicefagene	! 9 ! 5 ! 26 ! 40 !
Grafiske fag	! 0 ! 6 ! 4 ! 10 !
Jordbrug	! 0 ! 4 ! 4 ! 8 !
Landtransport	! 0 ! 0 ! 7 ! 7 !
I alt	! 55 ! 158 ! 76 ! 289 !

Med hensyn til de uddannelser, der forekommer som både efg-2. dels-uddannelser og lærlingeuddannelser, er der foretaget visse samordninger. I vidt omfang er der med hensyn til skoleundervisning gennemført samlæsning mellem lærlinge og efg-2.dels-elever - bortset fra lærlingenes 1. skoleophold (forskolen). Nærmere oplysninger herom indeholdes i underbilag 2-16.

Det er på visse områder, navnlig inden for bygge- og anlægsområdet og levnedsmiddelområdet, jævnligt forekommende, at der indgås lærekontrakt - i stedet for efg-praktikaftale - med unge, der har gennemført basisuddannelsen. En række faglige udvalg har indført generelle "meritregler", således at den pågældende opnår en afkortning af læretiden. Omfanget af denne merit er dog varierende. Hertil kommer den merit, der består i, at de omtalte lærlinge jævnligt fritages for "forskole".

For de fag, der har både lærlingeuddannelse og efg-uddannelse, er anvendelsesgraden for hver af uddannelserne meget varierende. Dette belyses tildels af underbilag 25 med oplysninger fra Arbejdsdirektoratet for 1986 om, hvilken procentdel efg-

praktikaftalerne på de forskellige hovederhvervsområder udgør af områdets samlede antal uddannelsesaftaler (lærekontrakter + efg-praktikaftaler).

Som tidligere omtalt var det en intention i forbindelse med efg-loven, at der skulle etableres en række trindelte uddannelser, dvs. uddannelsesforløb, hvor der undervejs var kompetencegivende afstigningsmuligheder. Dette er ikke realiseret i noget større omfang. Der findes kun få eksempler:

Jern- og metalområdet:

Tidligere var maskinarbejder og finmekanikeruddannelserne trindelte, men trindelingerne er nu opgivet. Forholdet mellem industri- og håndformeruddannelserne og mellem knallert- og motorcykelmekanikeruddannelserne minder om en trindellingsordning.

Bygge- og anlægsområdet:

WS-montør - blikkenslager.

Levnedsmiddelområdet:

Tidligere var kantinemedhjælperuddannelsen 1. trin af køkkenassistentuddannelsen, men er nu ophævet.

Servicefagene:

Beklædningsoperatør - herre- og kjoleskrædder - teater-skrædder.

Keramisk fagarbejder - drejer og gipser - pottemager.

Blåmaler - figur- og vasemaler - overglasurmaler.

Tandtekniker (aftagelig protetik - fast protetik).

Generelt må efg-uddannelserne karakteriseres som uddannelser, der i område (bredde/manglende bredde) svarer til lærlingeud-

dannelserne, og som for så vidt angår 2.del på de tekniske hovederhvervsområder har en hovedstruktur, der ikke er principielt forskellige fra lærlingeuddannelsernes.

Dette hænger bl.a. sammen med, at 2. delis-uddannelserne i almindelighed:

- Bygger på ansættelse og er organiseret på samme måde som mesterlæren.
- Følger samme faglige arbejdsmarkedsmæssige struktur, som er lærlingelovens grundlag (med undtagelse af landtransportområdet, dele af jordbrugsområdet og enkelte uddannelser inden for andre områder).
- Praktikvirksomheden har et ansvar for elevens uddannelse, som er helt parallelt med mesterlærens ansvar. Reglerne om forhåndsgodkendelse, kontrol og erstatningsansvar er parallelle, omend de hviler på forskelligt grundlag.
- Der er indført adgang til efter de enkelte fags behov og ønske at indføre afsluttende faglige prøver.

I et vist omfang er der samlæsningsordninger mellem flere efg-2.dels-uddannelser indbyrdes; nærmere oplysninger herom indeholdes i underbilag 2 - 9.

Det der især adskiller efg- og lærlingeuddannelserne, er således basisuddannelserne, de almene fags indhold og omfang samt de valgfrie fag.

For mange fag gælder, at muligheden for og parathed til videre- og efteruddannelse generelt er større for efg-uddannede end for lærlingeuddannede. For så vidt synes målsætningen med efg-loven ganske godt opfyldt.

Der er kun i mindre omfang end forudsat opstået nye uddannelsesretninger, som ikke kunne være oprettet som fag eller dele af fag i lærlingelovens forstand.

Efg-lovens grundprincip med hensyn til retsforholdet mellem elever og praktikvirksomheder er, at retsforholdet er tilstrækkeligt reguleret på lovgivningsniveau gennem den almindelige lovgivning, der omfatter arbejdstagernes retsstilling. Loven indeholder en bemyndigelse til, at undervisningsministeren efter indstilling fra Erhvervsuddannelsesrådet kan fastsætte nærmere regler om elevernes retlige forhold. Dette er sket ved bekendtgørelse nr. 380 af 31. juli 1978 med senere ændringer (nu bekendtgørelse nr. 88 af 24. februar 1987), den såkaldte "retsbekendtgørelse". Ved siden af disse regelsæt er elevernes retsforhold i et vist omfang reguleret gennem kollektive overenskomster.

På enkelte punkter indeholder efg-loven dog bestemmelser, der har karakter af beskyttelsesregler. Disse regler gælder uanset elevernes alder. Reglerne er:

- Pligt til at oprette uddannelsesaftale, hvis ansættelsen sker som led i uddannelse.
- Obligatorisk løn til 2.dels-elever under både praktik- og skoleophold.
- Praktikstedet skal være godkendt.
- Tvistigheder afgøres af et fagligt præget nævn. Aftaler kan ikke frit ophæves. Den skadelidte kan tilkendes erstatning.

Som det fremgår, retter reglerne sig kun mod hensynet til at sikre eleverne en vis mindsteløn og mod uddannelsesmæssige hensyn.

Ved den nævnte retsbekendtgørelse, tvistighedsnævnets praksis

og de faglige udvalgs virksomhed har efg-elever i mange - men ikke alle - sammenhænge fået tillagt samme retsstilling som lærlinge.

Navnlig statueres i praksis samme ansvar for en virksomhed, hvis en lærlings eller elevs mangelfulde uddannelse kan henføres til virksomhedens forhold.

Efg-loven hjemler ikke strafferetlige sanktioner.

Efg-loven bygger på brede indgange til faglige grunduddannelser gennem en skolebaseret basisuddannelse af 1 års varighed.

Uddannelserne skal både under 1. og 2. del indeholde et betydeligt element af almene fag og valgfrie fag.

2.dels-uddannelserne er vekseluddannelser med stærke elementer af mesterlære.

Loven fastsætter rammerne for uddannelsernes mål, indhold og struktur, men ikke varighed.

Loven indeholder bestemmelser om uddannelsernes styring og finansiering.

Loven regulerer i meget begrænset omfang retsforholdet mellem elever og virksomheder.

C. Udviklingslinier vedrørende de grundlæggende teknikeruddannelser

De grundlæggende teknikeruddannelser har i det væsentlige deres udgangspunkt i betænkningen fra den såkaldte teknikerkommission, som statsministeren nedsatte den 28. september 1956 med den opgave "at opridse de tendenser, den fremtidige tekniske udvikling indebærer med hensyn til behovet for ingeniø-

rer og andre teknikere af forskellige faggrupper og kvalifikationsgrader og at skitsere rammerne for den fremtidige tekniske uddannelse med henblik på at sikre en udvidelse og effektivisering af hele denne uddannelse."

Teknikerkommissionen afgav i september 1959 betænkningen (nr. 229) "Teknisk og naturvidenskabelig arbejdskraft". Det var kommissionens almindelige opfattelse, at udbudet af teknisk og naturvidenskabelig arbejdskraft ville være bestemmende for landets økonomiske udvikling, og kommissionen anbefalede derfor bl.a., at der blev opbygget et system af kortere tekniske uddannelser for derigennem at imødekomme behovet for teknisk arbejdskraft til en række opgaver, hvortil det ikke var nødvendigt at anvende personer med ingeniør- eller tilsvarende uddannelse.

Der måtte nye og reviderede uddannelser til i overensstemmelse med den teknologiske udvikling og erhvervslivets behov for uddannet arbejdskraft, hedder det i betænkningen.

På grundlag af indstilling fra teknikerkommissionen i november 1957 fastsatte Undervisningsministeriet i cirkulære og bekendtgørelse af 21. april 1958 regler om forberedende undervisning i folkeskolen til de kortere tekniske uddannelser, og i skoleåret 1958/59 oprettedes teknisk forberedelseseksamen.

Da teknikerkommissionen blev nedsat i 1956 fandtes kun ganske få tekniske uddannelser, der ikke byggede på forudgående faglig oplæring, bl.a. nogle kortvarige kurser for laboranter samt kurser for tegnere.

I samarbejde med teknikerkommissionen nedsatte handelsministeren udvalg vedr. uddannelse af tekniske assistenter, tekstilteknikere og laboranter.

Der var enighed i udvalgene om at iværksætte sådanne uddannelser hurtigst muligt for at medvirke til at formindske den akut-

te mangel på uddannede teknikere.

Ved bekendtgørelse af 11. september 1957 etablerede handelsministeren uddannelse til teknisk assistent med en varighed af 2 år, fordelt med 1/2 år på skole, derefter 1 års turnustjeneste i en virksomhed og afsluttende med 1/2 år på skole, hvor undervisningen foregik særskilt for hver af de 3 linier uddannelsen indeholdt, tegnere, beregnere og driftsassistenten. Ved bekendtgørelse af 19. december 1958 blev der skabt mulighed for at gennemgå den teoretiske del af uddannelsen på et 2-årigt aftenkursus. Ved bekendtgørelse af 23. december 1958 etablerede handelsministeren uddannelserne som laboratorietekniker og laboratoriemedhjælper. Laboratorieteknikeruddannelsen var bygget op som uddannelsen til teknisk assistent, delt op i en biologi- og kemilinie. Uddannelsen til laboratoriemedhjælper var et 24 ugers kursus, der blev gennemført på de teknologiske institutter i Århus og København.

Kommissionen afgav indstilling om uddannelse af tekstilteknikere, men da kommissionen afgav betænkning var denne uddannelses placering fortsat under overvejelse. Uddannelsen blev senere fastlagt som overbygning på uddannelsen som teknisk assistent.

De foreslåede korte tekniske uddannelser afveg i struktur og indhold betydeligt fra de almindelige lærlingeuddannelser, og kommissionen anbefalede derfor, at de ikke blev henlagt under lærlingeloven.

Kommissionen anbefalede, at de omtalte kortvarige tekniske uddannelser suppleret med nogen tids praksis skulle kunne give kompetence til videreuddannelse.

Disse uddannelser blev med få års mellemrum taget op til revision. Revisionerne fandt sted i nært samarbejde med de enkelte erhvervsområders faglige organisationer, og der blev i

mindre omfang tilstræbt en indbyrdes koordinering af de enkelte uddannelser,

I juni 1968 afgav det såkaldte Harmoniseringsudvalg betænkning (nr. 502) om ingeniøruddannelserne i Danmark. Betænkningen indeholdt en opdeling i A- B- og **C-uddannelser**, idet de grundlæggende teknikeruddannelser henførtes under C-uddannelserne. Udvalget anbefalede, at der blev etableret en centraliseret planlægning af C-uddannelserne. Undervisningsministeriet nedsatte den 18. februar 1971 i forlængelse heraf et udvalg om oprettelse af et uddannelsesråd for teknikeruddannelserne, og dette udvalg afgav i 1974 betænkning nr. 710. Bl.a. på grundlag af folketingsbeslutningen af 30. maj 1969 om en reform af de grundlæggende skoleuddannelser, hvori et af de 3 hovedniveauer i uddannelsessystemet var uddannelserne for de 16 - 19 årige, definerede udvalget junior-teknikeruddannelser som teknikeruddannelser, hvortil der var adgang fra folkeskolens 9. kl., dvs. som uddannelser på linie med lærlingeuddannelser og de på daværende tidspunkt etablerede erhvervsfaglige forsøgsuddannelser.

I 1974 eksisterede der følgende junior-teknikeruddannelser (grundlæggende teknikeruddannelser): Teknisk assistent opdelt i en bygge- og anlægslinie (B), maskinlinie (M) og planlægnings- og driftslinie (D), teknisk tegner, biologi- og kemi-laboranter og laboratorieteknikere med biologi eller kemi som hovedfag, laboranter og laboratorieteknikere med fysik som speciale, tekstiltekniker og konfektionsassistent.

Om de nu eksisterende grundlæggende teknikeruddannelser henvises til underbilag 17. De nærmere regler om disse uddannelser indeholdes i bekendtgørelser og andre administrative bestemmelser, der er udstedt i henhold til § 2 i lov om godkendelse af handelsskoler, tekniske skoler samt maskinmester- og maskinistskoler og tilskud m.v. til disse skoler, den såkaldte "tilskudslov", jfr. lovbekendtgørelse nr. 178 af 2. april 1987.

Det blev i 1974 overvejet at integrere juniorteknikeruddannelserne i **efg-forsøgsuddannelserne**, idet forsøgsloven åbnede mulighed for at inddrage andre uddannelsesområder end de kendte lærlingeuddannelser under **efg-forsøgsuddannelserne**. Det blev understreget, at uddannelserne måtte sikres en tværgående mobilitet og videreuddannelsesadgang, ligesom disse uddannelser ikke måtte isoleres fra resten af uddannelsessystemet for de 16 - 19 årige. Endvidere fremhævede udvalget, at juniorteknikeruddannelserne måtte have et indhold af almen undervisning, der mindst svarede til indholdet i **efg-forsøgsuddannelserne**.

Der var i udvalget enighed om, at den daværende struktur af rådgivende organer ikke i tilstrækkeligt omfang tilgodeså behovet for en central samordnende funktion inden for det tekniske uddannelsesområde - omfattende såvel grundlæggende som videregående teknikeruddannelser (junior- og seniorteknikeruddannelser), og udvalget anbefalede derfor, at der blev nedsat et uddannelsesråd for teknikeruddannelserne.

Ved bekendtgørelse nr. 604 af 24. november 1982 om Erhvervsuddannelsesrådets og erhvervsuddannelsesudvalgenes rådgivning, § 4, stk. 2, er de grundlæggende teknikeruddannelser dog efter indstilling fra Erhvervsuddannelsesrådet henført til erhvervsuddannelsesudvalgene.

III. Adgangsveje/Optagelsesregler

A. Efg-basisuddannelserne

Det fremgår af efg-lovens § 1, stk. 1, at undervisningsministeren tilrettelægger efg-uddannelserne i tilslutning til grundskolens 9. klassetrin, det vil sige, at adgangen til basisuddannelsen er betinget af, at undervisningspligten efter folkeskoleloven er opfyldt.

De nærmere regler om optagelse fastsætter ministeren efter indstilling fra Erhvervsuddannelsesrådet og erhvervsuddannelsesudvalgene (§ 1, stk. 3, 1. pkt.) og ministeren kan fastsætte regler om antallet af elever (§ 1, stk. 3, 2. pkt.).

I realiteten har der været adgangsbegrænsning til flere hovederhvervsområders basisuddannelser (navnlig levnedsmiddelområdet, serviceområdet og det grafiske område), idet antallet af ansøgere har oversteget den kapacitet, som ud fra bevillingsmæssige og andre overvejelser har været til stede.

Med henblik herpå har der været fastsat en særlig optagelsesordning. I de seneste år har ordningen i hovedtræk været følgende:

Der foretages en samordnet optagelse, jfr. § 2, stk. 1, i rets. bekendtgørelsen (bekendtgørelse nr. 88 af 24. februar 1987 om optagelse og om uddannelsesaftaler m.v. for elever i de erhvervsfaglige grunduddannelser) og supplerende cirkulæreskrivelser (den samordnede tilmelding, SOT, der foruden efg omfatter gymnasium og HF).

Personer, der ønsker optagelse ved skoleårets begyndelse skal indsende ansøgning inden den 20. februar (i 1987 inden den 3. marts) samme år og kan angive optagelsesønsker i en prioriteret rækkefølge. Inden for hvert af de tekniske hovederhvervsområder er 20% af pladserne (for det grafiske område dog ca.

30% i 1986) forbeholdt ansøgere, der har en særlig tilknytning til pågældende erhvervsområde (underskrevet uddannelsesaftale eller mindst 1/2 års praktik med fuldtidsbeskæftigelse inden for det ønskede hovederhvervsområde). Herefter optages som gruppe II ansøgere, der i skoleåret vil forlade 9. eller 10. klasse (hermed er i 1987 sidestillet unge, der året før forlod 9. klasse). Er der flere af disse ansøgere, end der er pladser, trækkes der lod. Og er der flere pladser end ansøgere inden for denne gruppe, tildeles de overskydende pladser de øvrige rettidige ansøgere; er der flere rettidige fra denne gruppe, - end der er overskydende pladser, sker der lodtrækning.

Inden for handels- og kontorområdet har der indtil nu været plads til alle rettidige ansøgere. Det samme var i 1986 - og forventes i 1987 at være - tilfældet for jern- og metalområdet og bygge- og anlægsområdet.

B. Efg-2.dels-uddannelserne

Efter efg-loven og retsbekendtgørelsen er det som hovedregel en forudsætning for at fortsætte i en 2.dels-uddannelse, at den pågældende har gennemført basisuddannelsen og har indgået uddannelsesaftale, jfr. retsbekendtgørelsen § 10 og bekendtgørelsens § 3, stk. 1, § 4 og kap. 3.

Praktikstedet skal være godkendt af vedkommende faglige udvalg, Uddannelsesaftalen skal registreres af arbejdsformidlingen, der ved **registreringsafgørelsen** skal påse, at aftalen er i overensstemmelse med de regler, der gælder for sådanne aftaler, og at praktikvirksomheden er godkendt. Om registreringen er der fastsat nærmere regler i undervisningsministeriets cirkulære af 6. august 1982 om arbejdsformidlingskontorernes registrering af uddannelsesaftaler og godkendelse af lærekontrakter samt om indmeldelse af elever og lærlinge til skoleundervisning.

Efter retsbekendtgørelsens § 3, stk. 2, kan Direktoratet for Erhvervsuddannelserne efter indstilling fra vedkommende erhvervsuddannelsesudvalg godkende særligt tilrettelagte uddannelsesforløb for handicappede ansøgere (dette har haft betydning for den håndværksskole som Samfundet og Hjemmet for Vanføre driver) og for ansøgere, der gennem anden uddannelse eller beskæftigelse har opnået basisuddannelsens uddannelsesmål.

I henhold til retsbekendtgørelsens § 4, stk. 3, kan Direktoratet for Erhvervsuddannelserne efter indstilling fra Erhvervsuddannelsesrådet i særlige tilfælde fastsætte, at eleverne kan påbegynde uddannelsen i 2. del uden at have gennemført en basisuddannelse.

Der er fastlagt en mere generel dispensationsordning, jfr. Direktoratet for Erhvervsuddannelsernes skrivelse af 29. januar 1985 til Arbejdsdirektoratet. Herefter kan personer, der er fyldt 19 år, og som har haft mindst 1 års relevant erhvervsarbejde, indgå en efg-2.dels-uddannelsesaftale uden at have gennemført basisuddannelsen. Spørgsmål om, hvorvidt betingelserne med hensyn til erhvervsarbejde er opfyldt, afgøres af arbejdsformidlingskontorerne efter høring af det pågældende faglige udvalg.

Uden for rammerne i disse retningslinier kan dispensation fra basisuddannelsen eller en del af dette meddeles af Direktoratet for Erhvervsuddannelserne, og dette sker i et ikke ubetydeligt omfang.

C. Lærlingeuddannelserne

Efter lærlingelovens § 1 skal lærlingen være lovligt udskrevet af folkeskolen og have indgået en skriftlig lærekontrakt. Lærestedet skal endvidere - som for efg-praktikvirksomhedens vedkommende - være godkendt (ikke underkendt) af det faglige

udvalg, jfr. lærlingelovens § 24, stk. 7

D. Grundlæggende teknikeruddannelser

Adgangsvejene til de enkelte grundlæggende teknikeruddannelser er fastsat i de bekendtgørelser m.v., der regulerer de enkelte uddannelser, og som er udfærdiget i henhold til § 2 i den såkaldte "tilskudslov", (nu lovbekendtgørelse nr. 178 af 2. april 1987) efter indstilling fra de enkelte uddannelsesnævn, erhvervsuddannelsesudvalg og evt. Erhvervsuddannelsesrådet til Undervisningsministeriet.

Adgangsvejene bevæger sig alle inden for:

- * Basisuddannelse (ét eller flere hovederhvervsområder kan anvendes).
- * Folkeskolens udvidede afgangsprøver
- * Studentereksamen eller HF
- * Praktisk erhvervserfaring

For eksempel er kravet til den uddannelsessøgende, der ønsker at blive teknisk assistent, gennemført efg-basisuddannelse inden for jern- og metalområdet, bygge- og anlægsområdet, de grafiske fag eller handels- og kontorområdet, eller anden uddannelsesmæssig eller beskæftigelsesmæssig baggrund af mindst samme varighed; i betydeligt omfang optages unge efter grundskolens 10. klasse.

Højere teknisk eksamen (HTX); forsøgsuddannelse;

Efter bekendtgørelse nr. 200 af 10. april 1987 om HTX-forsøgsuddannelse, der ligeledes er udstedt med hjemmel i tilskuds loven, er optagelse betinget af, at ansøgeren har gennemført en af de 7 tekniske basisuddannelser og har erhvervet supplerende kvalifikationer i et sådant omfang, at den pågæl-

dende efter skolens skøn har forudsætninger for at gennemføre uddannelsen. Der lægges vægt på kundskaberne i matematik, fysik/kemi og evt. fremmedsprog.

E. Grundlæggende eksamensuddannelser på handels- og kontor-området :

Højere handelseksamen (HHX):

Efter § 3 i bekendtgørelse nr. 764 af 5. november 1986 om højere handelseksamen, der er udstedt med hjemmel i lov om undervisningen på de godkendte handelsskoler, jfr. lovbekendtgørelse nr. 974 af 19. december 1986, har personer, der har gennemført handels- og kontorområdets basisuddannelse eller handelsmedhjælpereksamen, adgang til det 2-årige kursus til højere handelseksamen, når den pågældende har fået relevant undervisning og opnået tilfredsstillende resultater i de discipliner, der indgår i kursus til højere handelseksamen.

Optagelse på det 1-årige kursus til højere handelseksamen forudsætter studentereksamen eller HF-eksamen med tilfredsstillende resultater. Undervisningsministeriet kan dog anerkende andre eksaminer som adgangsgivende.

Endelig kan den enkelte skole i særlige tilfælde optage andre efter et skøn over, om de har tilegnet sig de fornødne kundskaber.

Edb-assistent:

Edb-assistentuddannelsen tilbydes dels som en 2-årig uddannelse dels som en 1-årig uddannelse.

I henhold til § 4 i bekendtgørelse nr. 390 af 5. august 1983 om edb-assistentuddannelsen der - da uddannelsen formelt er

en 2.dels-uddannelse - er udstedt med hjemmel i efg-loven, er adgangen til det 2-årige normalkursus betinget af gennemført basisuddannelse inden for handels- og kontorområdet med engelsk på det højeste niveau og tilvalgsfaget matematik I eller en af de øvrige basisuddannelser med tilsvarende kundskaber i engelsk og matematik.

Adgang til det 1-årige normalkursus har den, der har bestået højere handelseksamen, studentereksamen eller højere forberedelseseksamen.

I særlige tilfælde kan elever få adgang, når de skønnes på anden måde at have tilegnet sig de nødvendige forkundskaber.

Den nævnte bekendtgørelse afløses pr. 1. august 1987 af bekendtgørelse nr. 2 af 5. januar 1987, hvorefter de omtalte 2- og 1 årige uddannelser ændres til henholdsvis 2 1/2- og 1 1/2 årige uddannelser. Der sker ingen ændring i adgangsreglerne til uddannelserne.

IV. Varighed og struktur

A. Efg-basisuddannelserne

Efter efg-lovens § 3, stk. 1, indledes den erhvervsfaglige grunduddannelse normalt med en 1-års basisuddannelse, som foregår på skole, eventuelt suppleret med virksomhedsophold. Hidtil har alle basisuddannelser været 1-årige og er i det hele foregået på skole. Den 1-årige basisuddannelse indebærer 40 ugers undervisning. Om de 8 basisuddannelsers struktur henvises til underbilag 1.

B. Efg-2.dels-uddannelserne

I efg-lovens § 3, stk. 2, er vekseluddannelsesprincippet fastslået, dvs. at uddannelserne tilrettelægges således, at løbet veksler mellem praktik og skole, dog med hovedvægt på den praktiske oplæring. Ifølge § 3, stk. 1, 2. pkt., kan en 2. dels-uddannelse undtagelsesvis gennemføres "overvejende eller helt - på skole" (edb-assistentuddannelsen, der dog i realiteten er en grundlæggende eksamensuddannelse).

Undervisningsministeriets bestemmelser om uddannelsernes varighed og struktur (fordelingen mellem praktik- og skoleophold) fastsættes efter indstilling fra de enkelte faglige udvalg og vedkommende erhvervsuddannelsesudvalg, jfr. efg-lovens § 8. Også Erhvervsuddannelsesrådet afgiver indstilling, når der er tale om nye uddannelser eller væsentlige eller principielle ændringer i en bestående, jfr. efg-lovens § 5.

Undervisningsministeriets uddannelsesregler for praktiktiden fastsættes ligeledes efter indstilling fra det faglige udvalg og vedkommende erhvervsuddannelsesudvalg.

Oversigt over uddannelsernes længde og skoleopholdenes antal og varighed findes i underbilagene 2 - 9.

C. Lærlingeuddannelserne

Vedkommende faglige udvalg fastsætter minimums- og maksimums-læretid, jfr. lærlingelovens § 3, stk. 2. Ved uenighed i det faglige udvalg kan et mindretal i udvalget indbringe sagen for Læringerådet til afgørelse. Læretiden må ikke overstige 4 år; hvor faglige hensyn taler derfor, kan undervisningsministeren dog efter indhentet erklæring fra det faglige udvalg og Læringerådet tillade, at læretiden i et fag udstrækkes indtil 5 år.

Bestemmelser vedr. skoleuddannelsen fastsættes af undervisningsministeren efter indstillinger fra det faglige udvalg og vedkommende erhvervsuddannelsesudvalg og evt. Erhvervsuddannelsesrådet, jfr. lærlingelovens § 13 og § 17 og bekendtgørelse nr. 604 af 24. november 1982 om Erhvervsuddannelsesrådets og erhvervsuddannelsesudvalgenes rådgivning ("rådgivningsbekendtgørelsen") §§ 2 og 3.

Uddannelsesregler for læretiden i virksomheder fastsættes af Læringerådet på grundlag af forslag fra det faglige udvalg, jfr. lærlingelovens § 24, stk. 5.

Oversigt over uddannelsernes længde og skoleopholdenes antal og varighed fremgår af oversigterne i underbilagene 10 - 16.

D. Grundlæggende teknikeruddannelser

Regler om de grundlæggende teknikeruddannelsers varighed og struktur er normalt fastsat i de bekendtgørelser eller andre administrative bestemmelser om de pågældende uddannelser, der er udstedt med hjemmel i § 2 i tilskudsloven.

Eventuelle supplerende eller uddybende regler fastsættes af undervisningsministeriet på grundlag af indstilling fra de

uddannelsesnævn, der med hjemmel i bekendtgørelserne er nedsat vedrørende hver uddannelse, og fra det Erhvervsuddannelsesudvalg, hvortil uddannelsen er henført i henhold til "rådgivningsbekendtgørelsen", og evt. fra Erhvervsuddannelsesrådet.

Med hensyn til praktikophold er der kun for uddannelserne til teknisk assistent, teknisk tegner og laborant udarbejdet vejledende retningslinier for praktikopholdene, herunder en beskrivelse af arten af virksomheder, hvor praktikophold kan gennemføres.

Oversigt over uddannelsernes længde og fordeling på skoleophold og praktikperiode fremgår af underbilag 17.

For HTX-uddannelsen er varigheden - 2 år efter en af de tekniske basisuddannelser - fastsat i bekendtgørelsen om denne uddannelse; her er uddannelsens opbygning, der er et rent skoleforløb, ligeledes beskrevet. Ændringer vedr. uddannelsens struktur og varighed fastsættes af direktoratet for erhvervsuddannelserne efter rådgivning fra det HTX-udvalg, der ligeledes er nedsat med hjemmel i bekendtgørelsen, og evt. efter indstilling fra Erhvervsuddannelsesrådet.

E. Grundlæggende eksamensuddannelser på handels- og kontorområdet

Reglerne om højere handelseksamens varighed og struktur fremgår af bekendtgørelse nr. 764 af 5. november 1986.

Det 2-årige kursus har 200 læse- og eksamensdage hvert år. Det ugentlige timetal ligger mellem 21 - 30 timer.

Det 1-årige kursus omfatter 200 læse- og eksamensdage med ugentligt timetal på ikke over 30 timer.

Edb-assistentuddannelsens varighed og struktur er beskrevet i bekendtgørelse nr. 390 af 5. august 1983. (Denne bekendtgørelse afløses pr. 1. august 1987 af bekendtgørelse nr. 2 af 5. januar 1987; herefter forlænges uddannelsestiden med 1/2 år).

Det 2-årige normalkursus består af to 1-årige kurser, som normalt omfatter 200 undervisnings- og eksamensdage.

Det 1-årige normalkursus består af 2. halvårslige kurser, som normalt hver omfatter 100 undervisnings- og eksamensdage.

Uddannelsesnævnet, der er fælles for edb-assistentuddannelsen og datanomkursus, afgiver indstilling om uddannelsens faglige mål og indhold samt rådgiver om uddannelsens opbygning.

I henhold til bekendtgørelsens § 18 kan privatister indstille sig til edb-assistenteksamen efter regler fastsat af Direktoratet for Erhvervsuddannelserne.

V. Uddannelsernes indhold

A. De tekniske hovederhvervsområder

1. Basisuddannelserne

I henhold til efg-lovens § 2, stk. 1, skal der i uddannelserne indgå faglig undervisning samt undervisning i almene fag, som bl.a. sigter mod at give eleverne forståelse af samfundet og arbejdslivet.

I henhold til efg-lovens § 3, stk. 1, indledes den erhvervsfaglige grunduddannelse normalt med en 1-årig basisuddannelse, som foregår på skole, evt. suppleret med virksomhedsophold. Denne første del af uddannelsen skal omfatte en grundlæggende orientering og indføring i erhvervsområdet.

Undervisningsindholdet fastsættes nærmere af Direktoratet for Erhvervsuddannelserne i kursusplaner/læreplaner og skrivelser fra direktoratet.

Denne regelfastsættelse sker på baggrund af et teknisk-fagligt oplæg (TF-oplæg). Initiativet kan komme fra flere parter, men kommer typisk fra organisationer med tilknytning til det berørte hovederhvervsområde eller fra direktoratet.

Et TF-oplæg til en basisuddannelse skal indeholde følgende:

1. Behov for etablering/revision af basisuddannelsen.
2. Beskrivelse af uddannelsesstrukturen, herunder fagrække og timetal.
3. Udbygningstakten med hensyn til elevantal og geografisk spredning.
4. Beskrivelse af formålet med basisuddannelsens enkelte elementer.
5. Beskrivelse af sammenhæng imellem på den ene side basisuddannelserne og på den anden side 2.dels-uddannelser og

de grundlæggende teknikeruddannelser.

6. Opgørelse over de økonomiske konsekvenser af forslaget.

Efter godkendelse af TF-oplægget i direktoratet kan direktoratet nedsætte en eller flere arbejdsgrupper til at udarbejde et teknisk-pædagogisk oplæg (TP-oplæg), og når dette er godkendt, uarbejder/reviderer arbejdsgruppen forslag til kursusplanen.

En kursusplan består af 3 dele. En målbeskrivelsesdel, der er bindende for lærerne, og 2 vejledende dele, nemlig undervisningsvejledningen og ressourceplanen.

Målbeskrivelser

Denne del af kursusplanen fastsætter målet med undervisningen i det pågældende skoleophold, således:

- at undervisningen kan tilrettelægges, gennemføres og evalueres i overensstemmelse med de overordnede mål og intentioner for den pågældende uddannelse,
- at eleverne kan informeres om undervisningens mål og kan vurdere egne muligheder og resultater i forhold til de fastsatte mål,
- at information til organisationer, virksomheder, uddannelsessøgende m.v. kan formidles.

Undervisningsvejledning

Denne del af kursusplanen er vejledende for skoler, lærere og elever med henblik på undervisningens konkrete gennemførelse, således:

- at lærerne kan tilrettelægge undervisningen i overensstemmelse med det beskrevne indhold og de beskrevne delmål,

herunder også tilgodese aktuelle/lokale forhold om elevforudsætninger og undervisningsopgaver,

- at vurdering af elevresultater, læremidler, undervisningsmål m.v. kan foretages (evaluering),
- at eleverne kan informeres om undervisningens indhold og løbende kan vurdere egne resultater i forhold til kursets mål,
- at eleverne i størst mulig udstrækning kan inddrages i undervisningens tilrettelæggelse og gennemførelse.

Vejledende ressourceplan

Denne del af kursusplanen er vejledende for tilvejebringelse af personale og undervisningsfaciliteter på skolerne, således :

- at det konkrete behov for lærere, lokaler, udstyr og hjælpemidler kan opgøres,
- at etablerings- og driftsudgifter for de enkelte skoleophold kan opgøres.

Den samlede kursusplan indstilles af vedkommende erhvervsuddannelsesudvalg og godkendes af Direktoratet for Erhvervsuddannelserne. Proceduren for udarbejdelse af kursusplaner, der vedrører undervisningen på de tekniske skoler, fremgår af direktoratets skrivelse af 18. maj 1981, samt "retningslinjer for teknisk-pædagogisk arbejde (TP-arbejde)", direktoratets skrivelse af 24. oktober 1984 (V-657).

På basisuddannelserne inden for de 7 tekniske hovederhvervsområder er fagrækken i almindelighed fordelt således, at 60% er retningsfag og 40% er almene fag, herunder valgfrie fag.

Variationerne fremgår af nedenstående oversigt over timetal og fagrække i de almene fag i disse basisuddannelser.

Oversigt over timetal og fagrække i almene fag i efg-basisuddannelserne på de tekniske hovederhvervsområder:

Basisuddannelse inden for:	!	- Bygge- og anlæg	- Jern- og metal-	!
	!	- Levnedsmiddelområdet	området	!
	1	- Servicefagene		i
	!	- Grafiske fag		i
Fælles-	!	- Jordbrugsområdet		!
fag:	!	- Landtransportområdet		1
	!			
Dansk	!	40	30	!
Samtidsorientering	!	60	50	i
Virksomhedslære	!	20	20	!
Samarbejdslære	!	20	20	!
Musiske fag	!	40	20	!
Datalære	!	20 1)	40	!
Matematik	!	40 2)	30	!
Naturlære	!	40 2)	30	!
Fremmedsprog	!	60	60	!
Idræt	!	40	0	!
Ergonomi	i	8	8	!
Førstehjælp	!	12	12	!
	!			1
Fællesfag, i alt		400	320	
Valgfrie fag		160	160	
Almene fag i alt		560	480	

- 1) De grafiske fag har 20 timer mere i datalære, end anført i tabellen.
- 2) Matematik og naturlære er for landtransportområdet integreret i retningsfagene transportlære og transportfysik.

Den retningsfaglige undervisning fordeler sig typisk med 75% som værkstedsundervisning og 25% som fagteoretisk undervisning.

Valgfrie fag tilbydes med det formål, at tilgodese individuelle behov hos eleverne, som ikke kan opfyldes gennem de obligatoriske fag. Dette behov kan gå i flere retninger: erhvervelse af formel studiekompetence, støtte til faglig

uddannelse gennem uddybning af almene forudsætninger og interessefag med indhold af almen, faglig og kulturel art.

Det er således skolens opgave under hensyntagen til elevønsker og til den valgfrie undervisnings almene målsætning at sikre en så bred og varieret række af tilbud som muligt.

Art og omfang af tilbud vil især være afhængig af følgende:

De økonomiske rammer, de lokalemæssige forhold, inventar og udstyr, skolens lærere, antallet af elever og uddannelsesområdet.

Oversigt over undervisningen i valgfrie fag i de 7 tekniske hovederhvervsområders basisuddannelser viser procentfordelingen af elevtimer inden for de valgfrie fag:

Samfunds- og miljøfag	2
Fremmedsprog	12
Dansk	4
Matematik og naturlære ;	35
Datalære	4
Teknisk prægede fag	8
Idræt	12
Mediefag	8
Kreative fag	8
Andre fag, f.eks. førstehjælp	1
<u>Studiekredse</u>	<u>5</u>
<u>I alt</u>	<u>100</u>

32% af den valgfrie undervisning i basisuddannelserne er prøveforberedende, især i matematik.

Om de mest valgte fag kan det samlende siges, at de enten er fag med stort indhold af selvudfoldelse eller fag, der ofte anbefales i forbindelse med en uddannelse.

De mindst valgte fag er udvidet førstehjælp (1%), samfunds- og miljøfag (2%) samt dansk (3%). At så få elever vælger samfunds- og dansk skyldes måske bl.a., at det største af de

obligatoriske fællesfag netop er "SVSD" (Samtidsorientering, virksomhedslære, samarbejds-lære og dansk).

2. Efg-2.dels-uddannelserne

I henhold til efg-lovens § 2 skal der i skoleundervisningen - også på 2.del - foruden faglig undervisning indgå undervisning i almene fag, som bl.a. sigter mod at give eleverne forståelse af samfundet og arbejdslivet.

Endvidere følger det af efg-lovens § 3, stk. 2, at uddannelsens 2. del foregår vekselvis på skole og praktiksted med hovedvægt på den praktiske oplæring. Undtagelsesvis kan 2. del af uddannelsen overvejende eller helt gennemføres på skole. Der er dog ikke i praksis eksempler herpå, bortset fra edb-assistentuddannelsen, der som tidligere nævnt reelt er en grundlæggende eksamensuddannelse.

I henhold til § 7 og § 8 i efg-loven afgiver såvel de faglige udvalg som erhvervsuddannelsesudvalgene, hver inden for sit fagområde, indstilling til Direktoratet for Erhvervsuddannelserne om uddannelsernes mål og indhold samt retningslinier for praktikopholdene.

For så vidt angår skoledelen udarbejdes der TF- og TP-oplæg, jfr. ovenfor, således at direktoratet efter indstilling fra vedkommende faglige udvalg og erhvervsuddannelsesudvalg kan fastsætte kursusplan for uddannelsens enkelte skoleophold. TF-oplægget, der indleder dette arbejde, skal indeholde:

- behov for etablering af uddannelsen eller ændring af uddannelsen,
- en målbeskrivelse og en fyldig indholdsbeskrivelse,
- en angivelse af, hvorledes uddannelsens skolemæssige del har sammenhæng med, hvad der foregår i virksomhederne,

- en beskrivelse af uddannelsesmodel med samlet længde indholdende såvel skole- som virksomhedsophold.

På efg-2.dels-uddannelsernes skoledel inden for de tekniske hovederhvervsområder undervises der - som på basisuddannelserne - ligeledes i dels i obligatoriske retningsfag og almene fag, dels i valgfrie fag.

Fællesfagsundervisningen reguleres i ret åbne kursusplaner, hvor den enkelte skole foretager en meget stor del af planlægningsarbejdet for bl.a. at knytte undervisningsforløbet til lokale problemstillinger.

Siden 1986 har der i et vist omfang været gjort forsøg med en ny fagkategori, nemlig de retningsbestemte almene fag (RAF-fag). Det er karakteristisk for disse fag, at der på een gang søges tilgodeset retningsbestemte mål og almene mål, f.eks. engelsk for automekanikere.

En skole kan tilbyde eleverne samtlige fag, som er optaget i "Retningslinier og katalog vedrørende valgfrie fag", DfE 1983, 4. udgave, men i praksis udbydes langt færre fag. Det er i denne forbindelse væsentligt, at en skole, når den planlægger undervisning i valgfrie fag, også når det gælder 2.del, søger at tilgodeset de samlede mål for undervisningen: erhvervelse af formel studiekompetence, støtte til faglig uddannelse gennem uddybning af almene forudsætninger og formidling af et indhold af almen, faglig og kulturel art.

Nedenstående oversigt over de valgfri fag (% af elevtimer i valgfri fag) viser søgningen og fagrækken:

Fag;

Samfunds- og miljøfag	4
Fremmedsprog	16
Dansk	2
Matematik	15
Datalære	10
Teknisk prægede fag	12
Idræt	17
Mediefag	10
Kreative fag	9
Andre fag, f.eks. førstehjælp	2
Studiekredse	3.
lait	100

For så vidt angår praktikdelen fastsætter direktoratet efter indstilling fra vedkommende faglige udvalg og erhvervsuddannelsesudvalg retningslinier, de såkaldte uddannelsesregler.

Uddannelsesreglerne beskriver mere eller mindre detaljeret virksomhedsuddannelsen. Nogle uddannelsesregler indskrænker sig stort set til en kort angivelse af, at virksomhedsuddannelsen skal modsvare elementerne i skoleundervisningen, men der findes inden for andre fag - især inden for servicefagsområdet - beskrivelser af virksomhedsuddannelsen, som er mere omfattende og indholdsrige.

Herudover indeholder uddannelsesreglerne typisk - normalt i indledningen - en angivelse af uddannelsesmodellen samt en kort beskrivelse af adgangsbetingelserne, skoleundervisningen og uddannelseskompetencen.

3. Lærlingeuddannelserne

Det fremgår af lærlingeloven, at lærlingeuddannelserne foregår dels på lærestedet, dels på skole, dvs. som vekseluddannelse ligesom efg 2. dels-uddannelserne.

I henhold til lærlingelovens § 13 kan skoleundervisningen ud over det retningsfaglige omfatte undervisning i medborgerkundskab. Den omfattende beskrivelse i § 13 skal ses i lyset af, at lærlingeuddannelserne ved lærlingelovens ændring i 1956 kom til at omfatte obligatorisk dagskoleundervisning med undervisning i fagklasser for lærlinge inden for samme eller beslægtede fag.

I øvrigt fastsættes kursusplaner for lærlingeuddannelsernes skoledel efter samme principper, som gælder for efg-2.dels-uddannelserne, dvs. vedkommende faglige udvalg og erhvervsuddannelsesudvalg afgiver indstilling om uddannelsens mål og indhold. På grundlag af TF- og TP-oplæg udarbejdes kursusplaner for skoleopholdene, og disse kursusplaner fastsættes af direktoratet efter høring i det faglige udvalg og vedkommende erhvervsuddannelsesudvalg, jfr. bekendtgørelse nr. 604 af 24. november 1982 om Erhvervsuddannelsesrådets og erhvervsuddannelsesudvalgenes rådgivning.

For lærlingeuddannelsernes vedkommende har skoledelen visse variationer. De lærlingeuddannelser, som udelukkende eksisterer som lærlingeuddannelser, er typisk uddannelser, der har et meget lille lærlingeantal og som ikke har været revideret i længere tid. Der er lærlingeuddannelser, hvor undervisningen i "medborgerkundskab" er revideret, så den i højere grad svarer til den undervisning i almene fag, der foregår inden for efg-2.dels-uddannelserne. Endelig er der de lærlingeuddannelser, hvor der sker samlæsning med den tilsvarende efg- 2.dels-uddannelse, og hvor undervisningen i medborgerkundskab m.v. er identisk med undervisningen i almene fag inden for efg-2.dels-uddannelsen.

I henhold til lærlingelovens § 24, stk. 5, indstiller vedkommende faglige udvalg nærmere regler om virksomhedsuddannelsen til Lærlingerådet. Lærlingerådet fastsætter disse regler på grundlag af det faglige udvalgs indstilling. Praksis har udviklet sig således, at uddannelsesreglernes udformning og indhold inden for efg-2.dels-uddannelserne og lærlingeuddannelserne efterhånden ligner hinanden.

Til illustration af de ovenfor beskrevne efg-2.dels-uddannelser og lærlingeuddannelser beskrives tømreruddannelsen inden for bygge- og anlægsområdet.

De to følgende figurer viser uddannelsesmodellerne:

Efg-uddannelsen:

1 år	150 uger
<u>!Basis! !!!!!!!6!!!!!!6!!!!!!6!!!!!!6!!!!!!</u>	

Lærlingeuddannelsen:

Forskole	165 uger
<u>!!!!!!8!!!!!!6!!!!!!6!!!!!!6!!!!!!6!!!!!!</u>	

!_I skoleophold 1//! praktikophold

Eleverne modtager i begge modeller 40 lektioners undervisning pr. skoleuge.

Begge modeller er fra 1985 og opbygget med henblik på en samordning af de 2 uddannelser, således at efg- elever/lærlinge (efter forskole) gennemgår de samme skoleophold fra 2. del, trin 1/1. fagklasse.

Bortset fra lærlingeuddannelsens forskole på 8 uger, der har til formål at give lærlingene sådanne forudsætninger, at sam-læsning bliver mulig, er skoleuddannelsen i alle fag altså fuldstændig ens for lærlinge og efg-elever.

Begge uddannelser er efter basisuddannelse/forskole traditionelle vekseluddannelser med 5 praktikperioder og 4 skoleophold jævnt fordelt over hele uddannelsesperioden.

Fællesfagsundervisningen

Fællesfagsundervisningen (i samtidsorientering, virksomhedslære, samarbejdslære og dansk) afvikles typisk projektorganiseret med virksomhedslæren som det styrende fag, f.eks. "Teknologi- og kvalifikationsudvikling i tømrerfaget".

På baggrund af de mål og rammer for undervisningen som direktoratet har fastsat udarbejder den enkelte lærer en årsfagplan. "Retningslinier for udarbejdelse af årsfagplaner vedr. fællesfag" er udsendt fra direktoratet 23. juli 1982 (V-551). Her-til knytter sig en "Vejledning i udarbejdelse af årsfagplaner", dateret juli 1986. Årsfagplanen er skolens officielle redegørelse for indholdet af arbejdsplanerne for undervisningen inden for det enkelte fag.

Valgfrie fag

Valgfrie fag udbydes i overensstemmelse med "Retningslinier og katalog vedrørende valgfrie fag", 1983, der åbner mulighed for store variationer i fagudbuddet, fra stærkt kundskabsorienterede fag som f.eks. matematik og datalære til mere kreative og rekreative fag som f.eks. tegning og idræt. Det er dog ofte forbundet med store praktiske vanskeligheder for skolerne at udnytte den store variationsbredde.

Praktikdelen

Tømrerfagets uddannelsesregler er for efg-2.dels-uddannelsens vedkommende fastsat af Direktoratet for Erhvervsuddannelserne den 21. juni 1985 og for lærlingeuddannelsens vedkommende fastsat af Lærlingerådet den 8. august 1985 og indeholder følgende bestemmelser:

"Uddannelsen i praktikvirksomheden skal tilrettelægges således, at eleven, i så vid udstrækning som muligt, oparbejder rutiner i de på det forudgående skoleophold underviste discipliner.

Følgende arbejdsområder/discipliner skal indgå i uddannelsen:

- tømrerkonstruktioner, oplægning af tagplader, udvendige og indvendige beklædninger, isolering, opsætning af lofter, lægning af gulve, opstilling af trapper, forskalling og elementkonstruktioner, forekommende reparations- og renoveringsarbejder samt værktøjsvedligeholdelse.

I øvrigt beskæftigelse ved andet på virksomheden forekommende fagligt og for uddannelsen værdifuldt arbejde".

Tømrerfaget er en af flere uddannelser inden for bygge- og anlægsområdet, som har bredde i sin opbygning, dvs. et grundigt kendskab til bygningskonstruktion og arbejdsmetoder inden for byggeri. Netop disse kvalifikationer giver tømreren gode forudsætninger for at gennemføre f.eks. en videregående teknikeruddannelse eller ingeniør-/arkitektstudiet. Endvidere

erhverver tømreren forudsætninger for at kunne gå ind i en række andre jobs, f.eks. som ejendomsinspektør i større boligbyggerier og konduktør ved større byggeopgaver m.v.

Endelig skal det påpeges, at flere byggefag har en tilsvarende bredde i uddannelsen, f.eks. bygningssnedker, elektriker og blikkenslager.

4. De grundlæggende teknikeruddannelser

De grundlæggende teknikeruddannelser er beskrevet i bekendtgørelser eller andre administrative bestemmelser (cirkulærer), der har deres hjemmel i § 2 i tilskudsloven.

Formålet med skoleundervisningen i de enkelte fagområder inden for den enkelte grundlæggende teknikeruddannelse er beskrevet i uddannelsesbekendtgørelsen. De nærmere retningslinier herfor fastsættes af direktoratet efter indstilling fra uddannelsesnævnet, der er rådgivende for direktoratet i alle spørgsmål vedrørende vedkommende uddannelse.

Uddannelsens praktikdel godkendes af skolen i henhold til de vejledende retningslinier for praktikophold; dette sker som regel efter rådgivning fra skolens undervisningsudvalg, der er nedsat af skolens bestyrelse i samråd med de lokale interesserede faglige kredse. Undervisningsudvalget har til opgave at være rådgivende for skolen i alle spørgsmål vedr. undervisningen og at formidle forbindelse mellem elever og erhverv.

Indholdet og beskrivelserne af de enkelte grundlæggende teknikeruddannelser varierer en del, bl.a. afhængigt af, hvornår uddannelserne er revideret, samt af, om der er udfærdiget en bekendtgørelse for uddannelsen.

Nedenfor er til illustration beskrevet alene teknisk assistent-uddannelsen (TA-uddannelsen).

Undervisningsministeriets bekendtgørelse nr. 503 af 28. juli 1986 om uddannelse af tekniske assistenter og tekniske tegne-

re indeholder følgende formålsbestemmelse:

"Uddannelsens formål er at kvalificere eleverne teoretisk og praktisk til at virke som assistenter inden for konstruktion, planlægning, produktionsforberedelse, drift, udvikling, produktmodning, tegningsfremstilling m.v. Uddannelsen skal typisk kvalificere til arbejde inden for industri, håndværk, bygge- og anlægsvirksomheder, ingeniør- og arkitektfirmaer, teknisk orienterende offentlige institutioner, landinspektør-virksomhed m.v."

Uddannelsen er placeret på 44 tekniske skoler og er dermed den geografisk mest udbredte uddannelse; mere end halvdelen af eleverne er piger.

Uddannelsesmodel:

skoleophold		skoleophold	
! 21 uger	!	1 21 uger	!
	!	1 21 uger	!
	!	1 21 uger	!

B-linie
M-linie
D-linie

TA-uddannelsen er bygget op med et fælles 1. skoleophold, samt et praktikophold af 1 års varighed og et liniedelt 2. skoleophold af 21 ugers varighed.

Forinden påbegyndelsen af 2. skoleophold skal eleverne have valgt linie inden for en af følgende 3 muligheder:

- bygge- og anlægslinie (B-linie)
- mekanisk/teknologisk linie (M-linie)
- driftsteknisk linie (D-linie)

B-linien retter sig mod beskæftigelse med byggesager i kommuner og amter, arbejde med projektering og tilsyn for ingeniører og arkitekter samt landmålingsarbejde for landinspektører. Eleverne i B-linien gennemfører et 3 ugers kursus i landmåling.

M-linien retter sig mod arbejde inden for jern- og metalområdet, f.eks. konstruktions- og beregningsarbejde og teknisk indkøb og salg.

D-linien retter sig mod arbejde i produktionsvirksomheder med planlægning, kvalitetskontrol/ produktudvikling og rationalisering.

Første skoleophold i TA-uddannelsen er identisk med skoleopholdet i uddannelsen til teknisk tegner.

Bekendtgørelsen fastlægger fagrækken og direktoratet fastsætter kursusplaner efter retningslinier svarende til, hvad der gælder for efg- og lærlingeuddannelserne. Uddannelsesnævnet, der er det rådgivende organ i denne sammenhæng, hører inden direktoratet fastsætter kursusplanen.

Skoleuddannelsen

Undervisningen i det fælles første skoleophold omfatter 735 lektioner.

<u>Fagrække</u>	<u>Lektioner</u>
Matematik/naturlære	126
Driftsteknik	84
Datalære	84
Tegning/teknologi, bygge og anlæg	168
Tegning/teknologi, mekanisk	168
Tegning/teknologi, el-teknik	105

I 2. skoleophold omfatter undervisningen 714 lektioner.

<u>Fagrække</u>	<u>Lektioner</u>		
	<u>B-linje</u>	<u>M-linje</u>	<u>D-linje</u>
Matematik/naturlære	147	147	147
Driftsteknik	105	105	462
Teknologi/konstruktion/tegning	462	462	105

I det fælles skoleophold kan tilbydes supplerende undervisning i op til 2 ugentlige lektioner i fagene maskinskrivning, matematik/naturlære og engelsk.

Sondringen fællesfaglig og retningsfaglig mellem praktisk og teoretisk undervisning er nærmest ophævet i TA-uddannelsen, da det kan være vanskeligt at afgøre, hvilke dele af f.eks. matematikken der er fællesfaglige, og hvilke der er retningsfaglige. Emnet rumgeometri, der indgår i matematikpensum, indeholder begge aspekter og vil ofte være knyttet til løsningen af konkrete opgaver hentet fra TA-arbejdsområdet, således at teori og praksis kombineres.

Sammenhængene kan også beskrives således, at der er stor overensstemmelse mellem almene og specielle kvalifikationer, jfr. f.eks. nedenfor i formålsformuleringen for datalære, der i øvrigt er det mest almene fag i uddannelsen, med den tydelige understregning af fagets anvendelsessider.

Formålet med undervisningen i datalære er:

- at give eleven kendskab til samfundets og erhvervslivets anvendelse af edb,
- at give eleven grundlag for at vurdere generelle edb-systemers og applikationsprogrammers muligheder og begrænsninger.

Der lægges vægt på, at faget skal tjene som et hjælpemiddel ved løsning af praktiske opgaver i de øvrige fag.

Uddannelsen afsluttes med eksamen, med skriftlige og mundtlige prøver, årsbedømmelse samt bedømmelse af kursusarbejder.

Kursusarbejderne, der indgår i fagene tegning/teknologi, driftsteknik og i teknologi/konstruktion/tegning, spiller en helt afgørende rolle i uddannelsen. I begyndelsen af første skoleophold beslaglægger de en relativt mindre del af undervisningstiden, medens de i 2. skoleophold beslaglægger den helt dominerende del af tiden. Det er på disse arbejder, bygget op omkring først simple, senere komplekse TA-arbejdsopgaver, eleverne erhverver kvalifikationer til at kunne bestride et job som teknisk assistent.

TA-uddannelsen er en vekseluddannelse. Bekendtgørelsens § 17 indeholder bestemmelser om praktikophold. Praktikken skal have nær tilknytning til skoledelen. Den skal normalt gennemføres umiddelbart efter 1. skoleophold. Den skole, hvor 2. skoleophold skal gennemføres, skal godkende praktikopholdet.

Direktoratet fastsætter, jfr. bekendtgørelsen § 17, stk. 4, nærmere bestemmelser om praktikophold efter indstilling fra uddannelsesnævnet. Disse bestemmelser er fastsat den 10. februar 1983.

B. Handels- og kontorområdet

1. Basisuddannelsen

Handels- og kontorområdets basisuddannelse har samme retsgrundlag som de tilsvarende 7 basisuddannelser inden for de tekniske hovederhvervsområder, dvs. efg-lovens § 2, stk. 1, og § 3, stk. 1. Basisuddannelsens fag- og tidsfordeling er beskrevet i direktoratets skrivelse af 9. april 1986 (11-622).

Basisuddannelsen er delt i 2 semestre og omfatter mindst 200 undervisnings- og eksamensdage. I 1. semester gennemføres 32 timers merkantil undervisning pr. uge. I 2. semester gennemføres 33/35 timers merkantil undervisning pr. uge, hvoraf de 6-8 timer er beregnet til elevernes tilvalgsmuligheder. Handelsskolerne indleder normalt skoleåret med 2-3 dages introduktionsarrangement, hvor eleverne får et kendskab til skolen, uddannelserne inden for handels- og kontorområdet m.v.

Fag- og ugentlig timefordeling i basisuddannelsen:

Fag	1. semester	2. semester
Obligatoriske fag:		
Dansk	3	3
1. fremmedsprog (I,II)-III	4	3-4
2. fremmedsprog (I-II)-III	4	3-4
Datalære	3	3
Erhverv og samfund	3	3
Maskinskrivning, etb og kommunikation	5	4
Økonomi og regnskab	5	4
Afsætning og service	5	4
Tilvalgsfag:		6-8*
<u>I alt</u>	<u>32</u>	<u>33-35</u>

*) For elever, der undervises på niveau III i 1. og/eller 2. fremmedsprog, er tilvalgsrammen 4-6 lektioner pr. uge.

Der skelnes ikke i basisuddannelsen mellem kontor-, engroshandels- eller butiksuuddannelser.

Eleverne indplaceres af skolerne på sprogniveauer efter deres forudgående kundskaber, under hensyntagen til elevernes ønsker om efterfølgende uddannelser.

På handels- og kontorområdet basisuddannelse er det almene fuldt ud integreret i undervisningsfagene. Eleverne oplever derfor ikke noget skel imellem "retningsfag og fællesfag", men tilbydes på basisuddannelsens 2. semester undervisning i 2 tilvalgsfag inden for en ramme af 6-8 lektioner pr. uge.

Tilvalgsfag kan etableres efter nedenstående principper:

- a. Skolen kan udbyde lokalt udviklede tilvalgsfag. Formålet hermed er at imødekomme lokale uddannelsesbehov via et samarbejde mellem skolen og det lokale erhvervsliv. Undervisningen i disse lokalt udviklede tilvalgsfag kan kun igangsættes efter forudgående godkendelse i direktoratet.

Skolen udarbejder forslag til læreplan, som beskriver undervisningens formål, mål og indhold, samt forslag til eksamensafvikling.

- b. Skolen kan udbyde undervisning i følgende tilvalgsfag, for hvilke der centralt udarbejdes læreplaner:

Fag :	Ugentligt antal lektioner:
3. fremmedsprog (I)	6
3. fremmedsprog (II, III)	6
Matematik	6
Anvendt statistik	4
Virksomhedslære	4
Privatøkonomi	4
Etb	4
Maskinskrivning m/etb niveau II	4
Lynskrift m/notatteknik	4
Stenografi (I)	4-6
Specielle microdatamatbaserede edb-anvendelser	4
Reklame	6
Dramatik	4
Dekoration (I)	6
Naturfag/biokemi	4

- c. Skolen kan etablere tilvalgsfag efter retningslinierne i direktoratets "Katalog over valgfrie fag". Tilvalgsfag kan herunder etableres i samarbejde med andre skoleformer.

Et eksempel på et klasseskema for en uge fra en tilfældigt udvalgt skole ser således ud:

Time	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
1.	Engelsk III	Erhverv og samfund	Engelsk III	Tysk III	Maskin., etb komm.
2.	Engelsk III	Erhverv og samfund	Engelsk III	Tysk III	Maskin., etb komm.
3.	Øko./regnsk.	Øko./regnsk.	Maskin., etb og komm.	Dansk	Afsætn. og serv.
4.	Øko./regnsk.	Dansk	Tysk III	Erhverv og samfund	Øko./regnsk.
5.	Dansk	Afsætn. og service	Datalære	Afsætn. og service	Øko./regnsk.
6.	Maskin., etb og komm.	Tysk III	Datalære	Afsætn. og service	Øko./regnsk.
7.	maskin., etb komm.		Afsætn. og service		
8.					

Der udarbejdes læreplaner for basisuddannelsens gennemførelse på tilsvarende måde som beskrevet ovenfor, dvs. at læreplaner fastsættes af direktoratet på grundlag af TF- og TP-oplæg og efter høring i Erhvervsuddannelsesudvalget for handels- og kontorområdet.

2. Efg 2. dels-uddannelserne

Der gælder samme lovgrundlag for handels- og kontorrådets 2. dels-uddannelser som det, der er refereret under 2. dels-uddannelserne inden for de tekniske hovederhvervsområder, og der er således også inden for handels- og kontorområdet tale om vekseluddannelse.

Direktoratets skrivelse af 9. maj 1985 (11-604) omtaler de godkendte uddannelsesmodeller for branche-/retningskurser i 2. dels-uddannelserne.

Der er helt overvejende tale om 3 x 14 dages kurser.

Inden for butiksfaget gennemføres 1 generelt kursus i butiksdrift og 2 kurser med specifik branche-varekundskab.

Indenfor kontorfaget gennemføres 1 generelt kursus i administrative systemer og herefter kurser tilpasset den aktuelle branche.

Inden for engroshandelsfaget gennemføres et generelt kursus i engroshandel og derefter kurser tilpasset den aktuelle branche.

For så vidt angår praktikdelen fastsætter direktoratet uddannelsesregler i henhold til efg-lovens §§ 7 og 8, dvs. efter indstilling fra vedkommende faglige udvalg og Erhvervsuddannelsesudvalget for handels- og kontorområdet.

Uddannelsesreglerne er inden for dette område ret detaljerede og beskriver indgående retningslinierne for virksomhedsuddannelsen.

3. Lærlingeuddannelserne

I henhold til lærlingelovens § 16 skal læretiden anvendes således, at lærlingen lærer det fag, hvori han er antaget til oplæring, så fuldstændigt som muligt, og i henhold til lærlingelovens § 17 kan undervisningen ud over det retningsfaglige omfatte undervisning i medborgerkundskab.

For at opnå lærebrev skal lærlingen have bestået handelsmedhjælpereksamen, jfr. bekendtgørelse nr. 11 af 14. januar 1985. Ifølge denne bekendtgørelses § 7, stk. 1, omfatter kursus til handelsmedhjælpereksamen "et indledningskursus, der varer 10 uger (incl. prøver), et semesterkursus, der varer 20 uger (incl. prøver) samt branche-/retningskurser, som er identiske med den 2. dels skoleundervisning, der for den pågældende branche/retning er fastsat for efg-elever".

Handelsmedhjælpereksamen for kontor- og engroshandelslærlinge omfatter 800 timers merkantil undervisning, fordelt med 560 timer i indlednings- og semesterkursus og 240 timer i branche-/retningskurser.

Handelsmedhjælpereksamen for butikslærlinge omfatter 720 timers merkantil undervisning, fordelt med 480 timer i indlednings- og semesterkursus og 240 timer i branche-/retningskurser.

Fag- og timefordeling på indlednings- og semesterkursus :

Kontorskolen:

	Indlednings- kursus 10 uger	Semester- kursus 20 uger	Timer i alt
1. fremmedsprog	60	40	100
2. fremmedsprog		60	60
maskinskrivning, etb og kommunikation	80	100	180
datalære	40	40	80
regning og regnskab "	60	80	140
<u>I alt</u>	<u>240</u>	<u>320</u>	<u>560</u>

Timetallet pr. uge er 24 på indledningskursus og 16 på semesterkursus.

En typisk tilrettelæggelse af indledningskurset giver 4 undervisningsdage og 1 dag i virksomheden pr. uge. Tilsvarende fordeles ugen på semesterkursus med 2 undervisningsdage og 3 dage i virksomheden.

Fag- og timestfordeling på indlednings- og semesterkursus:

Butiksskolen;

	Indlednings- kursus 10 uger	Semester- kursus 20 uger	Timer i alt
1.fremmedsprog	60	40	100
2.fremmedsprog		60	60
datalære	40		40
regning og regnsk.	60	80	140
butiksfag	80	60	140
<u>I alt</u>	<u>240</u>	<u>240</u>	<u>480</u>

Svarende til kontorskolen er indledningskurset typisk tilrettelagt, så der er 4 undervisningsdage og 1 dag i virksomheden pr. uge, og for semesterkursets vedkommende er fordelingen 2 undervisningsdage og 3 dage i virksomheden.

Der udarbejdes læreplaner som beskrevet ovenfor på grundlag af TF og TP-oplæg; direktoratet fastsætter planerne efter høring af Erhvervsuddannelsesudvalget for handels- og kontorområdet.

Direktoratets skrivelse af 9. maj 1985 (11-604) omtaler de godkendte uddannelsesmodeller for branche-/retningskurser inden for handels- og kontorområdet på kursus til handelsmedhjælpereksamen. Disse kurser er de samme, som efg- 2.dels-eleverne deltager i.

Uddannelsesreglerne (for virksomhedsuddannelsen) fastsættes af Lærlingerådet efter indstilling fra det faglige udvalg, jfr. lærlingelovens § 24, stk. 5. Disse uddannelsesregler indeholder en ret udførlig beskrivelse af læretiden i virksomheden. Uddannelsesreglerne er nu blevet mere informerende end de tidligere uddannelsesregler. I forbindelse med revision af uddannelsesmodellerne er også reglerne for virksomhedsuddannelsen blevet revideret, og den model, der anvendes inden for efg-2.dels-uddannelserne på handels- og kontorområdet, afspejles i de tilsvarende lærlingeuddannelser.

4. Højere handelseksamen

Reglerne for højere handelseksamen er fastsat i bekendtgørelse nr. 764 af 5. november 1986. Som tidligere omtalt er kursus til højere handelseksamen 2-årigt og forudsætter normalt gennemført efg-basisuddannelse eller bestået handelsmedhjælpereksamen.

Der findes endvidere et 1-årigt kursus, tilrettelagt for personer, der har studenter- eller hf-eksamen.

Det 2-årige kursus omfatter på første år 29 ugentlige timer og på andet år 27-30 ugentlige timer, afhængig af tilvalgs kombinationen.

Fag- og ugentlig timefordeling på det 2-årige kursus:

	1. år	2. år			
Dansk	3	3			
1.fremmedsprog (III,IV) *)	4	(0)	(4)	(0)	(4)
2.fremmedsprog (III,IV) *)	4	(0)	(0)	(4)	(4)
Regnskabslære/driftsøkonomi	5				
Databehandling	3				
Organisation med kommunikation	3				
Samtidshistorie	3				
Samfundsøkonomi		3			
Udenrigshandel		3			
Erhvervsret		2			
Afsætningsøkonomi		3			
I alt fælles	25	14	(18)	(18)	(22)
Tilvalg, ifr. stk. 2	4	13-16	(9-12)	(9-12)	(5-8)
Total	29	27-30	r 27-30)	(27-30)	(27-30)

*) 1. og 2. fremmedsprog er obligatorisk til og med niveau IV.

Efter bekendtgørelsen af 28. maj 1986 er der mulighed for, at skolerne kan gennemføre undervisningen efter afvigende planer, dels som projektarbejde efter § 6, stk. 4, dels som forsøgsarbejde efter § 9.

Den merkantile undervisnings integration af det "almene" og det retningsfaglige

Inden for handels- og kontorområdet sker der en høj grad af integration mellem de "almene" og de retningsfaglige fag. Dette kan illustreres ved formålsangivelserne for fagene engelsk (niveau III), erhverv og samfund samt datalære på basisuddannelsen:

A. Engelsk

Formålet med undervisningen i faget engelsk er, at eleverne udbygger deres færdighed i at forstå og i at udtrykke sig på engelsk om emner, der vedrører individ, erhvervsliv, kultur og samfund. Formålet er videre, at eleverne udvikler deres bevidsthed om de menneskelige, sproglige og kulturelle faktorer, der har betydning for samspillet mellem personer, virksomheder, institutioner og myndigheder i nationale og internationale sammenhænge og at eleverne udbygger deres kendskab til erhvervsmæssige, samfundsmæssige og kulturelle forhold i udvalgte engelsksprogede områder. Endelig er formålet, at eleverne herunder får mulighed for på engelsk at beskæftige sig med stofområder, der indgår i andre af uddannelsens obligatoriske fag.

Som det således fremgår af formålet for faget engelsk er det kulturelle og de samfundsfaglige elementer integreret med de erhvervs- og virksomhedsmæssige elementer.

B. Erhverv og samfund

Formålet med undervisningen i faget erhverv og samfund er at sætte eleverne i stand til at erhverve sig viden om og forståelse af samfundets opbygning, herunder virksomhedernes funktion og opbygning. Undervisningen tilsigter endvidere at give eleverne baggrundsviden og kendskab til holdninger for at kunne forstå udviklingen og forandringerne i samfundet og virksomhederne med henblik på at sætte dem i stand til at tage del i beslutningsprocesser på forskellige niveauer, individniveau, virksomhedsniveau og samfundsniveau.

I faget erhverv og samfund finder man bl.a. en integration i emnerne der omfatter samfundets- og virksomhedernes funktion, vekselvirkninger, udvikling og forandringer.

C. Datalære

Formålet med undervisningen i faget datalære er at gøre eleverne fortrolige med de centrale begrebsdannelser i tilknytning til moderne edb-teknik og samfundets og erhvervslivets edb-anvendelse med særlig vægt på anvendelse inden for handels- og kontorområdet og de arbejdsmæssige konsekvenser heraf.

I faget datalære tager undervisningen sigte på at kombinere anvendelsen af edb i samfundet med anvendelsen i virksomhederne. Dette sker ved bl.a. at se på edb-udviklingens samfundsmæssige betydning og se på de organisatoriske og arbejdsmæssige konsekvenser.

VI. Uddannelsernes kompetence

A. Efg-basisuddannelserne

Basisuddannelserne giver ikke nogen erhvervskompetence, men alene en kompetence med hensyn til fortsat uddannelse.

Basisuddannelserne er som tidligere omtalt for visse hovederhvervsområder udelte fælleskursus og for andre liniedelte (underbilag 1). Denne liniedeling giver i visse tilfælde begrænsninger i valg af hovederhvervsområdets 2.dels-uddannelser, mens dette ikke er tilfældet for andre.

Handels- og kontorområdets basisuddannelse er et udelte fælleskursus uden liniedeling, og eleverne kan vælge at søge uddannelsesaftale inden for samtlige efg-2.dels-uddannelser på handels- og kontorområdet. Hertil komme direkte adgang til levnedsmiddelområdets receptionistuddannelse, samt servicefagsområdets gardindekoratøruddannelse.

Jern- og metalområdets basisuddannelse har linievalg efter 16 ugers fælleskursus og igen 4 uger senere. 1.linievalg er ikke bindende, idet eleverne efter de 4 uger påny kan vælge frit. Herefter er elevens adgang til at indgå uddannelsesaftale derimod i almindelighed begrænset til de 2.dels-uddannelser, der er knyttet til den valgte linie. Dog kan der indgås uddannelsesaftale som cykelmekaniker med bevis fra såvel jern- og metalområdets transportlinie som smede- og maskinlinie. Herudover er der for elever fra elektro-linien adgang til at indgå uddannelsesaftale som industri-elektriker og elektriker inden for bygge- og anlægsområdet, og for elever fra smede- og maskinlinien er der adgang til at indgå uddannelsesaftale som VVS-montør og blikkenslager, ligeledes inden for bygge- og anlægsområdet. Endelig kan elever fra jern- og metalområdets basisuddannelse uanset linievalg indgå uddannelsesaftale som strikkeoperatør, tekstiloperatør eller farver

inden for serviceområdet.

Bygge- og anlægsområdet basisuddannelse liniedeles efter 20 uger med heraf følgende begrænsninger i adgangen til hovederhvervsområdets 2. dels-uddannelser.

For elever fra elektro-linien er der adgang til at indgå uddannelsesaftale inden for jern- og metalområdets automatikmekanikeruddannelse, og elever fra blik- og WS-linien kan indgå uddannelsesaftale som VVS-rørsmed på jern- og metalområdet.

Levnedsmiddelområdet basisuddannelse har liniedeling efter 30 uger, men uden at elevens adgang til at indgå uddannelsesaftale inden for alle hovederhvervsområdets 2. dels-uddannelser begrænses.

Servicefagenes basisuddannelse er liniedelt efter 20 uger, men uanset linievalget er der adgang til at søge uddannelsesaftale indgået inden for alle hovederhvervsområdets 2. dels-uddannelser.

Det grafiske områdes basisuddannelse liniedeles efter 20 ugers fælleskursus, og dermed har eleverne fået antallet af muligheder for at indgå uddannelsesaftale begrænset til de 2. dels-uddannelser, der er knyttet til den valgte linie.

Jordbrugsområdets basisuddannelse liniedeles efter 30 uger, men der er fortsat adgang for alle eleverne til at søge uddannelsesaftale indgået inden for alle hovederhvervsområdets 2. dels-uddannelser.

Landtransportområdets basisuddannelse er et udelt fælleskursus uden begrænsninger i elevernes adgang til at indgå uddannelsesaftale inden for hovederhvervsområdets 2. dels-uddannelser.

Edb-assistentuddannelsen kan påbegyndes af elever fra handels- og kontorområdet basisuddannelse samt fra alle øvrige basisuddannelser under forudsætning af fornødne kundskaber i engelsk og matematik-

Mureruddannelsen kan ikke alene påbegyndes af elever fra bygge- og anlægsområdets basisuddannelse i murerlinien, men kan, under forudsætning af et 10 ugers overgangskursus, også påbegyndes af elever fra de andre linier i bygge- og anlægsområdets basisuddannelse samt af elever fra de øvrige hovederhvervsområders basisuddannelse.

For basisårselever er der, som det fremgår af underbilag 26, yderligere adgang til visse grundlæggende teknikeruddannelser og eksamensuddannelser.

Restlæretid (merit)

Der er inden for nogle af hovederhvervsområderne en vis praksis for at tage 2 faglige uddannelser efter hinanden; dette gælder navnlig inden for levnedsmiddelområdet, men også andre hovederhvervsområder kender denne praksis og har fastlagt "restlæretiden" (merit) generelt. De trindelte uddannelser er en del af dette uddannelsesbillede. Herudover tager de faglige udvalg stilling i konkrete tilfælde, men for de mest typiske er afkortningen fastlagt på forhånd.

Inden for jern- og metalområdet får elever, der efter endt uddannelse som knallertmekaniker ønsker at fortsætte som motorcykelmekaniker, en retsuddannelsestid på kun 1/2 år (heraf 2 skoleophold a 7 og 2 ugers varighed).

Inden for bygge- og anlægsområdet får lærlinge, der efter endt uddannelse som industrisnedker ønsker at blive møbelsnedker, en afkortning i dette uddannelsesforløb, således at der gennemføres 1 års praktik, dog afbrudt af 2 skoleophold a 10 og

5 ugers varighed.

Som nævnt er det inden for levnedsmiddelområdet, at dette meritsspørgsmål har været mest aktuelt (hotel- og restaurationsbranchen).

For uddannede tjenere, smørrebrødsjomfruer, køkkenassistenter, bagere, konditorer og slagtere (efg såvel som lærling), der også ønsker at uddanne sig til kok, er uddannelsestiden 3 år (heraf 27 uger (10+10+7) på skole), dvs. en afkortning med en efg-uddannelsesaftale på 4 måneders praktik og med en lærlinge-uddannelsesaftale på 6 måneder, heraf et skoleophold på 5 uger.

Tilsvarende er der fastlagt særlig uddannelsestid for uddannede kokke, receptionister og smørrebrødsjomfruer, der ønsker at uddanne sig til tjener, på 2 år (heraf 20 uger (10+5+5) på skole), dvs. en afkortning med en efg-uddannelsesaftale på 2 måneders praktik og med en lærlingeuddannelsesaftale på 4 måneder, heraf et skoleophold på 3 uger.

B. Efg-2.dels-uddannelser, lærlingeuddannelser og grundlæggende teknikeruddannelser/eksamensuddannelser

Hovedsynspunktet er, at disse uddannelser giver en erhvervs-kompetence og i et vist omfang - efter forholdsvis komplicerede regler - en videreuddannelses-kompetence.

1. Efg-2.dels-uddannelse

Spørgsmålet om, i hvilket omfang efg-2.dels-uddannelser giver adgang til videregående teknikeruddannelse er belyst i underbilag 27.

Som det fremgår heraf giver uddannelser inden for jern- og metal og bygge- og anlægsområderne i forholdsvis vidt omfang adgang til teknikeruddannelser, herunder de store teknikeruddan-

nelser: byggetekniker, maskintekniker og elektroniktekniker. For de øvrige hovederhvervsområders vedkommende er mulighederne for teknikeroverbygninger forholdsvis begrænsede.

Efg-2.dels-uddannelser (og lærlingeuddannelser) på handels- og kontorområdet er, evt. efter opfyldelse af visse supplerende teoretiske forudsætninger, adgangsgivende til områdets korte videregående uddannelser (KVU), jfr. bekendtgørelse nr. 729 af 28. december 1982, samt merkonomuddannelsen og efter nogle års praktisk erfaring ligeledes til teknonomuddannelsen.

De er endvidere med visse supplerende enkeltfagskurser - på højere handelseksamensniveau - adgangsgivende til uddannelser på handelshøjskolerne.

2• Lærlingeuddannelser

Udgangspunktet er vel, at lærlingeuddannelser er ligestillede med efg-2.dels-uddannelser med hensyn til adgangen til videregående teknikeruddannelse. Adgangen er dog mere begrænset, fordi der i reglerne om de videregående teknikeruddannelser jævnligt stilles krav om almene kundskaber svarende til gennemførelse af en efg-uddannelse.

3• Grundlæggende teknikeruddannelser/eksamensuddannelser

Spørgsmålet om, i hvilket omfang grundlæggende teknikeruddannelser giver adgang til videregående teknikeruddannelser fremgår af underbilag 27. Bortset fra uddannelsen til teknisk tegner og uddannelsen til audiologiassistent og neurofysiologiasistent giver de grundlæggende teknikeruddannelser, evt. suppleret med praktik, adgang til videregående teknikeruddannelser.

HTX-uddannelsen giver ikke nogen erhvervskompetence (men kan begrunde afkorting af læretid/uddannelsestid i en lærlingeuddannelse/efg-2.dels-uddannelse).

HTX-uddannelsen giver efter 1 års relevant praktik adgang til de videregående teknikeruddannelser, bortset fra uddannelserne til mejeritekniker, konfektions- og trikotagetekniker (produktionstekniker) og produktudvikler.

HTX-uddannelsen giver direkte adgang til DTH og DIA, evt. med gymnasiale suppleringskurser i fag, hvor der ikke er opnået tilstrækkelig høj karakter. Den giver adgang til teknika efter 1/2 års relevant praktik.

Adgang til andre videregående uddannelser forudsætter dispensation.

For at blive optaget på en af de 8 retninger inden for teknikumingeniør-uddannelsen kræves en efg- eller lærlingeuddannelse, grundlæggende teknikeruddannelse eller gennemført værkstedsskole- eller værkstedskursusuddannelse med efterfølgende praktik samt gennemførelse af det et-årige adgangskursus, som foregår på teknika og AUC.

Om HTX-elevens adgang til teknika henvises til det lige ovenfor anførte.

4. Grundlæggende eksamensuddannelser på handels- og kontorområdet .

HHX-uddannelsen er tilrettelagt med henblik på både erhvervs- og videreuddannelses-kompetence.

Et betydeligt antal HHX-elever indgår dog efter uddannelsens afslutning lærekontrakt eller efg-2.dels-uddannelsesaftale på handels- og kontorområdet med nedsat uddannelsestid, herunder begrænset skoletid.

Efter bekendtgørelse nr. 729 af 28. december 1982 om korte videregående uddannelser på handelsskolen er HHX adgangsgivende til handelsskolernes KVV-uddannelser (handelsakademier). Des-

uden giver HHX adgang til handelshøjskolernes uddannelser
- for nogles vedkommende med merit på de indledende dele -
samt visse universitetsuddannelser.

EDB-assistentuddannelsen er principielt en erhvervskompetence-
givende uddannelse, men er samtidig adgangsgivende til data-
nomuddannelse .

VII. Skolesystemet

Undervisningen inden for de grundlæggende erhvervsuddannelser gennemføres primært på handelsskoler og tekniske skoler, jfr. lovbekendtgørelse nr. 974 af 19. december 1986 om undervisningen på de godkendte handelsskoler og lovbekendtgørelse nr. 38 af 22. januar 1987 om tekniske skoler, teknika og teknologiske institutter samt lovbekendtgørelse nr. 178 af 2. april 1987 om tilskudsloven.

Skolerne kan godkendes af Undervisningsministeren til at meddele undervisning, der hører under de pågældende skoleområder, når der på den pågældende skole skønnes at være tilvejebragt et grundlag for en forsvarlig undervisning, herunder kvalificerede lærerkræfter, samt fornødne lokaler og udstyr. Skolerne er forpligtet til at følge de af Undervisningsministeriet fastsatte bestemmelser vedrørende undervisningen og dens gennemførelse, jfr. tilskudslovens § 2.

Tilskud til driften ydes jfr. tilskudslovens kap. II, når

- 1) Undervisningsministeren skønner, at der er tilstrækkeligt behov for vedkommende undervisning,
- 2) skolen er organiseret som en selvejende institution på et betryggende økonomisk grundlag,
- 3) skolens vedtægter, der skal sikre de tilskudsgivende myndigheder repræsentation i skolens ledelse, er godkendt af Undervisningsministeren.

Skolerne skal følge de af ministeriet fastsatte regler om driften og de organisatoriske og økonomiske forhold, herunder aflønning af ledere, lærere, og andet personale, jfr. tilskudslovens § 4.

I en skrivelse af 12. april 1978 henstillede Direktoratet for Erhvervsuddannelserne til alle skolerne, at de standardvedtæg-

ter, der var udarbejdet i organisationsregi, blev fulgt.

Stort set alle tekniske skoler har i dag vedtægter, der er godkendt i overensstemmelse hermed. Kun en mindre del af handelsskolernes godkendte vedtægter er i overensstemmelse med standardvedtægterne. Afvigelserne vedrører navnlig bestyrelsernes sammensætning. De tekniske skolars bestyrelser er stort set alle paritetisk sammensatte for så vidt angår arbejdsgiver- og arbejdstagerrepræsentationen, medens ca. 75% af handelsskolernes bestyrelser har en betydelig ubalance i denne henseende, idet arbejdstagersiden kun i begrænset omfang er repræsenteret, som regel ved et enkelt medlem. Handelsskolernes bestyrelser er desuden karakteriseret ved en meget betydelig repræsentation af handelsstandsforeninger, der ikke er egentlige arbejdsgiverorganisationer.

Underbilag 28 indeholder en oversigt over de 53 tekniske skoler og underbilag 29 en oversigt over de 57 handelsskoler.

En del af undervisningen inden for de grundlæggende erhvervsuddannelser gennemføres på andre skoler end de tekniske skoler og handelsskolerne. Disse andre skoletyper er anderledes organiseret og modtager tilskud efter andre regler (nogle af skolerne hører ikke under Undervisningsministeriets ressort):

Landtransportskolen

(Specialarbejderskole)

Skovskolen i Nødebo

(Landbrugsministeriet)

Gartnerskoler og husholdningsskoler

(Selvejende institutioner under højskoleloven)

VIII. Kompetenceforhold, rådgivningsorganer m.v.

Kompetence til at fastsætte generelle bestemmelser om de grundlæggende erhvervsuddannelser tilkommer som hovedregel Undervisningsministeren/Direktoratet for Erhvervsuddannelserne, der ligeledes træffer de konkrete afgørelser, som ordningernes administration giver anledning til, for så vidt de pågældende afgørelser ikke er decentraliseret til skolerne. Der findes imidlertid en omfattende og ret kompliceret organisatorisk struktur af kollegiale organer med rådgivningsfunktion og - for nogle af organernes vedkommende - også med besluttede myndighed (generelle bestemmelser og/eller konkrete afgørelser). Disse kollegiale organer er typisk sammensat af repræsentanter for arbejdsmarkedets parter og - for nogle organers vedkommende - herudover af repræsentanter for skoleledernes og lærernes organisationer.

Reglerne om disse spørgsmål, herunder regler om rådgivningsorganers sammensætning, arbejdsområde og arbejdsopgaver, findes i følgende love:

Lovbkq. nr. 974 af 19. december 1986 om undervisningen på de godkendte handelsskoler.

Lovbkq. nr. 38 af 22. januar 1987 om tekniske skoler, teknika og teknologiske institutter.

Lovbkq. nr. 178 af 2. april 1987 om godkendelse af handelsskoler, tekniske skoler samt maskinmester- og maskinistiskoler og tilskud m.v. til disse skoler.

Lovbkq. nr. 128 af 16. marts 1987 om lærlingeforhold.

Lovbkq. nr. 150 af 18. marts 1987 om erhvervsfaglige grunduddannelser.

Beskrivelsen af de rådgivende organers arbejdsområde og arbejdsopgaver findes

- i §§ 24 og 25 i lærlingeloven (Lærlingeråd og faglige udvalg) og
- i §§ 4 - 9 i efg-loven (Erhvervsuddannelsesråd, erhvervsuddannelsesudvalg og faglige udvalg).

For så vidt angår uddannelser, der ikke er omfattet af lærlingeloven og efg-loven, er de rådgivende organers arbejdsområde og arbejdsopgaver beskrevet i

- Undervisningsministeriets bekendtgørelse nr. 604 af 24. november 1982 om Erhvervsuddannelsesrådets og erhvervsuddannelsesudvalgenes rådgivning (Erhvervsuddannelsesråd, erhvervsuddannelsesudvalg, Teknikerudvalg), der har hjemmel i § 6 i loven om tekniske skoler, teknika og teknologiske institutter, og § 4 i loven om undervisningen på de godkendte handelsskoler.
- enkeltstående undervisningsbekendtgørelser om teknikeruddannelser m.m. (uddannelsesnævn og undervisningsudvalg), der er udstedt i henhold til tilskudsloven og
- bekendtgørelser inden for handels- og kontorområdet, der er udstedt i henhold til loven om undervisningen på de godkendte handelsskoler.

Arbejdsområde

1. Erhvervsuddannelsesrådet er i henhold til

- § 5 i efq-loven rådgivende om efg-uddannelserne (basisuddannelserne og efg-2.del).
- § 1 i bekendtgørelse nr. 604 af 24. november 1982 rådgivende i spørgsmål om (al) undervisning på de tekniske skoler og handelsskoler, det vil bl.a. sige også skoleundervisning af lærlinge.

2. Lærlingerådet er i henhold til

- § 25 i lærlingeloven rådgivende om lærlingeuddannelserne (navnlig praktikdelen).

3. Erhvervsuddannelsesudvalgene er i henhold til

- § 7 i efq-loven rådgivende om efg-uddannelserne (basisuddannelserne og efg-2.del).
- § 1 i bekendtgørelse nr. 604 af 24. november 1982 rådgivende i spørgsmål vedrørende de uddannelser, der er henført til det enkelte udvalgs område - om undervisningen på de tekniske skoler og handelsskoler, det vil sige også skoleundervisningen af lærlinge.

4. Faglige udvalg er i henhold til

- § 24 i lærlingeloven inden for deres fagområde rådgivende overfor ministeren med hensyn til alle spørgsmål om lærlingeuddannelse og lærlingebeskyttelse.
- § 8 i efg-loven rådgivende overfor det pågældende erhvervsuddannelsesudvalg inden for deres fagområde.

Det bemærkes, at de faglige udvalg er rådgivende overfor ministeren i spørgsmål vedrørende lærlingeuddannelserne, men rådgivende overfor erhvervsuddannelsesudvalget for så vidt angår efg-uddannelser.

- #### 5. Uddannelsesnævne er hjemlet i de enkelte uddannelsesbekendtgørelser vedr. de grundlæggende teknikeruddannelser (og edb-assistentuddannelsen) og er rådgivende for direktoratet i alle spørgsmål, der vedrører uddannelserne efter bekendtgørelsen.

Sagstyper

1. Erhvervsuddannelsesrådet afgiver indstilling til undervisningsministeren i henhold til

§ 1, stk. 3, i efg-loven

- a. om nærmere regler om optagelse af elever og
- b. om undervisning og prøver

§ 5 i efq-loven

- c. om nedsættelse af erhvervsuddannelsesudvalg
- d. om godkendelse af nye uddannelser
- e. om opdeling i hovederhvervsområder
- f. om fastsættelse af regler for rådets og erhvervsuddannelsesudvalgenes virksomhed
- g. om fastsættelse af uddannelsernes bevillingsmæssige behov
- h. om fastsættelse af uddannelsessteder
- i. om elevers retlige forhold

§ 12 i efq-loven

- j. om, på hvilke uddannelsessteder skoleundervisningen skal foregå

§ 14 i efq-loven

- k. om i særlige tilfælde at gøre undtagelse fra lovens §§ 2 og 3 (om uddannelsernes struktur m.v.), hvis det sker for at fremme uddannelses- forsøg

§ 15 i efq-loven

- l. om, i hvilket omfang en **efg-uddannelse** giver adgang til en videregående uddannelse

§ 16 i efq-loven

- m. om ophævelse af adgangen til at indgå lærekontrakter i henhold til lærlingeloven

§ 2 i bekendtgørelse nr. 604 af 24. november 1982, der vedrører regler for rådets og erhvervsuddannelsesudvalge-

nes rådgivning i sager om uddannelser på tekniske skoler og handelsskoler, bortset fra **efg-uddannelser**

- n. om oprettelse og nedlæggelse af tekniske skoler og handelsskoler
- o. om fastsættelse af uddannelsessteder
- p. om oprettelse eller ophævelse af tilskudsberettigede uddannelser
og om almindelige bestemmelser
- q. om adgangsbetingelser
- r. om uddannelsernes struktur og varighed
- s. om eksamensordninger
- t. om krav til lærernes kvalifikationer

2. Lærlingerådet har i henhold til lærlingelovens § 25, stk. 4, følgende opgaver:

- afgiver udtalelse i sager, der forelægges rådet af ministeren
- virker for, at formålene med lærlingeloven fremmes
- optager sager, der falder inden for lovens område, og udtaler sig herom overfor regeringen
- fremsætter ønsker og forslag vedrørende lovgivningen om lærlingeforhold overfor ministeren

Lærlingerådet træffer endvidere konkret afgørelse

- a. i henhold til lærlingelovens § 1, stk. 4, såfremt der opstår tvivl om, hvorvidt der i det enkelte tilfælde foreligger fagligt arbejde, der kræver oprettelse af lærekontrakt

- b. i henhold til lærlingelovens § 3, stk. 2, i tilfælde hvor det faglige udvalg ikke kan blive enige om minimums- og maksimumslæretid
- c. i henhold til lærlingelovens § 3, stk. 3, om læretidsafbrydelse og forlængelse
- d. i henhold til lærlingelovens § 4, stk. 1, om tvivlsspørgsmål vedr. nedsættelse af lønnævn
- e. i henhold til lærlingelovens § 6, stk. 2, om forlængelse af prøvetid, når læreforholdet begynder med kollektiv forskoling
- f. i henhold til lærlingelovens § 9, stk. 4, om forlængelse af læretid på grund af sygdom
- g. i henhold til lærlingelovens § 9, stk. 8, om fravigelse fra lærlingeloven på grund af sygdom, som lærlingen led af ved læretidens begyndelse
- h. i henhold til lærlingelovens § 10, om forlængelse af læretiden på grund af graviditet
- i. i henhold til **lærlingelovens** § 15, stk. 1, om svendeprøvekommissionernes virksomhedsområde
- j. i henhold til lærlingelovens § 24, stk. 5, om fastsættelse af uddannelsesregler (reglen for virksomhedsuddannelsen)
- k. i henhold til lærlingelovens § 32, stk. 2, om begrænsning i lærlingeantallet inden for et fag.

3. Erhvervsuddannelsesudvalgene afgiver indstilling til undervisningsministeren i henhold til

§ 1, stk. 3, i efq-loven

- a. om nærmere regler om optagelse af elever og
- b. om undervisning og prøver

§ 7 i efq-loven

- c. om erhvervsuddannelsernes faglige mål og indhold
- d. om retningslinjer for praktikophold (uddannelsesregler)
- e. om lærernes faglige kvalifikationer

§ 16 i efq-loven

- f. om ophævelse af adgangen til at indgå lærekontrakter i henhold til lærlingeloven

§ 3 i bekendtgørelse nr. 604 af 24. november 1982, der

vedrører regler for rådets og erhvervsuddannelsesudvalgenes rådgivning i sager om uddannelser på tekniske skoler og handelsskoler, bortset fra efg-uddannelser

- g. om fastlæggelse af uddannelsessteder
- h. om oprettelse eller ophævelse af tilskudsberettigede uddannelser
- i. om adgangsbetingelser
- j. om uddannelsernes struktur, varighed, mål og indhold
- k. om eventuelle eksamensordninger
- i. om krav til lærernes kvalifikationer

4. Faglige udvalg afgiver indstilling til vedkommende erhvervsuddannelsesudvalg i henhold til § 8, stk. 2, i efg-loven

- a. om uddannelsernes faglige mål og indhold
- b. om retningslinjer for praktikophold (uddannelsesregler).
- c. desuden godkender de faglige udvalg de enkelte praktiksteder, jfr. efg-lovens § 8, stk. 3.

Faglige udvalg afgiver i henhold til § 1, stk. 4, i lærlingeloven erklæring til Læringerådet

- d. om tvivlsspørgsmål om, hvorvidt der foreligger fagligt arbejde, der kræver lærekontrakt.

Faglige udvalg retter i henhold til § 24, stk. 7, i lærlingeloven henvendelse til AF-kontorerne

- e. om at nægte at godkende kontrakter om antagelse af lærlinge i virksomheder, hvor det faglige udvalg - efter en undersøgelse - finder, at virksomhedens forhold er til hinder for, at en forsvarlig oplæring af lærlingen finder sted.

Faglige udvalg er i henhold til § 24, stk. 4, i lærlingeloven rådgivende overfor undervisningsministeren

- f. i alle spørgsmål vedr. lærlingeuddannelse og lærlingebeskyttelse

Faglige udvalg indstiller i henhold til § 24, stk. 5, i lærlingeloven til Læringerådet

- g. om de nærmere regler om uddannelsen (uddannelsesregler).

Faglige udvalg fastsætter i henhold til lærlingelovens § 3

h. læretidens længde

De faglige udvalg har derudover en række opgaver, der for efg-uddannelsernes vedkommende er beskrevet i Undervisningsministeriets bekendtgørelse nr. 88 af 24. februar 1987 (rets bekendtgørelsen) og for lærlingeuddannelsernes vedkommende i lærlingeloven.

5. Uddannelsesnævnenes opgaver er fastsat i de enkelte uddannelsesbekendtgørelser vedrørende de grundlæggende teknikeruddannelser. I følge disse bekendtgørelser er nævnene rådgivende for direktoratet i alle spørgsmål, der vedrører uddannelserne efter bekendtgørelserne.

Sammensætning

1. Erhvervsuddannelsesrådet

Undervisningsministeren nedsætter rådet i henhold til efg-lovens § 4 og udpeger formanden.

De øvrige medlemmer udpeges af følgende organisationer:

Dansk Arbejdsgiverforening 6 medlemmer

Sammenslutningen af Landbrugets
Arbejdsgiverforeninger 1 medlem

Landsorganisationen i Danmark 6 medlemmer

Funktionærernes og Tjenestemændenes Fællesråd 1 medlem

Lærerorganisationerne 2 medlemmer

Herudover deltager 1 tilforordnet (uden stemmeret) fra hver af følgende organisationer og myndigheder:

Amtsrådsforeningen i Danmark
Kommunernes Landsforening
Handelsskolernes forstander- og inspektørforening
Sammenslutningen af ledere af tekniske skoler
Arbejdsministeriet
Undervisningsministeriet

Endelig kan formænd og næstformænd fra de 8 erhvervsuddannelsesudvalg deltage i rådets møder uden stemmeret.

2. Lærlingerådet

Lærlingerådet er nedsat i henhold til lærlingelovens § 25 med en formand, der udpeges af Kongen.

Følgende antal medlemmer udpeges af:

Landsorganisationen i Danmark 4 medlemmer
(inden for håndværk og industri)

Landsorganisationen i Danmark 3 medlemmer
(inden for butiks-, handels- og kontorvirksomhed)

Dansk Arbejdsgiverforening 2 medlemmer
(inden for håndværk og industri)

Håndværksrådet 2 medlemmer

Butikshandelens Fællesråd 1 medlem

Grossererersocietetet og Provins-
handelskammeret 1 medlem

Dansk Arbejdsgiverforening 1 medlem
(inden for butiks-, handels- og kontorvirksomhed)

Herudover deltager 1 tilforordnet (uden stemmeret) fra hver af følgende organisationer og myndigheder:

Fællesrådet for danske Tjenestemænds- og Funktionærorganisationer

Fællesrepræsentationen for danske arbejdsleder- og tekniske Funktionærforeninger

Arbejdsministeriet

Arbejdsdirektoratet

Undervisningsministeriet v/Direktoratet for Erhvervsuddannelserne.

Derudover deltager en arbejdsgiver- og en arbejdstagerrepræsentant fra de grønlandske arbejdsmarkedsorganisationer, når der behandles grønlandske sager.

3. Erhvervsuddannelsesudvalgene

Undervisningsministeren nedsætter efter indstilling fra Erhvervsuddannelsesrådet for hvert af de 8 hovederhvervsområder et erhvervsuddannelsesudvalg i henhold til efg-lovens § 6. Udvalget skal i almindelighed bestå af 8 - 10 medlemmer/ hvoraf 2 medlemmer udpeges af lærernes og skoleledernes organisationer, medens udvalget i øvrigt sammensættes ligeligt af arbejdsgiver- og arbejdstagerrepræsentanter udpeget af henholdsvis Dansk Arbejdsgiverforening og Landsorganisationen i Danmark.

4. Faglige udvalg

I henhold til lærlingelovens § 24, stk. 1, nedsættes der inden for hvert fag af fagets arbejdsgiver- og arbejdstagerorganisationer paritetisk sammensat fagligt udvalg bestående af mindst 4 medlemmer. Disse udvalg kan sammenslutes i større faglige fællesudvalg, jfr. lærlingelovens § 24, stk. 3.

På samme måde hjemler efg-lovens § 8, stk. 1, nedsættelsen af et eller flere faglige udvalg inden for hvert hovederhvervsområde med lige stort antal arbejdsgiver- og arbejdstagerrepræsentanter.

Såfremt et fag har både lærlinge- og efg-uddannelser, er det det samme faglige udvalg, der dækker begge uddannelser. Der findes for tiden 53 faglige udvalg, heraf 30 fællesudvalg (udvalg for flere uddannelser, idet en lærlingeuddannelse og efg-2.dels-uddannelse på samme område regnes for een uddannelse). Under flere fællesudvalg forekommer dog (yderligere) faglige udvalg, som fungerer som underudvalg under fællesudvalget.

Oversigt over faglige udvalg og faglige fællesudvalg findes i underbilag 30.

5. Uddannelsesnævn

Disse nedsættes i henhold til uddannelsesbekendtgørelsen for den enkelte grundlæggende teknikeruddannelse og sammensættes efter forhandling med de interesserede parter.

Oversigt over uddannelsesnævn for de grundlæggende teknikeruddannelser findes i underbilag 31.

6. Øvrige udvalg/nævn

- a. HTX-udvalget, der er nedsat af undervisningsministeren
1 henhold til § 24 i bekendtgørelsen om forsøgsuddannelse til højere teknisk eksamen (HTX-forsøgsuddannelse),
er sammensat af medlemmer udpeget af:

2 af Landsorganisationen i Danmark
1 " Teknisk Landsforbund
3 " Dansk Arbejdsgiverforening
1 " Rektorforsamlingen ved de danske Teknika
1 " Sammenslutningen af Ledere af Tekniske Skoler
1 " Dansk Teknisk Lærerforening
1 " Direktoratet for de Videregående Uddannelser
1 " Direktoratet for Erhvervsuddannelserne

- b. Uddannelsesnævnet, der er fælles for edb-assistentuddannelsen og datanomkursus, nedsættes af Direktoratet for Erhvervsuddannelserne i henhold til § 22 i bekendtgørelse om edb-assistentuddannelsen, og medlemmerne er udpeget af:

3 af Dansk Arbejdsgiverforening
1 " Den danske Bankforening, Danmarks Sparekasseforening, Danske Forsikringsselskabeirs Forhandlingsorganisation samt Realkreditrådet i fællesskab
2 " Handels- og Kontorfunktionærernes Forbund
1 " PROSA
1 " Funktionærernes og Tjenestemændenes Fællesråd
1 " Foreningen af Arbejdsledere i Danmark og Fællesrepræsentationen for Arbejdsleder- og tekniske Funktionærforeninger i Danmark i fællesskab
1 " Handelsskolernes Forstander- og Inspektørforening
1 " Handelsskolernes Lærerforening
1 " Repræsentant for Forvaltningens Edb-kursusudvalg samt
1 " repræsentant for Edb-rådet deltager uden stemmeret i nævnets møder.

På det lokale niveau findes 3 typer af kollegiale organer:

Skolernes bestyrelser, fagkomiteer og undervisningsudvalg/-uddannelsesudvalg.

a. Skolernes bestyrelse

I henhold til standardvedtægterne beskrives opgaverne således:

"Bestyrelsen har den overordnede økonomiske og administrative ledelse af skolen. Det påhviler bestyrelsen at påse, at skolen administreres efter gældende bestemmelser i love, bekendtgørelser m.v. og efter vedtægterne, og at de bevillingsmæssige forudsætninger overholdes og virker for, at skolen optager undervisningsaktiviteter, der muliggør, at uddannelsessøgende i skolens område i videst muligt omfang kan få faglige uddannelser, teknikeruddannelser og andre uddannelser. Endeligt skal bestyrelsen drage omsorg for, at der udbredes størst mulig kendskab i offentligheden til disse uddannelser."

Bestyrelsen ansætter og afskediger skolens leder samt skolens øvrige personale. Afskedigelse og ansættelse finder sted efter de regler, der fastsættes herom af Undervisningsministeriet.

Bestyrelsernes sammensætning fremgår af den enkelte skoles vedtægter, der skal sikre de tilskudsgivende myndigheder repræsentation, jfr. tilskudslovens § 4, stk. 1e. Herudover er de lokale arbejdsmarkedsorganisationer repræsenteret.

På de tekniske skoler er der en ligelig repræsentation af arbejdsgivere og arbejdstagere, hvorimod der på handelsskolerne fortsat kun på ca. 1/4 af skolerne er lige stort antal arbejdsgiver- som arbejdstagerrepræsentanter. Som omtalt i forrige kapitel, er det arbejdstagersiden, der har et begrænset medlemsantal.

b. Fagkomiteer

For så vidt angår de tekniske hovederhvervsområder er der på de tekniske skoler inden for stort set alle fagområder for lærlinge- og efg-2.dels-uddannelserne etableret fagkomiteer, jfr. retningslinier for fagkomiteer ved de tekniske skoler (direktoratets skrivelse 1-439 af 7. september 1979). Efter disse retningslinjer er det de enkelte faglige udvalg/fællesudvalg, der opretter fagkomiteerne.

Det er fagkomiteernes opgave:

- at medvirke til et godt samarbejde mellem skolen og det lokale erhvervsliv,
- at informere virksomheder og disses medarbejdere om de uddannelser, som skolen kan tilbyde.

Endvidere kan fagkomiteen efter det faglige fællesudvalgs nærmere bestemmelse og inden for fællesudvalgets kompetence:

1. rådgive skolen i forbindelse med undervisningens gennemførelse i overensstemmelse med kursusplanerne, herunder om indretning og vedligeholdelse af værkstedsløkalder samt anvendelse og vedligeholdelse af udstyr, værktøj og øvelsesmateriel,

2. rådgive det faglige fællesudvalg om ansøgers faglige kvalifikationer ved ansættelse af nye faglærere, hvor høring skal finde sted, jfr. cirkulære af 22. april 1975,
3. rådgive det faglige fællesudvalg om virksomheders egnethed som uddannelsessted,
4. medvirke til fremskaffelse af praktikpladser inden for det pågældende fagområde,
5. sikre sig kendskab til aktuelle og kommende lokale uddannelsesbehov.

c. Undervisningsudvalg/uddannelsesudvalg

Undervisningsudvalg

Undervisningsudvalg er hjemlet i de enkelte uddannelsesbekendtgørelser vedrørende grundlæggende teknikeruddannelser.

Bestemmelsen herom i § 21 i bekendtgørelsen om uddannelse af tekniske assistenter og tekniske tegnere har følgende indhold:

"Hver skoles bestyrelse nedsætter et undervisningsudvalg i samråd med de lokale, interesserede faglige kredse, herunder lokale repræsentanter for de organisationer, der er repræsenteret i uddannelsesnævnet. Lærere og elever udpeger hver en repræsentant til udvalget.

Udvalget er rådgivende for skolen i alle spørgsmål, der vedrører undervisningen, ligesom det under uddannelserne formidler forbindelse mellem elever og erhverv".

De øvrige bekendtgørelser har lignende bestemmelser.

Uddannelsesudvalg

Uddannelsesudvalg er hjemlet i bekendtgørelse nr. 729 af 28. december 1982 om korte videregående uddannelser på handelsskolerne.

Uddannelsesudvalgene nedsættes af direktoratet i samråd med den pågældende handelsskole. Uddannelsesudvalgene er rådgivende for direktoratet i spørgsmål vedrørende uddannelserne efter bekendtgørelsen og varetager endvidere kontakter mellem skolen og erhvervslivet. De er i praksis paritetisk sammensat, for så vidt angår arbejdsgiver- og arbejdstagerrepræsentation, og har typisk tilforordnede fra skolens ledelse og lærere.

Udenfor de rådgivende organers kreds bør nævnes :

Tvistighedsnævnet, jfr. efg-lovens § 11 og bekendtgørelse nr. 400 af 15. august 1978 om nævnet til behandling af tvistigheder mellem efg-elever og praktikvirksomheder.

Lærlingevoldgiftsretterne, jfr. lærlingelovens § 27 og bekendtgørelse nr. 202 af 10. april 1987 af regler om de i henhold til lov om lærlingeforhold nedsatte voldgiftsretters virksomhed.

Ankenævnet vedr. læresteder og praktikvirksomheder, jfr. § 10, stk. 5, i lovbekendtgørelse nr. 140 af 23. marts 1987 af lov om foranstaltninger vedrørende lære- og praktikpladser m.v.

Oversigt over efq-basisuddannelserne

1. Handels- og kontorområdet:

40 ugers fælleskursus

2. Jern- og metalområdet:

Efter 16 ugers fælleskursus, 4 uger og 20 uger i henhold til linievalg:

16 uger	4 uger	20 uger
Fælleskursus	Smede- og maskinlinien	Smede- og maskinlinien
	Elektrolinien	Elektrolinien
	Transportlinien	Transportlinien

3. Bygge- og anlægsområdet:

Efter 20 ugers fælleskursus, 20 uger i henhold til linievalg:

20 uger	20 uger
Fælleskursus	Blikkenslager og VVS-montør linie
	Elektrolinie
	Glarmester- og træfaglige linie
	Malerlinie
	Murer- og betonlinie

4. Levnedsmiddelområdet :

Efter 30 ugers fælleskursus, 10 uger i henhold til linievalg

30 uger	10 uger
Fælleskursus	Tilberedningslinie
	Proceslinie
	Kødlinie

5. Servicefagsområdet:

Efter 20 ugers fælleskursus, 20 uger i henhold til linievalg

20 uger	20 uger
Fælleskursus	Beklædnings- og boligmonteringslinie
	Sundheds- og hygiejne linie
	Værkstedsteknisk linie

6. De grafiske fag:

Efter 20 ugers fælleskursus, 20 uger i henhold til linievalg

20 uger	20 uger
Fælles grafisk kursus	Formfremstilling og trykning
	Foto
	Bogbinding
	Serigraf

7. Jordbrugsområdet :

Efter 30 ugers fælleskursus, 10 uger i henhold til linievalg

30 uger	10 uger
Fælles jordbrugs fagligt kursus	Gartneri
	Landbrug
	Skovbrug

Landtransportområdet :

40 ugers fælleskursus.

Efg-2. DELS-uddannelserne inden for handels- og kontorområdet

Uddannelse	Uddannelsens forløb	
	Uddannelsens længde	Skoleopholdenes antal og længde (uger)
Butik, butiksassistent	2 år 0 mdr .	2+2+2
bog-og papirhandel	2 - 0 -	2+2+2
boghandel	2 - 0 -	2+2+2
autotilbehør	2 - 0 -	2+2+2
blomsterhandel	2 - 0 -	2+2+2
dameekvipering, lingeri	2 - 0 -	2+2+2
babyudstyr og børnekonfektion	2 - 0 -	2+2+2
broderi og garn	2 - 0 -	2+2+2
herreequipering, lingeri	2 - 0 -	2+2+2
hvidevarer og sengeudstyr	2 - 0 -	2+2+2
manufaktur m.v.	2 - 0 -	2+2+2
konfektion	2 - 0 -	2+2+2
kjoler m.v.	2 - 0 -	2+2+2
stoffer og meter-varer	2 - 0 -	2+2+2
trikotage	2 - 0 -	2+2+2
gardiner og tæpper	2 - 0 -	2+2+2
el-artikler	2 - 0 -	2+2+2+2
farve og tapet	2 - 0 -	2+2+2
fotohandel	2 - 0 -	2+2+2
møbler og boligudstyr	2 - 0 -	2+2+2
guld og sølv	2 - 0 -	2+2+2
isenkram, glas og porcelæn	2 - 0 -	2+2+2
hårde hvidevarer	2 - 0 -	2+2+2
værktøj og beslag	2 - 0 -	2+2+2
gaver og kunst	2 - 0 -	2+2+2
cykler	2 - 0 -	2+2+2
kolonial, supermarked	2 - 0 -	2+2+2
skibsprovierterter	2 - 0 -	2+2+2
legetøj og hobby	2 - 0 -	2+2+2
lædervarer	2 - 0 -	2+2+2
skohandel	2 - 0 -	2+2+2
materialhandel	2 - 0 -	2+2+2
musikhandel (noder)	2 - 0 -	2+2+2

Efg-2. DELS UDDANNELSERNE INDEN FOR HANDELS- OG KONTOROMRÅDET

UDDANNELSE	UDDANNELSENS FORLOB	
	Uddannelsens længde	Skoleopholdenes antal og længde (uger)
Butik , musikinstrumenthandel	2 år 0 mdr	2+2+2
papirhandel	2 - 0 -	2+2+2
sæbe og parfume	2 - 0 -	2+2+2
radio og tv	2 - 0 -	2+2+2
sport og camping	2 - 0 -	2+2+2
sygeplejeartikler	2 - 0 -	2+2+2
viktualie	2 - 0 -	2+2+2
fisk og vildt	2 - 0 -	2+2+2
tobak og vin	2 - 0 -	2+2+2
vin	2 - 0 -	2+2+2
grammofonplader og løse dele	2 - 0 -	2+2+2
byggemarkeder	2 - 0 -	2+2+2
dekoration	2 - 0 -	4+4
Handel (en gros):		
1. Lager i en gros-virksomhed		
automobile r	2 - 0 -	2+2+2
autotilbehør	2 - 0 -	2+2+2
cykler og reserve- dele	2 - 0 -	2+2+2
knallerter og reser- vedele	2 - 0 -	2+2+2
motorcykler og reserve- dele	2 - 0 -	2+2+2
beslag	2 - 0 -	2+2+2
maskiner og tilbehør	2 - 0 -	2+2+2
værktøj	2 - 0 -	2+2+2
værktøjsmaskiner	2 - 0 -	2+2+2
chokolade og sukkervare:	2 - 0 -	2+2+2
frugt	2 - 0 -	2+2+2
kolonial	2 - 0 -	2+2+2
vin og tobak	2 - 0 -	2+2+2
frøhandel	2 - 0 -	2+2+2+2
korn og foderstof	2 - 0 -	2+2+2+2
kunstgødning	2 - 0 -	2+2+2+2
hatte og modevarer	2 - 0 -	2+2+2
manufaktur og tekstil	2 - 0 -	2+2+2
trikotage og konfektion	2 - 0 -	2+2+2
WS, jern og stål	- 0 -	2+2+2

Efg-2. DELS-uddannelserne inden for handels- og kontorområdet

Uddannelse	Uddannelsens forløb	
	Uddannelsens længde	Skoleopholdenes antal og længde (uger)
jern	2 år 0 mdr.	2+2+2
rar	2 - 0 -	1+1+1
sanitet	2 - 0 -	2+2+2
stål	2 - 0 -	2+2+2
kul	2 - 0 -	2+2+2
trælast og bygnings-		
artikler	2 - 0 -	2+2+2
landbrugsartikler	2 - 0 -	2+2+2
2. Lager og kontor i en		
gros-virksomhed		
kontor all-round	2 - 0 -	2+2+2
3. En gros-virksomhed med		
butiksekspedition		
bog- og papirhandel	2 - 0 -	2+2+2
boghandel	2 - 0 -	2+2+2
dameekvipering, lingeri	2 - 0 -	2+2+2
babyudstyr og børne-		
konfektion	2 - 0 -	2+2+2
garn og broderi	2 - 0 -	2+2+2
herreekvipering, lingeri	2 - 0 -	1+1+1
konfektion	2 - 0 -	2+2+2
manu faktur	2 - 0 -	2+2+2
kjoler m.v.	2 - 0 -	1+1+1
stoffer og metervarer	2 - 0 -	2+2+2
trikotage	2 - 0 -	2+2+2
gardiner og tæpper	2 - 0 -	2+2+2
blomsterhandel	2 - 0 -	2+2+2
brugskunst	2 - 0 -	1+1+1
el-artikler	2 - 0 -	2+2+2+2
farve og tapet	2 - 0 -	2+2+2
fotohandel	2 - 0 -	2+2+2
møbler og boligudstyr	2 - 0 -	1+1+1
guld og sølv	2 - 0 -	2+2+2
materialhandel	2 - 0 -	1+1+1
legetøj og hobby	2 - 0 -	1+1+1
læderhandel	2 - 0 -	2+2+2
papirhandel	2 - 0 -	2+2+2
sæbe og parfume	2 - 0 -	2+2+2
radio og TV	2 - 0 -	1+1+1

Efg-2. DELS-UDDANNELSERNE INDEN FOR HANDELS- OG KONTOROMRÅDET

UDDANNELSE	UDDANNELSENS FORLØB	
	Uddannelsens længde	Skoieopholdenes antal og længde (uger)
sport og camping	2 år 0 mdr.	2+2+2
viktualie	2 - 0 -	2+2+2
fisk og vildt	2 - 0 -	2+2+2
vin og tobak	2 - 0 -	2+2+2
hårde hvidevarer	2 - 0 -	2+2+2
Kontor, all round	2 - 0 -	2+2+2
bank	2 - 0 -	2+2+2+2
EDB	2 - 0 -	2+2+2
forsikring	2 - 0 -	2+2+2+2
kommune/amtskm.	2 - 0 -	2+2+2+2
korrespondent	2 - 0 -	2+2+2
lægesekretær	2 - 0 -	2+2+2+2+2+2
regnskab	2 - 0 -	2+2+2
skibsmægler	2 - 0 -	2+2+2
sparekasse	2 - 0 -	2+2+2+2
spedition	2 - 0 -	2+2+2
turisterhvervet	2 - 0 -	2+2+2+2
Butik:		
Kun dekoration og branchel	hårde hvidevarer find	s alene som efg 2. dels-
uddannelse (ikke som lær	ngeuddannelse). For al	e andre uddannelser er
der samlæsning mellem lær	inge og efg-elever.	
Handel (en gros):		
Kun branchen hårde hvidev	irer inden for engrosvi	ksømheder med butiks-
ekspedition findes alene	som 2. dels-uddannelse.	For alle andre uddan-
nelser er der samlæsning i	mellem lærlinge og efg-	elever.
Kontor:		
Der er samlæsning mellem	lærlinge og efg 2. dels	-elever på de 3 uddannel-
ser, der forekommer som b	ie lærlinge- og efg-udd	annelser (all-round, kor-
respondent og regnskab).		

Efg-2. DELS-UDDANNELSER INDEN FOR JERN- OG METALOMRÅDET

S		UDDANNELSE	UDDANNELSENS FORLØB	
			Uddannelsens længde	Skoleopholdenes antal og længde (uger)
		Automatikmekaniker	3 år 0 mdr.	10 + 6 + 10 + 5 + 5
-	-	Automekaniker	3 - 0 -	10 + 9 + 5 + 5
		Beslagsmed	3 - 0 -	10 + 3 + 3 + 3
-		Bygnings- og landbrugssmed	3 - 0 -	10 + 9 + 5 + 5
		Cykelmekaniker	1 - 9 -	5 + 5 + 2
		Datamekaniker	4 - 0 -	5 + 10 + 10 + 10 + 10 +
-		Elektronikmekaniker	F	10 + 10 + 6 + 5 + 5
		Entreprenørmaskinmekaniker		10 + 5 + 7 + 5
		Finmekaniker		10 + 10 + 6 + 6
		Flymekaniker	3 - 0 -	2 + 10 + 8 + 8 + 10-1
		Hånd former	2 - 6 -	8 + 6 + 4 + 4
		Industrirørsmmed	3 - 0 -	10 + 9 + 5 + 5
		Industri former	1 - 0 -	8 + 6
	-	Karosserismed	3 - 0 -	10 + 5 + 9 + 5
-		Kleinsmed	3 - 0 -	10 + 9 + 5 + 5
		Knallertmekaniker	1 - 9 -	10 + 5 + 2
		Kontormaskinemekaniker	3 - 0 -	10 + 10 + 6 + 5 + 5
		Kølemontør	3 - 0 -	10 + 10 + 8
-	-	Landbrugsmaskinmekaniker	3 - 0 -	10 + 5 + 7 + 5
-	-	Lastvognsmekaniker	3 - 0 -"	10 + 9 + 5 + 5
-	-	Maskinarbejder	3 - 0 -	10 + 10 + 5 + 5
-	-	Motorcykelmekaniker	2 - 3 -	10 + 5 + 7 + 2
-	-	Plade- og konstruktionssmed	3 - 0 -	10 + 9 + 5 + 5
-	-	Radiomekaniker	3 - 0 -	10 + 6 + 10 + 5 + 5
-	-	Skibsbygger	3 - 0 -	10 + 5 + 9 + 5
-	-	Skibsmontør	3 - 0 -	10 + 7 + 5
-	-	Svejser	3 0 -	10 + 10 + 5 + 5
		VVS-rørsmmed	3 0 -	10 + 9 + 5 + 5
-	-	Værktøjsmager, form	3 0 -	10 + 10 + 5 + 10
-	-	Værktøjsmager, snit	3 0 -	10 + 10 + 5 + 10
		90'ernes metalarbejder	5 - 6 - *)	10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 5
L: Angiver, at uddannelsen også eksisterer som lærlingeuddannelse.				
S: Angiver, at der i et vist omfang er samlæsning med den tilsvarende lærlingeuddannelse.				
* Er en forsøgsuddannelse i henhold til sfg-lovens § 4. Den indledes ikke med 1 års basisuddannelse.				

1

Der forekommer samlæsning i et vist omfang mellem flere efg 2. delsuddannelser indbyrdes, således:

Beslagsmed - bygnings- og landbrugssmed - kleinsmed - industrirørsmed - plade- og konstruktionssmed (trin 1).

Håndformer- industriformer (trin 1 og 2).

Maskinarbejder - værktøj smager - form-værktøj smager, snit (trin 1).

Knallertmekaniker - motorcykelmekaniker (trin 1 og 2 og det sidste skoleophold).

Efg-2. DELS-uddannelser inden for bygge- og anlægsområdet

L	S	UDDANNELSE	UDDANNELSENS FORLØB	
			Uddannelsens længde	Skoleopholdenes antal og længde (uger)
-	-	Blikkenslager	3 år 9 mdr.	10 + 10 + 10 + 10
-	-	Brolægger	2 - 6 -	5 + 5 + 5
-	-	Bygningsmaler	3 - 6 uger	10 + 10 + 4
-	-	Bygningssnedker	2 - 8 mdr.	10 + 10 + 10 + 4
-	-	Elektriker	3 - 0 -	5 + 10 + 6 + 10
-	-	Glarmester	2 - 3 -	5 + 5 + 5 + 3
		Industrielektriker	3 - 0 -	5 + 10 + 6 + 10
		Isolator	1 - 6 -	5 + 3 + 4 + 5
		Maskinfører (gennemføres p.t.ikke)	1 - 0 -	11 + 9 + 7
-	-	Maskinsnedker	2 - 8 -	10 + 10 + 5 + 5
		Murer	2 - 6 -	10 + 5 + 23 + 5
		Murer (u/basisudd.i murerlinien)	2 - 9 -	10 + 10 + 5 + 29 + 5
-	-	Møbelsnedker	2 - 8 -	10 + 10 + 10 + 4
-	-	Skiltemaler	3 - 6 uger	10 + 10 + 4
-	-	Stenhugger	2 - 9 mdr.	10 + 10 + 10
-	-	Tømrer	2 - 11 -	6 + 6 + 6 + 6
-	-	Vognmaler	3 - 6 uger	8 + 7 + 3
		VVS-montør	2 - 6 mdr.	10 + 10 + 10
L: Angiver, at uddannelsen også eksisterer som lærlingeuddannelse. S: Angiver, at der i et vist omfang er samlæsning med den tilsvarende lærlingeuddannelse. Der forekommer samlæsning i et vist omfang mellem flere efg-2.dels-uddannelser indbyrdes således: Elektriker - industrielektriker Bygningssnedker - møbelsnedker VVS-montør - blikkenslager				

Efg-2. DELS-uddannelser inden for levnedsmiddelområdet

L	S	UDDANNELSE	UDDANNELSENS FORLØB	
			Uddannelsens længde	Skoleopholdenes antal og længde (uger)
-	-	Bager	2 år 10 mdr.	5 + 5 + 5 + 5
-	-	Butiksslagter	3 - 0 -	10 + 10 + 4
-	-	Kok	3 - 4 -	10 + 10 + 7
		Køkkenassistent	1 - 10 -	15 + 15 + 5
-	-	Mejerist	2 - 8 -	15 + 15
		Møller	2 - 6 -	10 + 5 + 5
		Receptionist	2 - 3 -	10 + 10 + 5
		Smørrebrødsjomfru	2 - 1 -	10 + 10
-	-	Tjener	2 - 2 -	10 + 5 + 5
		Konditor	gennemføres ikke for tiden	(som efg-uddannelser)
		Kreaturslagter		
		Svineslagter		
		Pølsemager		
		Tarmrenser		
L: Angiver, at uddannelsen også eksisterer som lærlingeuddannelse. S: Angiver, at der i et vist omfang er samlæsning med den tilsvarende lærlingeuddannelse. Der forekommer ikke samlæsning mellem flere efg 2. dels-uddannelser indbyrdes.				

Efg-2. DELS-UDDANNELSER INDEN FOR SERVICEFAGSOMRÅDET

L	S	UDDANNELSE	UDDANNELSENS FORLØB	
			Uddannelsens længde	Skoleopholdene: antal og længde (uger)
		Autopolstrer	1 år 6 mdr.	10 + 5 + 5
		Autosadelmager	3 - 0 -	10 + 5 + 5 + 10 + 5 + 1
		Beklædningsoperatør	1 - 6 -	10 + 10 + 5
		Blåmaler	1 - 0 -	10 + 10
-	-	Buntmager	3 - 0 -	10 + 10 + 5
		Buntmagersyer	2 - 0 -	10 + 10
-		Drejer og gipser	3 - 0 -	10 + 10 + 10 + 10
		Farveriooperatør	1 - 6 -	10 + 10 + 10 + 5
		Figur og vasemaler	2 - 3 -	10 + 10 + 30
		Frisør	2 - 11 -	10 + 10 + 10 + 10
		Gardindekoratør	1 - 9 -	5 + 10 + 5
		Glasrørblæser	3 - 0 -	10 + 10 + 10
		Herreskrædder	3 - 0 -	10 + 10 + 5 + 10 + 5
		Industrimøbelpolstrer	1 - 6 -	10 + 5 + 5
		Keramisk fagarbejder	1 - 0 -	10 + 10
		Kjoleskrædder	3 - 0 -	10 + 10 + 5 + 10 + 5
		Modist, hue- og kasketmager	2 - 6 -	10 + 10 + 10
		Møbelpolstrer	3 - 0 -	10 + 5 + 5 + 10 + 5 +
		Optiker	4 - 0 -	20 + 40 + 20
		Ortopædiskomager	3 - 6 -	10 + 10 + 10 + 9 + 1
-		Overglasurmaler	3 - 5 -	10 + 10 + 30 + 7 + 8 4
-	-	Pottemager	3 - 6 -	10 + 10 + 5
		Serviceskomager	2 - 0 -	10 + 10 + 10
		Strikkeoperatør	1 - 6 -	20 + 15
		Tandklinikassistent	2 - 0 -	4 + 5 + 3
		Tandtekniker, trin I	2 - 0 -	40
		Tandtekniker, trin II	4 - 0 -	40 + 40
		Teaterskrædder, herre	3 - 6 -	10 + 10 + 5 + 10 + 4 +
		Teaterskrædder, kjole	3 - 6 -	10 + 10 + 5 + 10 + 4 +
		Textiloperatør	1 - 6 -	10 + 10 + 10 + 5
		Urmager	3 - 10 -	10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 1
L: angiver, at uddannelsen også eksisterer som lærlingeuddannelse, S: angiver, at der i et vist omfang er samlæsning med den tilsvarende lærlingeuddannelse Der forekommer samlæsning i et vist omfang mellem flere efg 2. dels-uddannelser ind- byrdes således:				
Buntmager - buntmagersyer				
Beklædningsoperatør - herre- og kjoleskrædder - teaterskrædder				
Blåmaler - figur- og vasemaler - overglasurmaler				
Keramisk fagarbejder - drejer og gipser				
Laboratorietandtekniker - (aftagelig og fast protetik)				

Efg-2. DELS-UDDANNELSER INDEN FOR DET GRAFISKE OMRADE

L	S	UDDANNELSE	UDDANNELSENS FORLØB	
			Uddannelsens længde	Skoleopholdenes antal og længde (uger)
		AV-Assistent	3 år 3 mdr.	10 + 10 + 5 + 10
-	-	Bogbinder	3 - 0 -	10 + 5 + 5
		Fagfotograf	3 - 3 -	10 + 10 + 5 + 10
-		Litograf F	3 - 0 -	10 + 10 + 10
-		Litograf M	3 - 0 -	10 + 10 + 10
-	-	Offsettrykker	3 - 0 -	10 + 10 + 10
		Pressefotograf	3 - 5 -	20 + 10 + 5
		Serigraf	3 - 0 -	10 + 10 + 10
-	-	Tryktekniker	3 - 0 -	10 + 10 + 10
-	-	Typotekniker	3 - 0 -	10 + 10 + 10
L: Angiver, at uddannelsen også eksisterer som lærlingeuddannelse. S: Angiver, at der i et vist omfang er samlæsning med den tilsvarende lærlingeuddannelse. Der forekommer samlæsning i et vist omfang mellem flere efg-2. delsuddannelser indbyrdes således: AV-assistent - fagfotograf Offsettrykker- tryktekniker				

Efg-2. DELS-uddannelser inden for Jordbrugsområdet

L	S	Uddannelse	Uddannelsens Forløb	
			Uddannelsens længde	Skoleopholdenes antal og længde (uger)
		Anlægsgartner	2 år 10 mdr.	19 + 15 + 2
		Dyrebruger	2 - 8 -	10 + 10 + 10
		Frilandsgartner	2 - 10 -	13 + 8
		Frugt- og bæravler	2 - 10 -	13 + 8
		Jordbrugsmaskinfører	2 - 7 -	20 + 10
-	-	Planteskolegartner	2 - 10 -	13 + 8
		Skovbruger	2 - 0 -	10 + 10 + 2
		Væksthusgartner	2 - 10 -	13 + 8

L: Angiver, at uddannelsen ~~også~~ eksisterer' som lærlingeuddannelse.

S: Angiver, at der i et vist omfang er samlæ:ning med den tilsvarende lærlingeuddannelse.

Der forekommer ikke samlæsning mellem flere efg 2. dels-uddannelser indbyrdes.

Efg-2. DELS-UDDANNELSER INDEN FOR LANDTRANSPORTOMRÅDET

UDDANNELSE	UDDANNELSENS FORLØB	
	Uddannelsens længde	Skoleopholdenes antal og længde
eksportchauffør	2 år 0 mdr.	10 + 10 + 2
flyttechauffør	1 - 0 -	5 + 5 + 5
fragtchauffør	1 - 4 -	5 + 5 + 10
kranfører (mobile kraner)	1 - 0 -	10 + 5 + 2
lager- og trans- portarbejder	1 - 6 -	5 + 5 + 5
redder	2 - 6 -	10 + 10 + 10 + 5 + 10
stationsbetjent	1 - 1 -	5 + 8 + 3
Der eksisterer ikke tilsvarende lærlinguddannelser.		
Der samles ikke uddannelserne indbyrdes.		

LÆRLINGEUDDANNELSERNE INDEN FOR HANDELS- OG KONTOROMRÅDET

UDDANNELSE	UDDANNELSENS FORLØB		
	Uddannelsens længde	Skoleopholdenes antal og længde (uger)	
Butik, butiksassistent	se underbilag 10 a	2+2+2	
bog-og papirhandel		2+2+2 ¹	
boghandel		2+2+2	
autotilbehør		2+2+2	
blomsterhandel		2+2+2	
dameekvipering, lingerie		2+2+2	
babyudstyr og børnekonfektion		2+2+2	
broderi og garn		2+2+2	
herreequipering, lingerie		2+2+2	
hvidevarer og sengeudstyr		2+2+2	
manufaktur m.v.		2+2+2	
konfektion		2+2+2	
kjoler m.v.		2+2+2	
stoffer og metervarer		2+2+2	
trikotage		2+2+2	*
gardiner og tæpper		2+2+2	
el-artikler		2+2+2+2	
farve og tapet		2+2+2	
fotohandel		2+2+2	
møbler og boligudstyr		2+2+2	
guld og sølv		2+2+2	
isenkram, glas og porcelæn		2+2+2	
værktøj og beslag		2+2+2	
gaver og kunst		2+2+2	
cykler		2+2+2	
kolonial, supermarked		2+2+2	
skibsproviantering		2+2+2	
legetøj og hobby		2+2+2	
lædervarer		2+2+2	
skohandel		2+2+2	
materialhandel		2+2+2	
musikhandel (noder)		2+2+2	

LÆRLINGEUDDANNELSRENE INDEN FOR HANDELS- OG KONTOROMRÅDET

UDDANNELSE	UDDANNELSENS FORLØB	
	Uddannelsens længde	Skoleopholdenes antal og lænede (uger)
Butik , musikinstrumenthandel		2 + 2 + 2
papirhandel		2 + 2 + 2
sæbe og parfume		2 + 2 + 2
radio og tv		2 + 2 + 2
sport og camping		2 + 2 + 2
sygeplejeartikler		2 + 2 + 2
viktualie		2 + 2 + 2
fisk og vildt		2 + 2 + 2
tobak og vin		2 + 2 + 2
vin		2 + 2 + 2
grammofonplader og løse dele		2 + 2 + 2
byggemarkeder		2 + 2 + 2
Handel (en gros) :		
1. Lager i en gros-virksomhed		
automobiler		2 + 2 + 2
autotilbehør		2 + 2 + 2
cykler og reservedele		2 + 2 + 2
knallerter og reservedele		2 + 2 + 2
motorcykler og reservedele		2 + 2 + 2
beslag		2 + 2 + 2
maskiner og tilbehør		2 + 2 + 2
værktøj		2 + 2 + 2
værktøjsmaskiner		2 + 2 + 2
chokolade og sukkervare:		2 + 2 + 2
frugt		2 + 2 + 2
kolonial		2 + 2 + 2
vin og tobak		2 + 2 + 2
frøhandel		2 + 2 + 2 + 2
korn og foderstof		2 + 2 + 2 + 2
kunstgødning		2 + 2 + 2 + 2
hatte og modevarer		2 + 2 + 2
manufaktur og tekstil		2 + 2 + 2
trikotage og konfektion		2 + 2 + 2
VVS, jern og stål		2 + 2 + 2

LÆRLINGEUDDANNELSERNE INDEN FOR HANDELS- OG KONTOROMRÅDET

UDDANNELSE	UDDANNELSENS FORLØB	
	Uddannelsens længde	Skoleopholdenes antal og længde (uger)
jern		2+2+2
rar		2+2+2
sanitet		2+2+2
stål		2+2+2
kul		2+2+2
trælast og bygnings- artikler		2+2+2
landbrugsartikler		2+2+2
2. Lager og kontor i en gros-virksomhed		
kontor all-round		2+2+2
3. En gros-virksomhed med butiksekspedition		
bog- og papirhandel		2+2+2
boghandel		2+2+2
dameekvipering, lingeri		2+2+2
babyudstyr og barne- konfektion		2+2+2
garn og broderi		2+2+2
herreekvipering, lingeri		2+2+2
konfektion		2+2+2
manufaktur		2+2+2
kjoler m.v.		2+2+2
stoffer og metervarer		2+2+2
trikotage		2+2+2
gardiner og tæpper		2+2+2
blomsterhandel		2+2+2
brugskunst		2+2+2
el-artikler		2+2+2+2
farve og tapet		2+2+2
fotohandel		2+2+2
møbler og boligudstyr		2+2+2
guld og salv		2+2+2
materialhandel		2+2+2
legetøj og hobby		2+2+2
læderhandel		2+2+2
papirhandel		2+2+2
sæbe og parfume		2+2+2
radio og TV		2+2+2

LÆRLINGEUDDANNELSERNE INDEN FOR HANDELS- OG KONTOROMRADET

UDDANNELSE	UDDANNELSENS FORLØB	
	Uddannelsens længde	Skoleopholdenes antal og længde (uger)
sport og camping		2+2+2
viktualie		2+2+2
fisk og vildt		2+2+2
vin og tobak		2+2+2
		} **
<u>Kontor</u> , all round		2+2+2
korrespondent		2+2+2
regnskab		2+2+2
		} ***
Samtlige lærlinguddannelser eksisterer også som 2. dels efg-uddannelser.		
* Der samlæses med efg 2. dels-butiksuddannelserne, idet lærlingene dog derudover deltager i et indledningskursus på 240 timer over 10 uger, samt et semesterkursus på 240 timer over 20 uger.		
** Der samlæses med efg 2. dels-engroshandelsuddannelserne, idet lærlingene dog deltager i et indledningskursus på 240 timer over 10 uger, samt et semesterkursus på 320 timer over 20 uger.		
*** Der samlæses med de tilsvarende efg 2. dels-uddannelser, dog deltager lærlingene derudover i et indledningskursus på 240 timer over 10 uger og et semesterkursus på 320 timer over 20 uger.		

Læretidsregler for butiks/handels- og kontorlærlinge

	Butiks- lærlinge		Kontor- lærlinge		Handels- lærlinge	
	antal år min.	max.	antal år min.	max.	antal år min.	max.
Lærlinge udgået af folkesko- lens 9. kl. uden folkesko- lens afgangsprøve	3	3	3	3	3	3
Lærlinge udgået af folkesko- lens 9. kl. med folkesko- lens afgangsprøve	2½	3	2½	3	3	3
Lærlinge udgået af folkesko- lens 10 kl. med folkesko- lens afgangsprøve/udvidede afgangsprøve og realister	2½	3	2½	2½	2½	3
Lærlinge, der har bestået handelsmedhjælpereksamen, og elever, der har gennemgået basisåret i Efg-uddannelsen inden for handels- og kontor- området	2	2	2	2	2	2
Lærlinge med bestået stu- dentereksamen eller højere handelseksamen	2	2	2	2	2	2
Lærlinge med bestået højere forberedelseksamen HF	2	2½	2	2	2	2½
Lærlinge, der ved læreti- dens begyndelse er fyldt 17 år	2½	3	2½	3	2½	3
Lærlinge, der ved læretidens begyndelse er fyldt 18 år	2½	3	2½	2½	2½	3

LÆRLINGEUDDANNELSER INDEN FOR JERN- OG METALOMRÅDET

EFG	S	UDDANNELSE	UDDANNELSENS FORLØB	
			Uddannelsens længde	Skoleopholdenes antal og længde (uger)
		Autoelektromekaniker	3 år 6 mdr.	10 + 6 + 6 + 6 + 6
-	-	Automekaniker	3 - 6 -	10 + 10 + 9 + 5 + 5
		Bestikselvsmed	4 - 0 -	10 + 10 + 5 + 5
-		Bygnings- og landbrugssmed	3 - 6 -	10 + 9 + 5 + 5
		Bådebygger	3 - 6 -	10 + 10 + 10
		Ciselør	4 - 0 -	10 + 10 + 5 + 5
		Drejer	2 - 6 -	10 + 6 + 5
		Elektromekaniker	3 - 6 -	10 + 8 + 6 + 6 + 6
-		Elektronikmekaniker	3 - 6 -	10 + 9 + 6 + 6 + 6
-		Finmekaniker	3 - 6 -	10 + 10 + 5 + 5
		Fræser	2 - 6 -	10 + 6 + 5
		Glasrørblæser	4 - 0 -	6 + 6
		Grovsmed	3 - 6 -	10 + 9 + 5 + 5
		Guldsmed	4 - 0 -	10 + 10 + 5 + 5
		Gørtler	3 - 6 -	10 + 9 + 9
		Gørtler (armatur)	3 - 6 -	10 + 10 + 10
		Instrumentmager	3 - 6 -	10 + 10 + 5 + 3
		Jern- og metalsliber	2 - 6 -	10
-	-	Karosserismed	3 - 6 -	10 + 10 + 5 + 9 + 5
-		Kleinsmed	3 - 6 -	10 + 9 + 5 + 5
		Kobbersmed	3 - 6 -	10 + 9 + 9
		Korpusselvsmed	4 - 0 -	10 + 10 + 5 + 5
-	-	Landbrugsmaskinmekaniker	3 - 6 -	10 + 10 + 5 + 7 + 5
-	-	Lastvognsmekaniker	3 - 6 -	10 + 10 + 9 + 5 + 5
-	-	Maskinarbejder	3 - 6 -	10 + 10 + 10 + 5 + 5
		Metalstøber	2 - 6 -	10 + 8 + 6
		Metaltrykker	3 - 0 -	10 + 10 + 10
		Modelsmed	3 - 6 -	10 + 5 + 5 + 5
-	-	Motorcykelmekaniker	3 - 0 -	10 + 10 + 5 + 7 + 2
		Ortopædimekaniker	3 - 6 -	10 + 10 + 5 + 3
-	-	Plade- og konstruktionssmed	3 - 6 -	10 + 9 + 5 + 5

LÆRLINGEUDDANNELSER INDEN FOR JERN- OG METALOMRÅDET

EFG	S	UDDANNELSE	UDDANNELSENS FORLØB	
			Uddannelsens længde	Skoleopholdenes antal og længde (uger)
		Plast- og apteringsbådebygger	3 år 0 mdr.	10 + 5 + 5
-		Radiomekaniker	3 - 6 -	10 + 6 + 6 + 6 + 6
		Rørsmed	3 - 6 -	10 + 6 + 6 + 6
-	-	Skibsbygger	3 - 6 -	10 + 10 + 5 + 9 + 5
		Skibsbygningsarbejder	2 - 0 -	10 + 5 + 5
-	-	Skibsmontør	3 - 6 -	10 + 10 + 7 + 5
		Skriftgravør	3 - 6 -	10 + 10 + 5 + 5
		Skruestikarbejder	2 - 6 -	10 + 6 + 5
		Stempelgravør	3 - 6 -	10 + 10 + 5 + 5
		Stålgravør	3 - 6 -	10 + 10 + 5 + 5
-	-	Svejser	3 - 0 -	10 + 10 + 10 + 5 + 5
		Traktormekaniker	3 - 0 -	10 + 10 + 9 + 5 + 5
		Træskibstømmer	3 - 6 -	10 + 10 + 10
-	-	Værksøjsmager, form	3 - 6 -	10 + 10 + 10 + 5 + 10
-	-	Værktøjsmager, snit	3 - 6 -	10 + 10 + 10 + 5 + 10
		Våbenmekaniker	3 - 6 -	10 + 10 + 5 + 3
EFG: Angiver, at uddannelsen også eksisterer som efg 2. dels-uddannelse. S: Angiver, at der i et vist omfang er samlesning med den tilsvarende efg 2. dels-uddannelse.				

LÆRLINGEUDDANNELSER INDEN FOR BYGGE- OG ANLÆGSOMRÅDET

EFG	S	UDDANNELSE	UDDANNELSENS FORLØB	
			Uddannelsens længde	Skoleopholdenes antal og længde (uger)
		Billedskærer	4 år 0 mdr.	6 + 6 + 6 + 6
-	-	Blikkenslager	4 - 0 -	10 + 10 + 10 + 10 + 10
-	-	Brolægger	3 - 5 -	10 + 5 + 5 + 5
-	-	Bygningsmaler	3 - 6 -	10 + 10 + 10 + 4
-	-	Bygningssnedker	3 - 11 -	10 + 10 + 10 + 5
		Bygningstapetserer	2 - 6 -	7 + 7 + 7
		Drejer	3 - 10 -	10 + 10 + 5 + 5
-	-	Elektriker	3 - 6 -	9 + 5 + 10 + 6 + 10
		Fabriksblikkenslager	4 - 0 -	10 + 10 + 10 + 5
		Forgylde	4 - 0 -	3 + 3 + 3
-	-	Glarimester	3 - 3 -	8 + 5 + 5 + 3
		Glasrør	3 - 3 -	4 + 4
		Hulglassliber	3 - 3 -	4 + 4
		Industrisnedker	2 - 12 -	10 + 10 + 2 + 2 + 2
		Korkskærer	3 - 0 -	er ikke fastsat
-	-	Maskinsnedker	3 - 2 -	4 + 10 + 10 + 5 + 5
-	-	Møbelsnedker	3 - 11 -	10 + 10 + 10 + 5
		Orgelbygger	3 - 3 -	10 + 10 + 10 + 5
		Planglassliber	3 - 3 -	4 + 4
-	-	Skiltemaler	3 - 6 -	10 + 10 + 10 + 4
		Skorstensfejer	4 - 0 -	5 + 5 + 5 + 5
-	-	Stenhugger	3 - 0 -	10 + 10 + 10 + 10
		Stukkator	3 - 0 -	6 + 6 + 6 + 6
-	-	Tømrer	3 - 2 -	8 + 6 + 6 + 6 + 6
-	-	Vognmaler	3 - 6 -	10 + 8 + 7 + 3
EFG: Angiver, at uddannelsen også eksisterer som efg 2. dels-uddannelse.				
S: Angiver, at der i et vist omfang er samlæsning med den tilsvarende efg 2. dels-uddannelse.				

LÆRLINGEUDDANNELSER INDEN FOR LEVNEDSMIDDELOMRÅDET

EFG	S	UDDANNELSE	UDDANNELSENS FORLØB	
			Uddannelsens længde	Skoleopholdenes antal og længde (uger)
-	-	Bager	3 år 0 mdr.	5 + 5 + 5 + 5
-	-	Butiksslagter	3 - 2 -	10 + 10 + 4
		Dropskoger	3 - 0 -	6
-	-	Kok	3 - 6 -	5 + 10 + 10 + 7
-		Konditor	3 - 0 -	5 + 10 + 5
		Konfekturfremstiller	3 - 0 -	8
-		Kreaturslagter	2 - 6 -	5 + 5 + 5 + 5 + 5
-	-	Mejerist	2 - 10 -	5 + 15 + 15
		Mejerist, over 24 år	2 - 0 -	20 + 15
-		Pølsemaker	3 - 0 -	10 + 9 + 5 + 5
		Slagter hos privat mester	3 - 2 -	10 + 10 + 4
-		Svineslagter	3 - 0 -	5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5
-		Tarmrenser	2 - 6 -	5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 3
-	-	Tjener	2 - 4 -	3 + 10 + 5 + 5

EFG: angiver, at uddannelsen også eksisterer som efg 2. dels-uddannelse
S: angiver, at der i et vist omfang er samtlæsning med den tilsvarende efg 2. dels-uddannelse.

LÆRLINGEUDDANNELSER INDEN FOR SERVICEFAGSOMRÅDET

EFG	S	UDDANNELSE	UDDANNELSENS FORLØB	
			Uddannelsens længde	Skoleopholdenes antal og længde (uger)
-	-	Buntmager	3 år 0 mdr.	10 + 10 + 5
-	-	Buntmagersyer	2 - 0 -	10 + 10
		Bødker	4 - 0 -	er ikke fastsat
		Børstenbinder	4 - 0 -	er ikke fastsat
-		Drejer og gipser	4 - 0 -	10 + 10 + 5
		Garver og pelsbereder	3 - 6 -	er ikke fastsat
		Handskemager	3 - 0 -	10
		Kurvemager	4 - 0 -	er ikke fastsat
		Nådler	2 - 0 -	4 + 4
		Ortopædisadelmager	4 - 0 -	er ikke fastsat
-		Overglasurmaler	4 - 0 -	6 + 6 + 6 + 6
-	-	Pottemager	4 - 0 -	10 + 10 + 5
		Sejlmager	3 - 6 -	5 + 5 + 5 + 2
		Tilskærer	2 - 6 -	er ikke fastsat
Efg: angiver, at uddannelsen også eksisterer som efg 2. dels-uddan- nelse.				
S: angiver, at der i et vist omfang er sam- lægning med den tilsva- rende efg 2. dels-uddannelse.				

LÆRLINGEUDDANNELSER INDEN FOR DET GRAFISKE OMRÅDE

EFG	S	UDDANNELSE	UDDANNELSENS FORLØB	
			Uddannelsens længde	Skoleopholdenes antal og længde (uger)
-	-	Bogbinder over 18 år under 18 år	3 år 3 mdr. 3 - 9 -	10 + 5 + 5
-	-	Litograf F	4 - 0 -	10 + 10 + 10
-	-	Litograf M	4 - 0 -	10 + 10 + 10
-	-	Offsettrykker	4 - 0 -	10 + 10 + 10
-	-	Tryktekniker	4 - 0 -	10 + 10 + 10
-	-	Typotekniker	4 - 0 -	10 + 10 + 10
Litograf F og Litograf M gennemføres ikke for tiden som lærlinguddannelser				
EFG: angiver, at uddannelsen også eksisterer som efg 2. dels-uddannelse.				
S: angiver, at der i et vist omfang er samlæsning med den tilsvarende efg 2. dels-uddannelse.				

LÆRLINGEUDDANNELSER INDEN FOR JORDBRUGSOMRÅDET

EFG	S	UDDANNELSE	UDDANNELSENS FORLØB	
			Uddannelsens længde	Skoleopholdenes antal og længde (uger)
-	-	Frilandsgartner	3 år 5 mdr.	6 + 13 + 8
-	-	Frugt- og bæravler	3 - 5 -	6 + 13 + 8
-	-	Planteskolegartner	3 - 5 -	6 + 13 + 8
-	-	Væksthusgartner	3 - 5 -	6 + 13 + 8
EFG: Angiver, at uddannelsen også eksisterer som efg 2. dels-uddannelse. S: Angiver, at der i et vist omfang er samlæsning med den tilsvarende efg 2. dels-uddannelse.				

OVERSIGT OVER DE GRUNDLÆGGENDE TEKNIKERUDDANNELSER

Audiologiassistent

2 år

2-årig uddannelse med 3 skoleophold á 5+5+6 uger.

	5		5		6
--	---	--	---	--	---

Neurofysiologiassistent

2 år

2-årig uddannelse, der er godkendt pr. 1. august 1986 med 3 skoleophold á 6+6+12 uger.

	6		6		12
--	---	--	---	--	----

Levnedsmiddelassistent

2 år

2-årig uddannelse med 2 skoleophold á 38+2 uger

38		2
----	--	---

Laborant

2 år

2-årig uddannelse, hvoraf 1 år er skoleophold.

1 år	
------	--

Teknisk assistent

2 år

2-årig uddannelse med 2 skoleophold á 1/2 år + 1/2 år.

På sidste skoleophold vælges

linie B: bygge- og anlægslinie
M: mekanisk teknologisk linie
D: driftsteknisk linie.

1/2		1/2 år
	B-linie	
	M-linie	
	D-linie	

Teknisk tegner

2 år

2-årig uddannelse med 1/2 års skolegang.

1/2 år	
--------	--

Konfektionsassistent

2 år

2-årig uddannelse med 2 skoleophold á 1/2 år + 1/2 år.

1/2 år		1/2 år
--------	--	--------

Trikotageassistent

2-årig uddannelse med 2 skole-
ophold a 1/2 år + 1/2 år.

2 år

1/2 år		1/2 år
--------	--	--------

Tekstilassistent

2-årig uddannelse med 2 skole-
ophold a 1/2 år + 1/2 år.

2 år

1/2 år		1/2 år
--------	--	--------

Farveriassistent

2 1/2-årig uddannelse med
2 skoleophold à 1/2 år + 1/2 år. 1/2 år

2 1/2 år

1/2år

Højere teknisk eksamen,
2-årig skoleuddannelse,
hvor der efter 1 år væl-
ges linie

2 år

1 år	Byggeteknisk linie
	El-teknisk linie
	Maskinteknisk linie
	Procesteknisk linie

OVERSIGT OVER GRUNDLÆGGENDE EKSAMENSUDDANNELSER PÅ
HANDELS- OG KONTOROMRÅDET

Højere handelseksamen (hhx)

1 årig for studenter og HF'ere

2 årig for de elever med handels- og kontorområdets basis-
uddannelse, som skolen skønner egnede.

EDB-assistent

1 årig for den, der har bestået hhx, studentereksamen eller HF

2 årig for elever med basisuddannelse samt særlige forkundskaber i matematik og engelsk.

Forskellige kursusformer m.v. på handelsskoler og tekniske skoler

Handelsskoler

1. Handelsskolernes statskontrollerede enkeltfagsprøver

Kursus til handelsskolernes statskontrollerede enkeltfagsprøver gennemføres i henhold til bekendtgørelse nr. 373 af 30. juni 1977, der er udstedt med hjemmel i lov om undervisningen på de godkendte handelsskoler, jfr. lovbekendtgørelse nr. 974 af 19. december 1986. Kursernes funktion er væsentligst at bidrage til at sikre en bekvem vej til at opnå den kompetence, som den enkelte af den ene eller den anden grund har behov for, f.eks. som adgangsvej til handelshøjskolernes HD-uddannelse.

I princippet kan man følge enkeltfagsundervisning i alle de undervisningsfag, der indgår i normalundervisningen på handelsskolerne (hmx, efg, hxx og edb-assistentuddannelsen). Kurserne afsluttes med en statskontrolleret prøve. Kurserne er ofte af 18-36 ugers varighed og kan normalt søges af personer uden særlige forudsætninger.

Der optages årligt ca. 25.000 fagdeltagere på disse enkeltfagskurser.

2. Merkonomkurser

Merkonomkurser inden for kommercielle/administrative fagområder gennemføres i henhold til bekendtgørelse nr. 46 af 28. januar 1987, der er udstedt med hjemmel i lov om undervisningen på de godkendte handelsskoler, jfr. lovbekendtgørelse nr. 974 af 19. december 1986.

Formålet med undervisningen er at give kursisterne kvalificeret grundlag for at varetage funktioner i deres erhverv. Undervisningen skal give kursisterne mulighed for at erhverve viden og færdighed på enkelte områder og give mulighed for at opnå en afrundet faglig helhed.

Merkonomkursus er en modulopbygget videreuddannelse, hvor hvert modul er på 60 timer.

En samlet merkonomuddannelse består normalt af 6 moduler, heraf 3 obligatoriske (virksomhedsøkonomi, virksomhedsorganisation samt ledelse og samarbejde) og 3 specialefag.

Optagelse er betinget af gennemført faglig uddannelse eller anden relevant baggrund, herunder mindst 2 års praktisk beskæftigelse.

Merkonomkurser har stadig stigende søgning. Der var i 1985 således en tilgang på ca. 68.000 fagdeltagere.

3. Datanomkurser

Datanomkurser gennemføres i henhold til bekendtgørelse nr. 391 af 5. august 1983, der er udstedt med hjemmel i lov om undervisningen på de godkendte handelsskoler, jfr. lovbekendtgørelse nr. 974 af 19. december 1986.

Formålet med undervisningen er at give deltagerne et kvalificeret grundlag for at varetage funktioner inden for databehandlingsområdet. Undervisningen skal give deltagerne mulighed for at erhverve sig viden og færdighed på enkelte områder og give mulighed for at opnå en afrundet faglig helhed, en datanomuddannelse.

Et kursus har normalt et omfang svarende til 120 arbejdstimer og gennemføres i løbet af et semester på 20 uger.

En datanomuddannelse omfatter normalt 6 kurser, der udgør en faglig helhed og afsluttes med et eksamensprojekt.

Adgang til en samlet datanomuddannelse er betinget af en gennemført edb-assistentuddannelse eller tilsvarende kvalifikationer.

For det enkelte kursus fastsættes hvilke forkundskaber, der forudsættes.

Der optages årligt ca. 800 fagdeltagere.

Tekniske skoler

1. Enkeltfagskurser

Der arbejdes for tiden på etablering af en enkeltfagsordning ved de tekniske skoler med fag, der efter deres indhold, metode og organisation kun kan gennemføres der, dvs. sammensat af indhold fra de eksisterende uddannelser ved tekniske skoler.

I betænkningen (nr. 1074/1986) om ingeniør- og teknikeruddannelsernes fremtid er der foreslået etablering af TIF-kurser (tekniker- og ingeniørforberedelseskurser) som en forenkling i forhold til det forgrenede system af suppleringskurser, der for tiden tilbydes derr,, der søger videreuddannelse inden for tekniker- og ingeniørområderne.

TIF-kurser opfattes som et netværk af enkeltfag, som sammenstykkes efter den enkeltes behov.

Der gennemføres for tiden forsøg med prøveforberedende matematik med et indhold, der særlig har relevans for elevernes grund- og evt. videreuddannelse. Undervisningen foregår dels på niveau med folkeskolens udvidede afgangsprøve, dels på et niveau herover, men under hf-tilvalgsniveau.

2. Værkstedsskoler

Værkstedsskolen er en 2-årig uddannelse fordelt med 1 års skoleophold og 1 års praktik.

Værkstedsskolerne er liniedelte:

Maskinteknisk	værkstedsskole
Stærkstrømsteknisk	
Svagstrømsteknisk	
Bygningsteknisk	

Gennemførelse af værkstedsskole giver adgang til ingeniøruddannelser på teknikum og en række videregående teknikeruddannelser, og er ikke i sig selv en afsluttende uddannelse

For at blive optaget på værkstedsskole kræves folkeskolens afgangsprøve i dansk og engelsk og den udvidede afgangsprøve i regning/matematik og fysik/kemi.

Der optages årligt godt 500 elever på værkstedsskolerne.

3. Værkstedskurser

Værkstedskurset består af 1/2 års skoleophold efterfulgt af 1/2 års praktik.

Værkstedskurserne er ligeledes liniedelte i

Maskinteknisk værkstedskursus
Stærkstrømsteknisk
Svagstrømsteknisk
Bygningsteknisk
Kemiteknisk

Gennemført værkstedskursus giver adgang til ingeniøruddannelsen på teknikum og visse videregående teknikeruddannelser.

Optagelse på værkstedskursus kræver studentereksamen, hf med matematik og fysik eller tilsvarende kvalifikationer. Elever, der er optaget på teknikum har fortrinsret til optagelse på værkstedskursus.

Der optages årligt ca. 1200 elever på værkstedskurserne.

4. Teknonomkursus

Teknonomkurser inden for tekniske/administrative fagområder gennemføres i henhold til bekendtgørelse nr. 45 af 28. januar 1987, der er udstedt med hjemmel i tilskudsloven, jfr. lovbekendtgørelse nr. 178 af 2. april 1987.

Formålet med undervisningen er at give kursisterne kvalificeret grundlag for at varetage funktioner i deres erhverv. Undervisningen skal give kursisterne mulighed for at erhverve sig viden og færdighed på enkelte områder og give mulighed for at opnå en afrundet faglig helhed.

Teknonomkursus er en modulopbygget uddannelse, hvor hvert modul er på 60 timer.

En samlet teknonomuddannelse omfatter normalt 6 kurser, der skal udgøre en faglig helhed.

Enhver kan optages, som har haft 4 års relevant praktisk erhvervsbeskæftigelse. Faglig uddannelse medregnes heri.

Der optages årligt ca. 9.000 fagdeltagere på teknonomkurser.

OVERSIGT OVER ANDRE GRUNDLÆGGENDE ERHVERVSUDDANNELSER UNDER
UNDERVISNINGSMINISTERIET

1. Social- og sundhedsområdet

Beskæftigelsesvejleder:

En 1-årig uddannelse incl. _____		
2 mdr. praktik. Skoledelen består af _____	1.059 teoritimer	2 mdr. [praktik]
1. del 616 timer - ca. 4 1/2 mdr.		
1. - 443 - - ca. 3 1/2 -		

Adgangsbetingelser:

I henhold til Indenrigsministeriets cirkulære af 18. juni 1976, afsnit III, skal eleven have gennemført 9. klasse, være fyldt 20 år og have gennemført udvidet førstehjælpskursus. Herudover lægges der vægt på ansøgerens modenhed og erfaring.

Undervisningsrådet ved beskæftigelsesvejlederskolerne udvælger eleverne efter indstilling fra skolelederne.

Fodterapeut:

En 18 måneders uddannelse, der består af integreret undervisning og praktik.

Adgangsbetingelser:

Af Sundhedsstyrelsens retningslinier af 10. december 1973 fremgår det, at eleverne skal være fyldt 18 år og have gennemført 10 års skolegang. Der lægges vægt på modenhed og erfaring i helsesektoren

I henhold til skolens vedtægter fra 1974 optager undervisningsrådet skolens elever.

Sygehjælper:

En uddannelse af 48 ugers varighed. Teoriundervisningen omfatter 360 timer, ialt 12 uger fordelt over flere kurser, (normalt) 3 kurser. Praktikundervisningen omfatter 36 uger, fordelt på flere praktikperioder, alle af samme varighed (normalt) 3 perioder.

Adgangsbetingelser:

Af pkt. 1 i bilag (med retningslinier for uddannelse af sygehjælpere) til sundhedsstyrelsens cirkulære af 20. januar 1978 om uddannelse af sygehjælpere fremgår det, at optagelse på en sygehjælper-skole er betinget af, at ansøgeren er 18 år (20 år dog ønskelig) og har gennemført folkeskolens 9. klasse med tilfredsstillende resultat.

Videreuddannelsesveje:

Sygehjælpere kan fortsætte og blive plejere.

Sygehjælpere kan endvidere ved uddannelse til plejehjemsassistent efter ansøgning få dispensation fra dele af plejehjemsassistent-uddannelsen på grundlag af praktiske arbejds-erfaringer.

Plejer:

Uddannelsen varer 31 uger
heraf 2 (3+2 uger) teori-
kurser og 2 praktikophold
begge af 13 ugers varighed

31 uger			
3 uger	13 uger	13 uger	3 uger

Adgangsbetingelser:

Ifølge Sundhedsstyrelsens retningslinier fra juli 1977 for uddannelse af plejere forudsætter optagelse på skolen, at ansøgeren er uddannet sygehjælper.

Plejehjemsassistent:

1 1/4 årig uddannelse (104 uger fordelt med ialt 50 ugers teori undervisning og 54 ugers praktikuddannelse).

Uddannelsens teori- og praktikperioder skal tilrettelægges så der opnås den tilsigtede sammenhæng herimellem.

Grundlæggende afsnit på 24 uger, heraf

18 uger i teori
6 - i orienteringspraktik

2. afsnit på 46 uger, heraf

14 uger i teori
32 uger i praktik (langtidsmedicinsk afd.
gerontopsykiatrisk afd.
social/socialpædagogisk praktik)

3. afsnit på 30 uger, heraf

14 uger i teori
16 uger i praktik på et somatisk plejehjem.

Afsluttende afsnit er et 4 ugers teorikursus indeholdende afsluttende eksamen.

Adgangsbetingelser:

Af Sundhedsstyrelsens cirkulære af juni 1980 om plejehjemsassistenter fremgår det, at ansøgerne skal være 18 år, have gennemført 9. skoleår, have 1/2 års praktik (fuldtids)erhvervserfaring og førstehjælpskursus. Skolen udvælger eleverne.

På baggrund af betænkning nr. 961 fra 1982 om Social- og Sundhedsuddannelser inden for efg-systemet afgivet af "udvalget til belysning af relationerne mellem de erhvervsfaglige grunduddannelser og social- og sundhedsuddannelserne" nedsatte Undervisningsministeriet i 1983 et koordineringsudvalg med repræsentanter fra de involverede arbejdsgivere og arbejdstagerorganisationer, styrelser og Erhvervsuddannelsesudvalget for servicefagene. Desuden nedsattes 2 faglige udvalg, dels det såkaldte efg-sygehjælperudvalg, dels det såkaldte H/H-udvalg (hjemme-hjælper/husassistentudvalg).

Efg-sygehjælperudvalget og H/H-udvalget fik til opgave at udarbejde uddannelsesforslag for de respektive uddannelser. Udvalgene skulle indstille uddannelsesforslagene til koordineringsudvalget, som herefter i samarbejde med Erhvervsuddannelsesudvalget for servicefagene skulle samordne de indstillede forslag med basisuddannelsen inden for servicefagene.

Det var desuden Koordineringsudvalgets opgave i samarbejde med Erhvervsuddannelsesudvalget for servicefagene at udarbejde for-

slag til revision af den bestående basisuddannelse inden for servicefagene, samt at fremsætte forslag til basisuddannelsens dimensionering.

Den 11. november 1986 fremsendte Koordineringsudvalget indstilling til Undervisningsministeren om en efg 2. dels-hjemmehjælperuddannelse, en efg 2. dels-sygehjælperuddannelse samt et forslag til principper for en basisuddannelse inden for social-, sundheds- og serviceområdet.

Undervisningsministeriet overvejer uddannelsernes placering og etablering.

2. Husholdningsuddannelser

Køkkenleder :

Uddannelsen er opbygget således:

12 mdrs. institutionspraktik

20 ugers grundlæggende kursus på husholdningsskole

12 mdrs. institutionspraktik

20 ugers afsluttende kursus på husholdningsskole.

Adgangsbetingelser :

I henhold til Undervisningsministeriets cirkulære af 4. januar 1983 § 2 er optagelse på en husholdningsskoles grundlæggende kursus betinget af 12 måneders institutionspraktik efter de af Fællesudvalget for huslig uddannelse udarbejdede regler, og optagelse på skolens afsluttende kursus er betinget af endnu 12 måneders institutionspraktik efter de af Fællesudvalget fastsatte regler.

3. Landmandsuddannelse :

Med henblik på erhvervelse af "grønt bevis" er uddannelsen opbygget således:

6 - 12 mdrs praktik
5 mdrs. grundskole på landbrugsskole
24 - 30 mdrs. praktik
6 mdrs. faglige-teknisk kursus på landbrugsskole
3 - driftlederkursus på landbrugsskole,
hvorefter der vil kunne udstedes grønt bevis.

Adgangsbetingelser:

Efter endt folkeskole er 6 måneders praktik inden for landbruget en betingelse for at blive optaget på en landbrugsskoles grundkursus.

"Etatsuddannelser" inden for kontorområdet

Betegnelse	Antal nyans, pr. år	Adgangskriterie	Udd. tid	Uddannelsens indhold
Post- og telegrafvæsenet.	20	Efg-basisuddannelse, handels- og kontorområdet	2 år	Vekseluddannelse med fire 14-dages kurser (ligner en efg 2. dels-uddannelse).
Kontorassistent				
Assistent (postelev - teleelev)	20	Højere handelseksamen	2 år	Vekseluddannelse
DSB. Kontorassistent	50	- Folkeskole 9. kl. med FA i dansk, regning/matematik og engelsk. - Efg-basisuddannelse, handels- og kontorområdet. - Højere handelseksamen, eller studentereksamen. Ansøgerne gennemgår en færdighedsprøve.	2 år	Vekseluddannelse incl. to kurser. Evt. supplerende grunduddannelse af 3 x 1 månedes varighed
Assistent	30	Intern rekruttering med supplerende grunduddannelse.	3 år	En teoretisk del og en praktisk del. Der skelnes mellem områderm gods, passagerer, rejsebure, administration eller sikken
Toldvæsenet.	Der ansættes for tiden kun elever med jobkabelsesstøtte	Afsluttet folkeskole med gode skolekundskaer, efg basisuddannelse, handels- og kontorområdet, handels-eksamen eller lign.	2 år	Vekseluddannelse
Kontorassistent				
Toldbetjent T-linien	10			
Toldbetjent S-linien	20			
Assistent (toldelev)	20	Højere handelseksamen og/eller studentereksamen (samt intern rekruttering)	3-4 år	Vekseluddannelse med teori på toldskolen og praktik på toldkontorer og i direktoratet. Uddannelsen omfatter 3 hovedområder (Administration, forvaltning og kontrol) med ca. 500-600 timers teori-undervisning til hvert område.

OVERSIGT OVER NEDLAGTE LÆRLINGEUDDANNELSER

violinbygger
pianobygger
harmoniumbygger
garderobe farv/er
possementmager
rebslager
høvler
kedelsmed
skrædder
urmager
specialoptiker
nitter og stemmer

Følgende lærlingeuuddannelser er nedlagt efter efg-lovensikraft-træden den 1. august 1977.

laboratorietandtekniker
flymekaniker
skibssnedker
pletarbejder
sølvsliber
smykkestens fatter
frisør
anlægsgartner
modist
fotograf
sadelmager
autosadelmager
tapetserer
møbelpolstrer
boligdekoratør
porteføljemager
rejsetøjsmager
ortopædiskomager
murer
beslagsmed
former
møller
jernskibstømrer
kontormaskinmekaniker
hue- og kasketmager
karosseripladesmed
karetmager
karosseribygger
kølemontør
linier
butik-dobbelt supermarked
cigarmager
cigarsorterer
spinder
cigarillosmager
cigarillosorterer

OVERSIGT OVER UDDANNELSER, DER UDELUKKENDE FINDES SOM
LÆRLINGUDDANNELSER

Jern- og metalområdet

autoelektromekaniker
bestiksløvsmed
bådebygger
cicelør
drejer
elektromekaniker
fræser
glasrørblæser
grov/smed
guldsmed
gørtler
gartler (armatur)
instrumentmager
jern- og metallsliber
kobbersmed
korpussølvsmed
metalstøber
metaltrykker
modelsnedker
ortopædimekaniker
plast- og apteringsbådebygger
rørsmed
skibsbygningsarbejder
skriftsgravør
skruestiksarbejder
stempe lgravør
stålgravør
traktormekaniker
træskibstømmer
våbenmekaniker

Bygge- og anlægsområdet

billedskærer
bygningstapetserer
drejer
fabriksblikkenslager
forgylder
glasmager
hulglassliber
industri snedker
korkskærer
orgelbygger
planglassliber
skorstensfejer
stukkator

Levnedsmiddelområdet

dropskoger
konfekturefremstiller
slagter hos privat mester

Servicefagsområdet

bødker
børstenbinder
garver- og pelsbereder
handskemager
kurvemager
nådler
ortopædis adelmager
sejlmager
tilskærer

OVERSIGT OVER UDDANNELSER, DER UDELUKKENDE FINDES SOM EFG-2. DELS-
UDDANNELSER

1. Handels- og kontorområdet

Butik:

Dekoration

Hårde hvidevarer

Handel (en gros):

Hårde hvidevarer

Kontor:

Bank

Edb

Forsikring

Kommune/amtskommune

Lægesekretær

Skibsmægler

Sparekasse

Spedition

Turist

2. Jern- og metalområdet

Automatikmekaniker

Beslagsmed

Cykelmekaniker

Datamekaniker

Entreprenørmaskinemekaniker

Flymekaniker

Håndformer

Industrirørsmed

Industriformer

Knallertmekaniker

Kontormaskinemekaniker

Kølemontør

VVS-rørsmed

"90'ernes metalarbejder"

3. Bygge- og anlægsområdet

Industrielektriker

Isolatør

Maskinfører

Murer

VVS-montør

4. Levnedsmiddelområdet

Køkkenassistent

Møller

Receptionist

Smørrebrødsjomfru

5. Servicefagsområdet

Autopolstrer

Autosadelmager

Beklædningsoperatør

Blåmaler

Farverioperatør

Figur- og vasemaler

Frisør

Gardindekoratør

Glaserørblæser

Herreskrædder

herre- og teaterskrædder

Industrimøbelpolstrer

Keramisk fagarbejder

Kjoleskrædder

Kjole- og teaterskrædder

Modist, hue- og kasketmager

Møbelpolstrer

Optiker

Ortopædiskomager

Serviceskomager

Strikkeoperatør

Tandklinikassistent

Laboratorietandtekniker I

Laboratorietandtekniker II

Teaterskrædder

Tekstiloperatør

Urmager

6. Grafisk område

AV-assistent

Fagfotograf

Pressefotograf

Serigraf

7. Jordbrugsområdet

Anlægsgartner

Dyrebruger

Jordbrugsmaskinfører

Skov/bruger

8. Landtransportområdet

Eksportchauffør

Flyttechauffør

Frugtchauffør

Kranfører

Lager- og transportarbejder

Redder

Stationsbetjent

Antal godkendte/registrerede uddannelsesaftaler 1986

Hovederhvervs- områder	Larlinge.		EFG		I alt		
	antal	%	antal		antal	%	
1. Bygge og anlæg	5.703	76	1.818	24	7.521	29	-
2. Jern og metal	5.336	58	3.911	42	9.247	36	-
3. Levnedsmiddel	3.502	72	1.393	28	4.895	19	-
4. Servicefag	40	3	1.339	97	1.379	6	-
5. Jordbrug	832	65	457	35	1.289	5	-
6. Grafiske fag	442	41	631	59	1.073	4	-
7. Landtransport	-	-	244	100	244	1	-
Tekn. udd. i alt	15.855	62	9.793	38	25.648	100	55
8. Handel og .kontor	6.428	31	14.455	69	20.883	-	45
I alt	22.283	48	24.248	52	46.531	-	100

Kilde: Arbejdsdirektoratets pressemeddelelse af 4. februar 1987.

Andre uddannelsesmuligheder for basisårselever

[illegible]

Videreuddannelsesmuligheder for faglærte m.fl.

[illegible]

Videreuddannelsesmuligheder for faglærte m.fl.

[illegible]

Videreuddannelsesmuligheder for faglærte m.fl.[illegible]

Videreuddannelsesmuligheder for faglærte m.fl.

Videre- uddannelser	Ia bygge- tekn.	II elektro- niktekn.	III videregå- ende udd. af fag- lærte ma- lere	IV Hushold- nings- teknikere	V Kliniske tandtekn.	VI lab.tekn. m.m.	VII Levneds- middel- teknikere	VIIIa maskin- tekn. VIIIb måletekn.	IX VVS-tekn.	Xa konfek- tions- teknikere Xb produkt- udvikler	XIa tråtekn. XIb skovtekn. XIc gartneri- teknikere	XII el-in- stalla- tør
Grund- uddannelser	Ib land- målings- tekn.											
31 Glarmester	Ia + supp. praktik											
32 Maskinsnedker	Ia + supp. praktik										XIa	
33 Trædrejer												
34 Bygningssnedker	Ia										XIa	
35 Møbelsnedker	Ia + supp. praktik										XIa	
36 Tømrer	Ia										XIa	
37 Instalatør												
Grundlæggende tekn. uddannelser:												
38 Teknisk ass. byggelinjen	Ia + supp. praktik Ib+ prak.											
39 HTX byggetekn.linje	Ia + supp. praktik										XIa + supp. praktik	
40 HTX el-tekn.linje		II						VIIIb				

Videreuddannelsesmuligheder for faglærte m.fl.

Videre-uddannelser Grund-uddannelser	Ia byggetekn.	II elektrotekn.	III videregående udd. af faglærte malere	IV Husholdnings teknikere	V Kliniske tandtekn.	VI lab. tekn. m.m.	VII Levnedsmiddel teknikere	VIIIa maskintekn.	IX VVS-tekn.	Xa konfektions teknikere	XIa trætekn.	XII el-installatører
	Ib landmålingstekn.							VIIIb måletekn.		Xb produktudvikler	XIb skovtekn.	
41 Byggeteknisk værkstedsskole	Ia + Supp. praktik											
42 Byggeteknisk værkstedskursus	Ia + supp. praktik											
<u>Jern- og metal-området:</u>												
<u>Lærlingeuddannelser:</u>												
43 Maskinarbejder								VIIIa VIIIb				
44 Skruestiksarbejder								VIIIa VIIIb				
45 Drejer								VIIIa + supp.prk. VIIIb				
46. Elektro-mekaniker		II										XII
47 Fræser								VIIIa + supp.prk. VIIIb				
48 gørtler/ armatur								VIII + supp.prk. VIIIb				
49 Metaltrykker								VIIIa + supp.prk. VIIIb				
50 Værktøjsmager								VIIIa VIIIb				

Videreuddannelsesmuligheder for faglærte m.fl.

Grund-uddannelser	Videre-uddannelser	Ia byggetekn.	II elektrotekn.	III videregående udd. af faglærte malere	IV Husholdnings teknikere	V Kliniske tandtekn.	VI lab.tekn. m.m.	VII Levneds-middel teknikere	VIIIa maskintekn.	IX VVS-tekn.	Xa konfektions teknikere	XIa trætekn.	XII el-in-stallatør
	Ib landmålningstekn.								VIIIb måletekn.		Xb produktudvikler	XIb skovtekn.	
51 Skibsmontør									VIIIa VIIIb				
52 Klejnsmed									VIIIa VIIIb	IX*			
53 Plade- og konstruktionssmed	Ia+supp. praktik								VIIIa VIIIb				
54 Grovsmed									VIIIa VIIIb				
55 Bygnings- og landbrugssmed	Ia								VIIIa VIIIb	IX			
56 Gørtler									VIIIa+ supp.prk. VIIIb				
57 Kobbersmed									VIIIa+ supp.prk. VIIIb				
58 Rørsmed									VIIIa+ VIIIb VIIIb	IX			
59 Skibsbygger									VIIIa VIIIb				
60 Skibsbygningsarbejder									VIIIa+ supp.prk. VIIIb				
61 Svejser									VIIIa m/udd. VIIIb	påbeg. efter 1/8-82			
										* med rør som spec.			

Videreuddannelsesmuligheder for faglærte m.fl.

Grund- uddannelser	Videre- uddannelser	Ia bygge- tekn.	II elektro- niktekn.	III videregå- ende udd. af fag- lærte ma- lere	IV Hushold- nings- teknikere	V Kliniske tandtekn.	VI lab.tekn. m.m.	VII Lævneds- middel- teknikere	VIIIa maskin- tekn.	IX VVS-tekn.	Xa konfek- tions- teknikere	XIa trætekn.	XII el-in- stalla- tør
	Ib land- målings- tekn.								VIIIb måletekn.		Xb produkt- udvikler	XIb skovtekn.	XIc gartneri- teknikere
62 Landbrugsma- skinmekaniker									VIIIa VIIIb				
63 Metalstøber									VIIIa + supp.prk. VIIIb				
64 Finmekaniker									VIIIa VIIIb				
65 Instrumentmager									VIIIa VIIIb				
66 Våbenmekaniker									VIIIa VIIIb				
67 Ortopædi- mekaniker									VIIIa VIIIb				
68 Kontormaskine- mekaniker		II							VIIIa + supp.prk. VIIIb				
69 Radiomekaniker		II							VIIIa + supp.prk. VIIIb				
70 Elektronik- mekaniker		II							VIIIa + supp.prk. VIIIb				
71 Automekaniker									VIIIa VIIIb				
72 Lastvogns- mekaniker									VIIIa VIIIb				

Videreuddannelsesmuligheder for faglærte m.fl.

Grund-uddannelser	Videre-uddannelser	Ia byggetekn.	II elektrotekn.	III videregående udd. af faglærte malere	IV Husholdningsteknikere	V Kliniske tandtekn.	VI lab.tekn. m.m.	VII Levneds-middel-teknikere	VIIIa maskintekn. VIIIb måletekn.	IX VVS-tekn.	Xa konfektions-teknikere Xb produktudvikler	XIa trætekn. XIb skovtekn. XIc gartneri-teknikere	XII el-in-stallatør
	73 Karosseripladesmed								VIIIa VIIIb				
	74 Motorcykelmekaniker								VIIIa + supp.prk. VIIIb				
	75 Traktormekaniker								VIIIa VIIIb				
	76 Autoelektromekaniker								VIIIa VIIIb				
	77 Guldsmed								VIIIa + supp.prk. VIIIb				
	78 Korpussølvsmed								VIIIa + supp.prk. VIIIb				
	79 Bestiksølvsmed								VIIIa + supp.prk. VIIIb				
	80 Ciselør								VIIIa + supp.prk. VIIIb				
	81 Stålgravør								VIIIa + supp.prk. VIIIb				
	82 Stempelgravør								VIIIa + supp.prk. VIIIb				
	83 Skriftgravør								VIIIa + supp.prk. VIIIb				

Videreuddannelsesmuligheder for faglærte m.fl.

Grund- uddannelser	Videre- uddannelser	Ia bygge- tekn.	II elektro- niktekn.	III videregå- ende udd. af fag- lærte ma- lere	IV Hushold- nings- teknikere	V Kliniske tandtekn.	VI lab.tekn. m.m.	VII Levneds- middel- teknikere	VIIIa maskin- tekn. VIIIb måletekn.	IX VVS-tekn.	Xa konfek- tions- teknikere Xb produkt- udvikler	XIa trætekn. XIb skovtekn. XIc gartneri- teknikere	XII el-in- stalla- tør
		Ib land- målings- tekn.											
84	Jern- og metal- sliber												
85	Træskibstømrer/ bådebygger	Ia + supp. praktik							VIIIa + supp.prk. VIIIb				
86	Modelsnedker	Ia + supp. praktik							VIIIa + supp.prk. VIIIb				
87	Glasrørsblæser												
<u>Efg-uddannelser:</u>													
88	Maskinarbejder								VIIIa VIIIb				
89	Værktøjsmager, snit								VIIIa VIIIb				
90	Værktøjsmager, form								VIIIa VIIIb				
91	Skibsbygger								VIIIa VIIIb				
92	Skibsmontør								VIIIa VIIIb				
93	Klejsmed								VIIIa VIIIb	IX*			
										* m/rør som spec.			

Videreuddannelsesmuligheder for faglærte m.fl.

[illegible]

Videreuddannelsesmuligheder for faglærte m.fl.

[illegible]

Videreuddannelsmuligheder for faglærte m.fl.

[illegible]

Videreuddannelsesmuligheder for faglærte m.fl.

[illegible]

Videreuddannelsesmuligheder for faglærte m.fl.[illegible]

Videreuddannelsesmuligheder for faglærte m.fl.[illegible]

Videreuddannelsesmuligheder for faglærte m.fl.

[illegible]

Videreuddannelsesmuligheder for faglærte m.fl.

[illegible]

Videreuddannelsesmuligheder for faglærte m.fl.

[illegible]

Videreuddannelsesmuligheder for faglærte m.fl.

[illegible]

Videreuddannelsesmuligheder for faglærte m.fl.

[illegible]

Videreuddannelsesmuligheder for faglærte m.fl.[illegible]

Videreuddannelsesmuligheder for faglærte m.fl.

[illegible]

Videreuddannelsesmuligheder for faglærte m.fl.

[illegible]

Oversigt over tekniske skoler

Beder Gartnerskole
Esbjerg tekniske skole
Fredericia-Middelfart tekniske skole
Gladsaxe tekniske skole
Grenå tekniske skole
Haderslev tekniske skole
Den jydsk håndværkerskole i Hadsten
Haslev tekniske skole
Helsingør tekniske skole
Herning tekniske skole
Hillerød tekniske skole
Hjørring tekniske skole
Holbæk tekniske skole
Glarimesterskolen i Holbæk
Holstebro tekniske skole
Horsens tekniske skole
Kolding tekniske skole
Frederiksberg tekniske skole
Frisørskolen i København
Hotel- og Restaurationsskolen i København
Skolen for Luftfartsuddannelserne
Laborant skolen
Metalindustriens Fagskole
København tekniske skole
Køge tekniske skole
Lyngby tekniske skole
Nakskov tekniske skole
Nykøbing Falster tekniske skole
Næstved tekniske skole
Dalum tekniske skole
Odense tekniske skole
Randers tekniske skole
Roskilde tekniske skole
Slagteriskolen i Roskilde
Bornholms Erhvervsskole
Silkeborg tekniske skole
Skive tekniske skole
Skjern tekniske skole
Slagelse tekniske skole
Struer tekniske skole
Svendborg tekniske skole
Sønderborg tekniske skole
Thisted tekniske skole
Tønder tekniske skole
Vejle tekniske skole
Viborg tekniske skole
Åbenrå tekniske skole
Århus tekniske skole
Ars tekniske skole
Ålborg tekniske skole
Dansk konfektions- og trikotageskole
Teknisk skole i Klaksvig
Torshavn tekniske skole

Oversigt over handelsskoler

Aalborg handelsskole
Assens, Ejby, Glamsbjerg og Arup handelsskole
Esbjerg handelsskole
Forstædernes handelsskole
Fredericia-Middelfart handelsskole
Frederikshavn handelsskole
Grenå handelsskole
Grindsted handelsskole
Haderslev handelsskole
Helsingør- handelsskole
Hobro-Hadsund handelsskole
Herning handelsskole
Hillerød handelsskole
Hjørring handelsskole
Holbæk handelsskole
Holstebro handelsskole
Horsens handelsskole
Kalundborg handelsskole
Kolding handelsskole
Køge handelsskole
Lemvig handelsskole
Lyngby handelsskole
Lollands handelsskole
Nyborg-Kerteminde handelsskole
Nykøbing Falster handelsskole
Nykøbing Mors handelsskole
Næstved handelsskole
Skanderborg-Odder handelsskole
Tietgenskolen
Handelsskolen i Randers
Ribe handelsskole
Ringkøbing handelsskole
Ringsted-Sorø handelsskole
Roskilde handelsskole
Bornholms erhvervsskole
Silkeborg handelsskole
Skive handelsskole
Skjern handelsskole
Slagelse handelsskole
Struer handelsskole
Svendborg handelsskole
Sønderborg handelsskole
Thisted-Hurup handelsskole
Tønder handelsskole
Varde handelsskole
Vejle handelsskole
Vejen handelsskole
Viborg handelsskole
Vordingborg handelsskole
Mømmark handelskostskole
Handelskostskolen i Odder
Ikast handelskostskole
Købmandsskolen i København
Købmandsskolen i Åbenrå
Århus Købmandsskole
Handelsskolen for Farsø, Fjerritslev, Løgstør, Alestrup og Ars
Færøernes handelsskole
Grønlands handelsskole

EUU
Handel- og
kontorområdet

Det faglige
udvalg for
butikuuddannelser

EFG-uddannelser

- Butik, alle
brancher (5032)

Lærlingeuddan.

- Butik, samme
brancher
undtaget dekoratør
og hårde hvidevarer
(1310)

Antal skoler: 56

Det faglige
udvalg for
engroshandels-
uddannelserne

EFG-Uddannelser

- Engros, alle
brancher (1175)

Lærlingeuddan.

- Engros som efg
dog ikke hårde
hvidevarer (316)

Antal skoler: 56

Det faglige
udvalg for
kontor ud-
dannelserne

EGF-Uddannelser

- Korrespondance
- All-round
- Regnskab } (4815)
- EDB }
- Skibsmægler (57)
- Spedition (198)
- Turisme (38)
- Amt og
kommuner (621)
- Lægesekretær (231)

Lærlingeuddan.

- All-round
- Korrespondance } (1120)
- Regnskab }

Antal skoler: 56

Det faglige
udvalg for
bankområdet

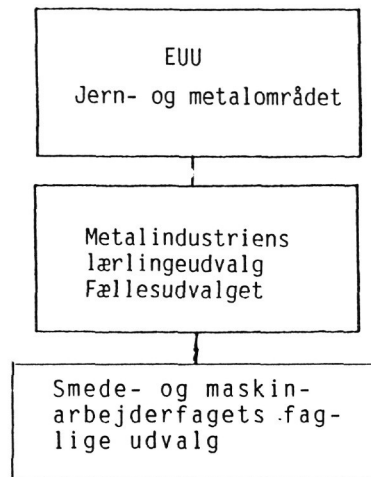
EFG-Uddannelser

- Kontor, bank
- Kontor, spare- } (799) *
- kasse }
- *incl forsikring

Antal skoler: 30

Note: Talangivelserne ud for de enkelte uddannelser er elevtilgangstal fra 1983/84

Kilde: En statistisk beskrivelse af erhvervsuddannelserne i relation til hele uddannelsessystemet og samfundet iøvrigt, Bilagstabel 1.1. Regnskabstabel for erhvervsrettede uddannelser, alle 1983/84 fra ØSK.

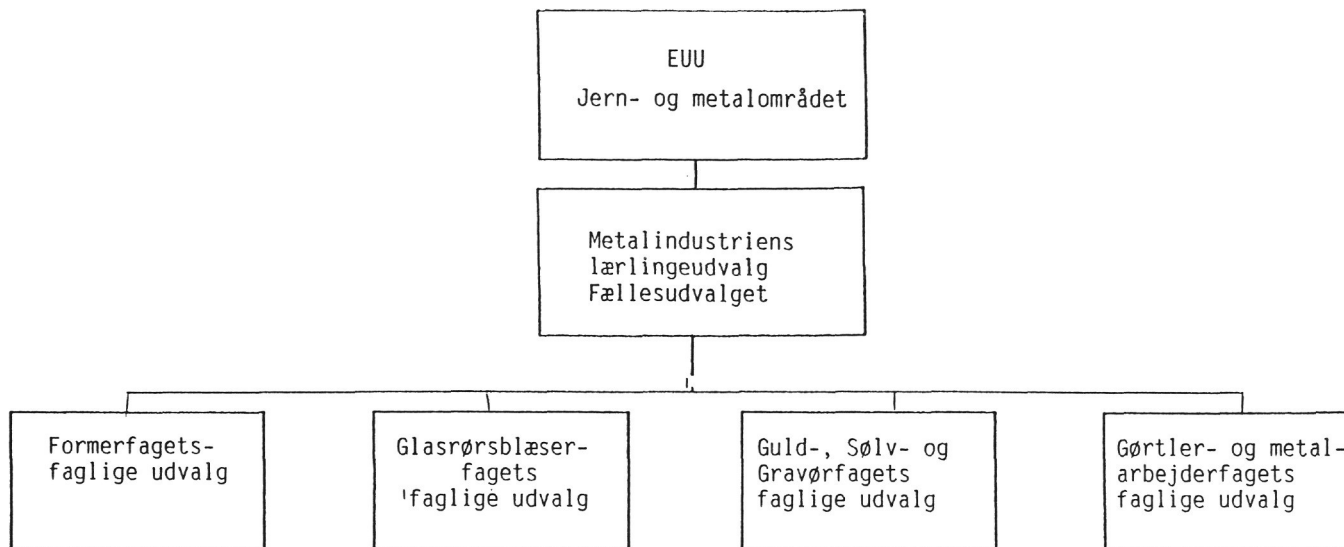


EFG-uddannelser

- Maskinarbejder
- Værktøjsmager } (1229)
- Skibsbygger (74)
- Skibsmontør (68)
- Klejnsmed (580)
- Plade- og konstruktionssmed (69)
- Bygnings- og landbrugssmed (43)
- Industri-rørsmed (21)
- VVS-rørsmed (88)
- Landbrugsmaskinmekaniker (73)
- Svejser (9)
- Beslagsmed
- Finmekaniker (48)
- Køllemontør
- Kontormaskinemek. (26)
- Radiomekaniker (56)
- Datamekaniker (13)
- Automatikmekaniker (97)
- Automekaniker (530)
- Lastvogsmekaniker (201)
- Knallertmekaniker } (8)
- Motorcykelmekaniker
- Cykelmekaniker (43)
- Flymekaniker (33)
- Elektronikmekaniker (319)
- 90'ernes smede- og maskinarbejder

Lærlingeuddannelser

- Maskinarbejder (586)
- Skruestiksarbejder (2)
- Drejer (2)
- Fræser (1)
- Værktøjsmager form/snit (113)
- Skibsmontør (61)
- Klejnsmed (642)
- Plade- og konstruktionssmed (77)
- Grovsmed
- Bygnings- og landbrugssmed (143)
- Rørsmed (177)
- Skibsbygger (31)
- Skibsbygningsarbejder
- Autoelektromekaniker (37)
- Traktormekaniker (85)
- Elektromekaniker (102)
- Svejser (12)
- Landbrugsmaskinmekaniker (239)
- Finmekaniker (28)
- Instrumentmager
- Våbenmekaniker (2)
- Ortopædimekaniker (4)
- Kontormaskinemekaniker (15)
- Radiomekaniker
- Elektronikmekaniker (123)
- Automekaniker (1098)
- Lastvogsmekaniker (207)
- Motorcykelmekaniker (16)



EFG-uddannelser

- Håndformer } (11)
- Industriformer }

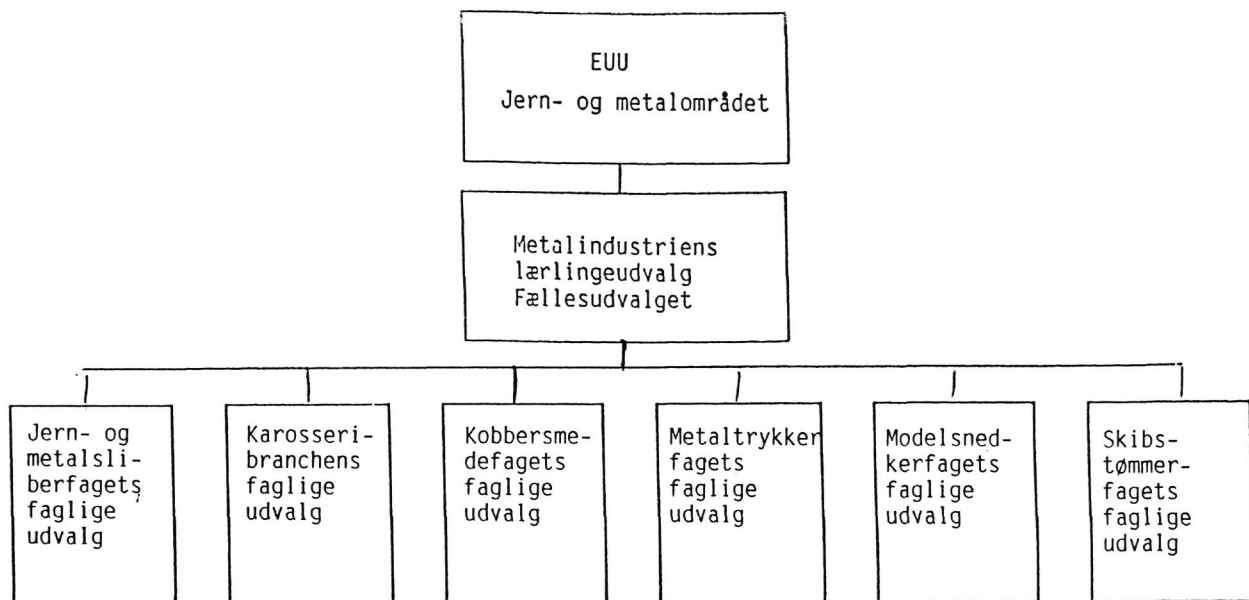
Lærlingeuddannelse
- Metalstøber

(Undervisningen
gennemføres i
Sverige)

Lærlingeuddannelse
- Glasrørs-
blæser (1)

Lærlingeuddannelse
- Guldsmed (31)
- Korpussølvsmed (2)
- Bestiksølvsmed (1)
- Stålggravør
- Stempel-gravør (1)
- Skriftgravør
- Ciselør (1)

Lærlingeuddannelse
- Gørtler, armatur
- Gørtler



Lærlingeudd:

-Jern- og
metalsliber (1)

Efg-udd.:

-Karosseri-
smed (53)

Lærlingeudd.:

-Karosseri-
smed (129)

Lærlingeudd.:

-Kobbersmed (2)

Lærlingeudd.:

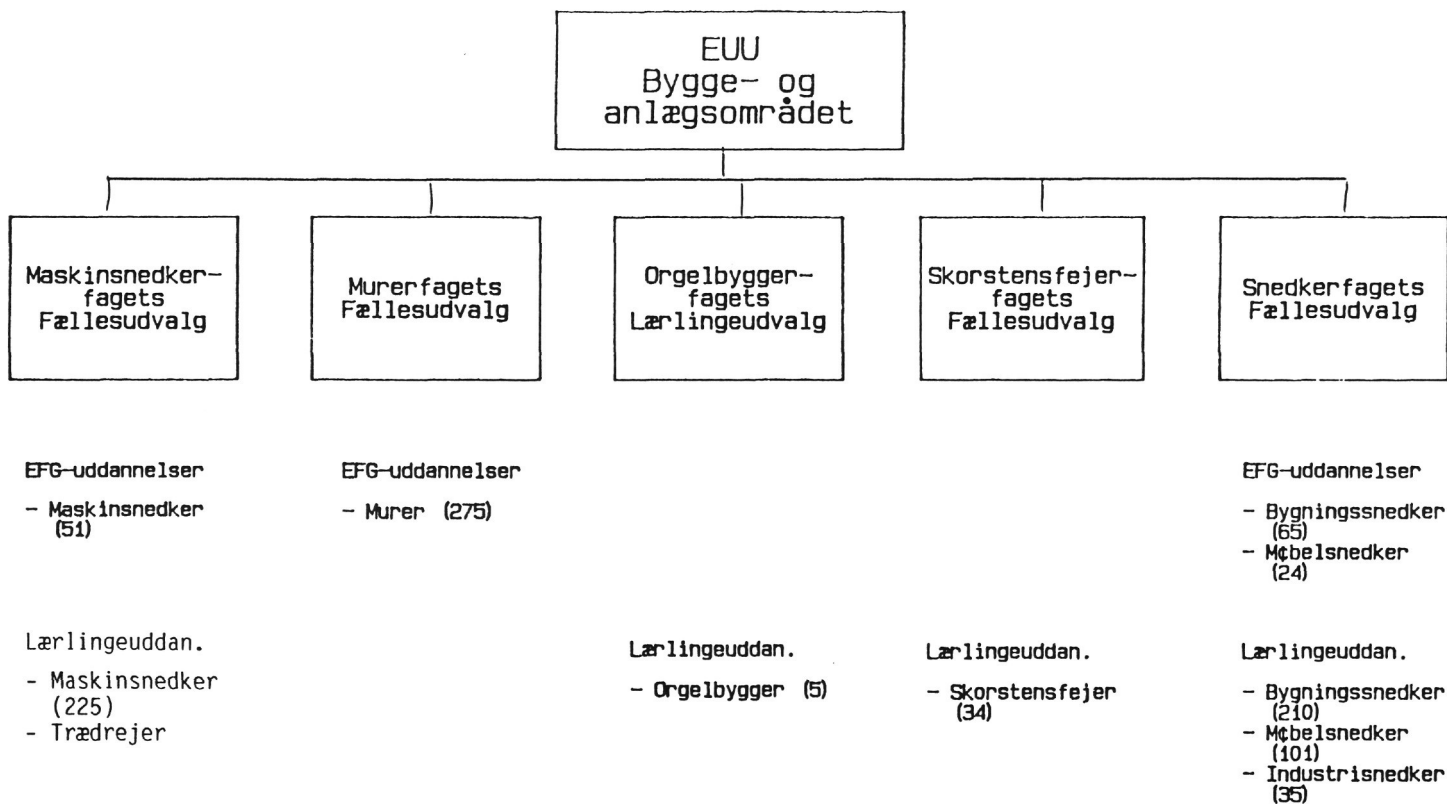
-Metaltrykker

Lærlingeudd.:

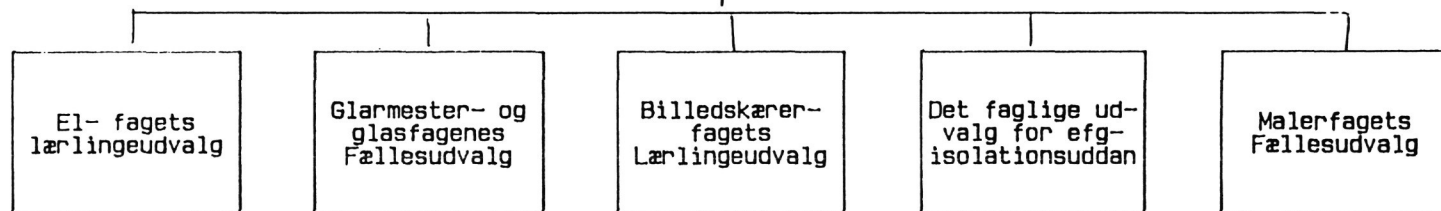
-Modelsnedker (9)

Lærlingeudd.:

-Træskestøtter
-Bådebygger (47)
-Plast- og apertings-
bådebygger (17)



EUU
Bygge- og
anlægsområdet



EFG-uddannelser

- Industrielektriker (95)
- Elektriker (534)

Lærlingeuddan.

- Elektriker (817)

EFG-uddannelser

- Glarmester (19)

Lærlingeuddan.

- Glarmester (56)
- Planglassliber
- Hulglassliber
- Glasmager

Billedskærer-
fagets
Lærlingeudvalg

Lærlingeuddan.

- Billedskærer
- Korkskærer
- Forgylde

Det faglige ud-
valg for efg-
isolationsuddan

EFG-uddannelser

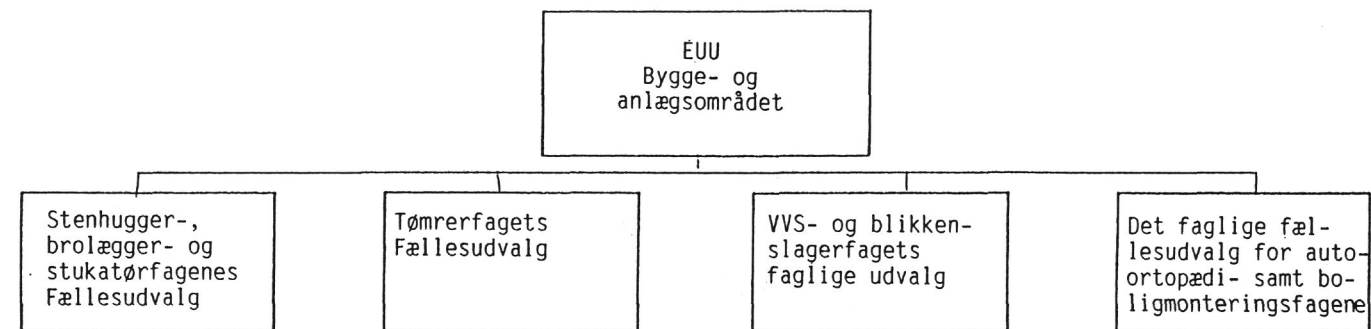
- Isolatør (1)

EFG-uddannelser

- Bygningsmaler (43)
- Skiltemaler (4)
- Vognmaler (4)

Lærlingeuddan.

- Bygningsmaler (496)
- Skiltemaler (28)
- Vognmaler (212)



EFG-uddannelser

- Brolægger (5)
- Stenhugger (2)

Lærlingeuddan.

- Brolægger (18)
- Stenhugger (1)
- Stukkatør

EFG-uddannelser

- Tømrer (166)

Lærlingeuddan.

- Tømrer (997)

EFG-uddannelser

- VVS-montør (66)
- Blikkenslager (52)

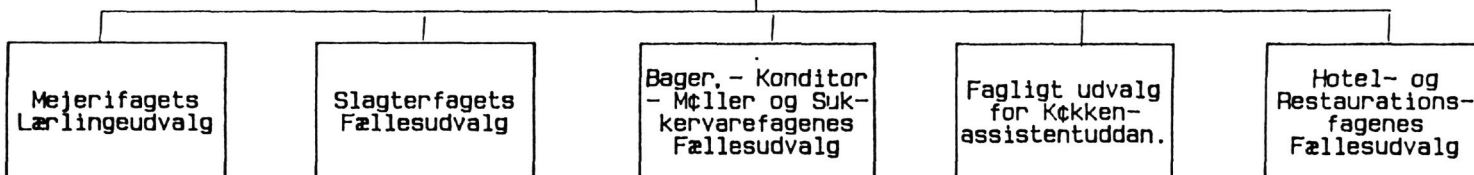
Lærlingeuddan.

- Fabrikblikkenslager (14)
- Blikkenslager (450)

Lærlingeuddan.

- Bygnings-
tapetserer (4)

EUU
Levnedsmiddelområdet



EFG-uddannelser

- Mejerist (25)

Lærlingeuddan.

- Mejerist (128)

EFG-uddannelser

- Butikslagter (92)
- Kreaturslagter (16)
- Svineslagter (96)
- Pølsemaker (1)
- Tarmreenser (70)

Lærlingeuddan.

- Butikslagter (436)
- Kreaturslagter (19)
- Svineslagter (95)
- Pølsemaker (105)
- Tarmreenser (72)
- Slagter hos private mestre (27)

EGF-Uddannelser

- Bager (46)
- Konditor (1)
- Møller (11)

Lærlingeuddan.

- Bager (731)
- Konditor (114)
- Dropskoger
- Konfekturfremstiller

EFG-Uddannelser

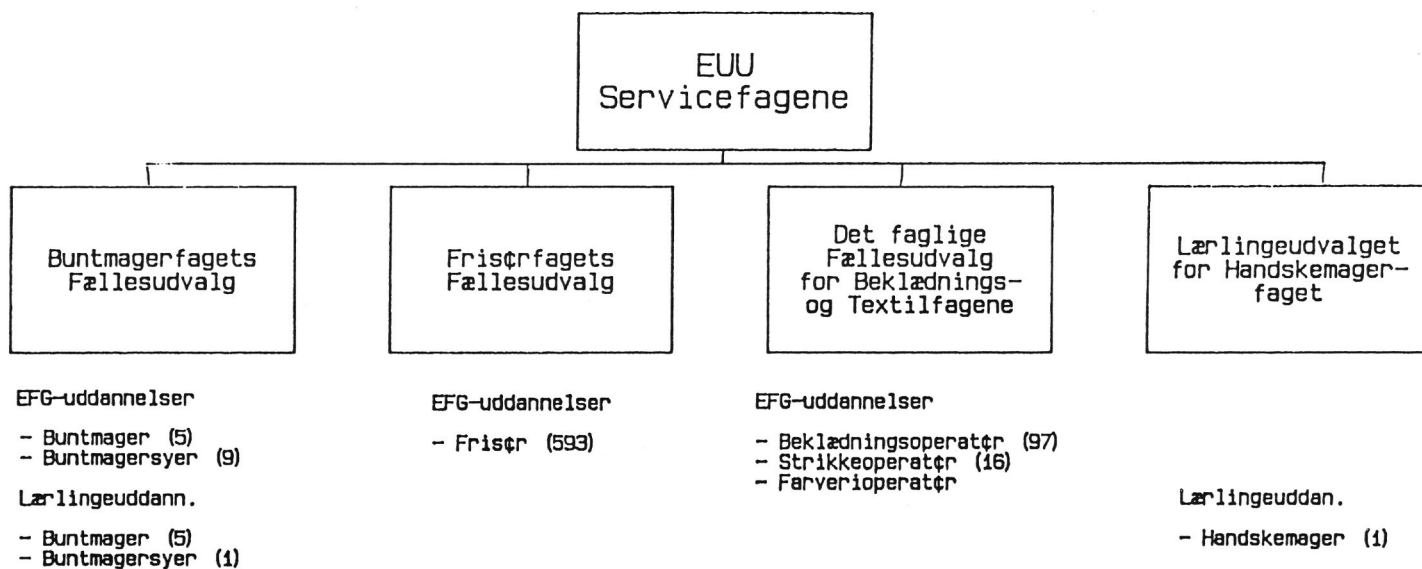
- Køkken-assistent (378)

EFG-Uddannelser

- Receptionist (43)
- Tjener
- Smørbredsjomfru
- Kok (160)

Lærlingeuddan.

- Tjener (363)
- Kok (582)



EUV Servicefagene

Fællesudvalg for
Modist-, Hue-, og
Kasketfaget

EFG-uddannelser

- Modist (6)

Det Keramiske
fags Fællesudvalg

EFG-uddannelser

- Keramisk fagarbej.
- Pottemager (4)
- Blåmaler
- Figur- og vasemaler
- Overglasurmaler

Lærlingeuddan.

- Pottemager (10)
- Overglasurmaler

Det fagligeud-
valg for Service-
og Ortopædsko-
magerfaget

EFG-uddannelser

- Ortopædiskomager (5)
- Serviceskomager (1)

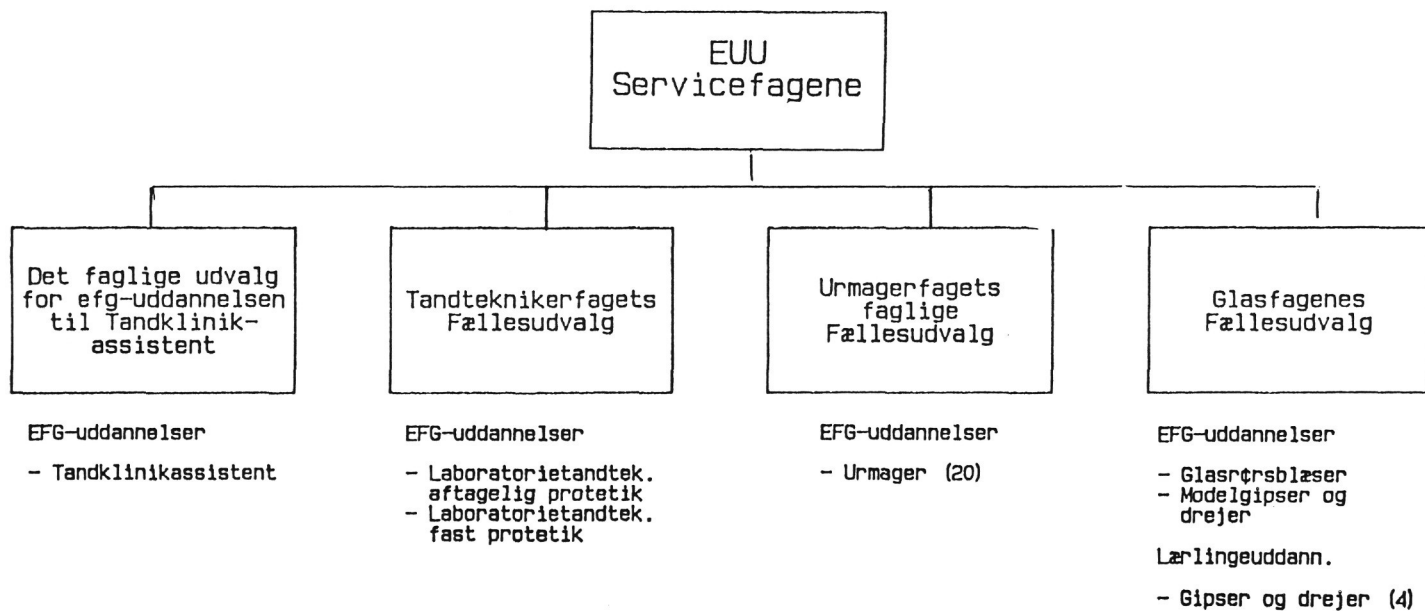
Lærlingeuddan.

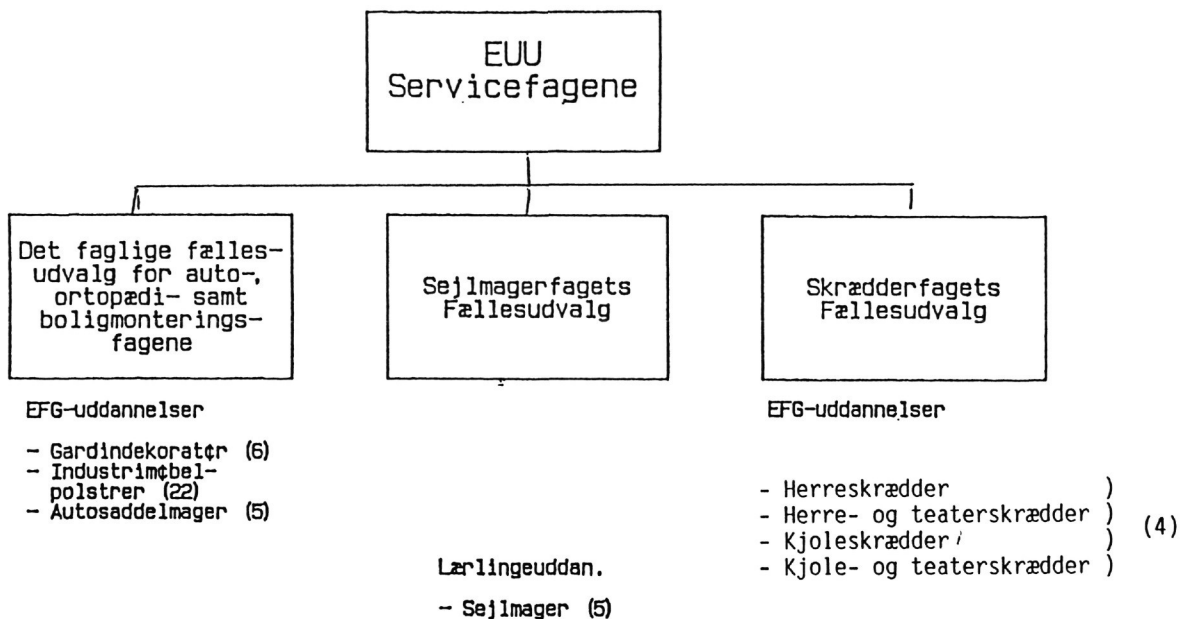
- Nådler
- Tilskærer
- Bødker
- Børstenbinder
- Garver og pelsbereder
- Kurvemager

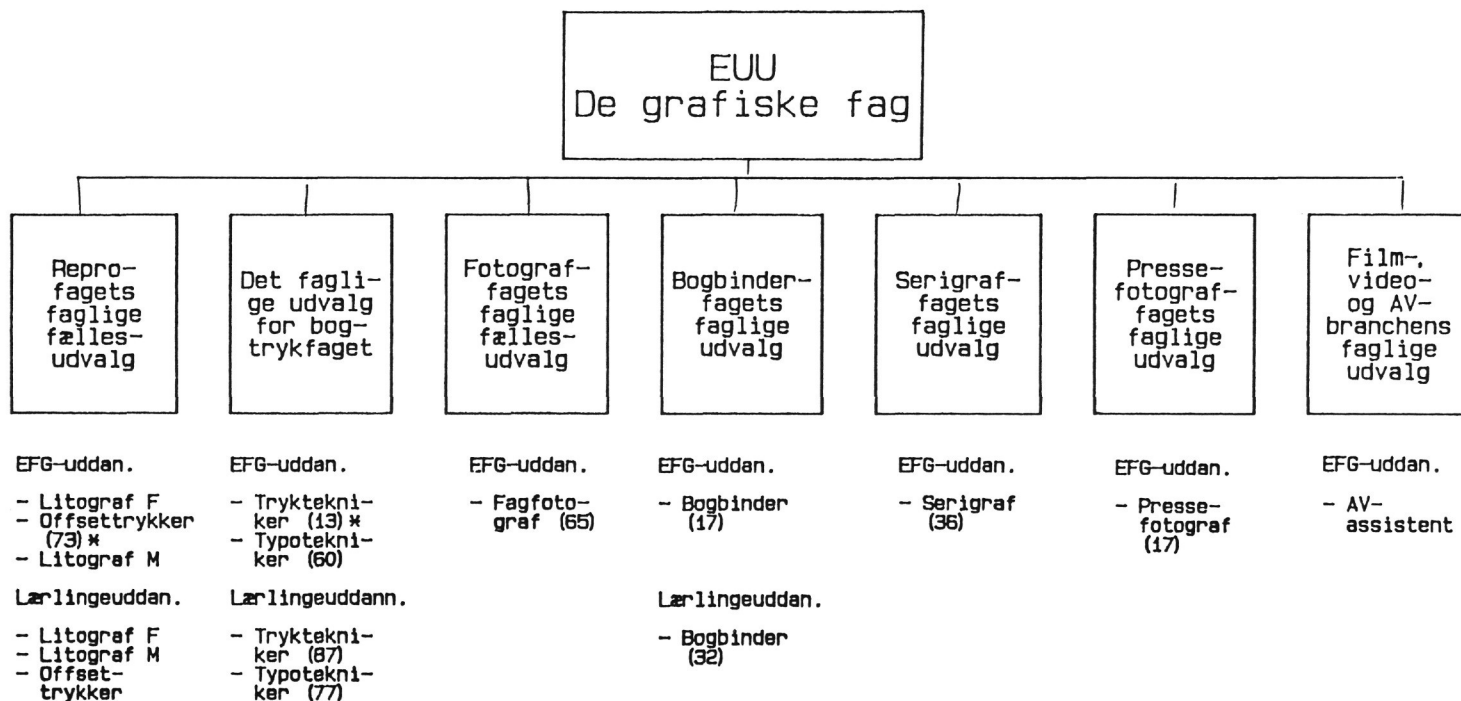
Optikerfagets
Fællesudvalg

EFG-uddannelser

- Optiker (72)







EJU
Jordbrugsområdet

Det faglige
Fællesudvalg
for gartneri

Det faglige
Fællesudvalg for
jordbrugsm.førere
og dyrebrugere

Det faglige
udvalg for
skovbrug

EFG-uddannelser

- Frilandsgartner (5)
- Anlægsgartner (92)
- Planteskolegartner (8)
- Væksthusgartner (21)
- Frugt- og bæravler (1)

EGF-Uddannelser

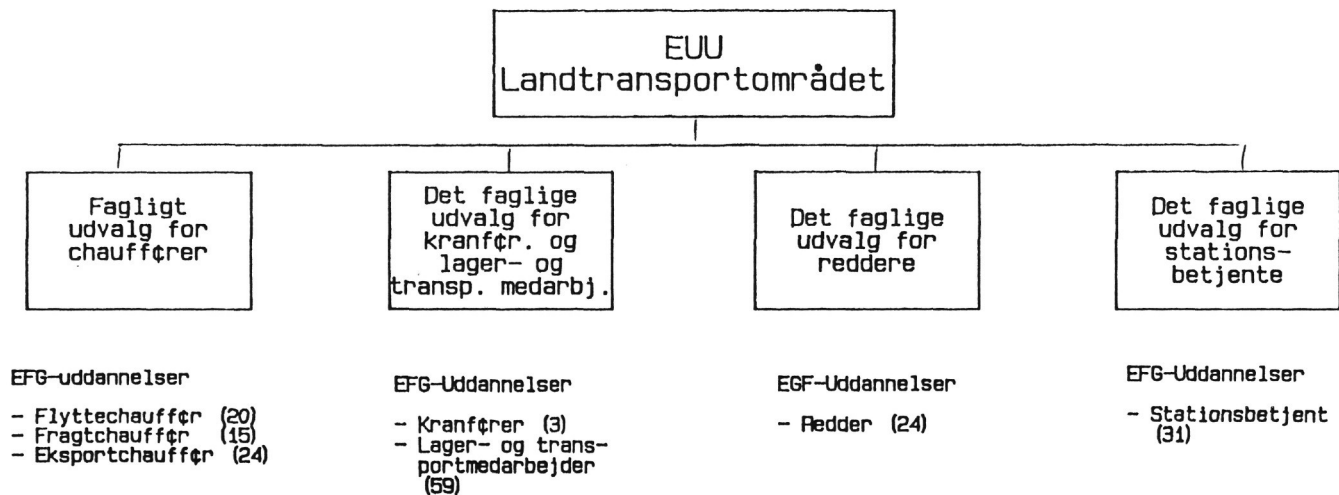
- Dyrebruger (33)
- Jordbrugs-
maskinførere (12)

EFG-Uddannelser

- Skovbruger (69)

Lærlingeuddan.

- Frilandsgartner }
- Frugt- og bæravler }
- Planteskolegartner } (429)
- Væksthusgartner }



OVERSIGT OVER UDDANNELSESNAVN FOR GRUNDLÆGGENDE TEKNIKER
UDDANNELSER

Uddannelsesnævnet vedr. uddannelse af tekniske assistenter og tekniske tegnere.

Uddannelsesnævnet for laborantuddannelsen samt beslægtede uddannelser.

Uddannelsesnævnet for levnedsmiddel-teknikeruddannelsen og andre teknikeruddannelser inden for levnedsmiddelområdet (levnedsmiddelassistentuddannelsen).

Uddannelsesnævnet vedr. tekstilteknikere (tekstilassistentuddannelsen og farveriassistentuddannelsen).

Uddannelsesnævnet vedr. konfektionsassistentuddannelsen (konfektionsassistentuddannelsen og trikotageassistentuddannelsen).

Uddannelsesnavn fælles for audiologiassistentuddannelsen og neurofysiologiassistentuddannelsen vil blive etableret, når uddannelsesbekendtgørelsen for de 2 uddannelser foreligger.

Undervisningsministeriets bekendtgørelse nr. 128 af 16. marts 1987

Bekendtgørelse af lov om lærlingeforhold

Hermed bekendtgøres lov nr. 261 af 2. oktober 1936 om lærlingeforhold med de ændringer, der følger af lov nr. 210 af 31. maj 1963, § 7 i lov nr. 579 af 19. december 1969, § 32 i lov nr. 273 af 4. juni 1970, § 5 i lov nr. 313 af 10. juni 1976, § 3 i lov nr. 162 af 12. april 1978, lov nr. 109 af 24. marts 1980, § 14, stk. 2, i lov nr. 290 af 9. juni 1982, som ændret ved lov nr. 249 af 23. maj 1984, lov nr. 183 af 9. maj 1984, lov nr. 266 af 6. juni 1985 og § 2 i lov nr. 217 af 23. april 1986.

Kapitel I

Lærekontraktens oprettelse og indhold

§ 1. Den, der antager en person under 18 år til arbejde i en virksomhed, i hvilken der udføres arbejde, der i henhold til denne lov er godkendt som fag, eller som henhører under et sådant fag, skal - for så vidt den pågældende ikke allerede er udlært i faget - sørge for, at der, forinden vedkommende træder i arbejde, oprettes skriftlig lærekontrakt med angivelse af, i hvilket fag lærlingen skal oplæres. Det samme gælder ved fortsatte læreforhold, uanset at lærlingen ved det nye læreforholds indgåelse er over 18 år. Kontrakten affattes på en af undervisningsministeren efter forhandling med Læringerådet godkendt formular. Ændringer i eller tilføjelser til den godkendte formular - udover en almindelig udfyldning af formularens bestemmelser - kan kun godkendes med det pågældende faglige udvalgs tilslutning. Kontrakten skal af vedkommende offentlige arbejdsanvisningskontor¹⁾ forsynes med påtegning om, at den er affattet i overensstemmelse med nærværende lovs forskrifter. Efterkommes disse bestemmelser ikke, har overenskomsten om antagelsen ingen gyldighed, jf. endvidere § 28. Når lærlingen ved kontraktens oprettelse er over 15 år, men under 18 år, skal kontrakten foruden af **forældre-**

myndighedens indehaver medunderskrives af lærlingen selv, hvis den skal være bindende, efter at han er fyldt 18 år.

Stk. 2. Ingen kan indtræde i læreforhold, forinden den pågældende er lovligt udskrevet af skolen og fyldt 14 år.²⁾

Stk. 3. Foranstående bestemmelser om oprettelse af skriftlig lærekontrakt finder ikke anvendelse,

- a) når den pågældende antages som bud, håndlanger eller lignende eller til udførelse af arbejde, der udelukkende eller i det væsentlige kun består i ind- og udpakning, afvejning, ombæring af varer og lignende arbejder, som ikke falder ind under udøvelse af faget,
- b) når ansættelsen på grund af den på arbejdsstedet rådende arbejdsdeling alene angår udførelsen af et vist specialarbejde, som ikke fordrer nogen faglig uddannelse,
- c) når den pågældende antages til arbejde, der består i udlevering af varer i forretninger, hvis omfang og art er af en sådan beskaffenhed, at der ikke er mulighed for at give en faglig uddannelse,
- d) på læreforhold indgået imellem forældre og børn samt imellem bedsteforældre og børnebørn. For sådanne læreforhold gælder bestemmelserne i lovens kapitel III og kapitel IV om lærlings uddannelse m.v. -

dog med undtagelse af § 12, stk. 7, og § 16, stk. 4 - samt bestemmelserne om berettigelse til at antage og oplære lærlinge i § 2 og om læretiden i § 3, stk. 2 og 3.

Stk. 4. Tvilsspørgsmål om, hvorvidt der i det enkelte tilfælde foreligger fagligt arbejde, der kræver oprettelse af lærekontrakt, afgøres endeligt af Læringerådet efter forud indhentet erklæring fra vedkommende faglige udvalg.

Stk. 5. Spørgsmål om, hvorvidt et fag (eller en del deraf), for hvis lærlinge der ikke hidtil har været anvendt lærekontrakt, anses som henhørende under denne lov, afgøres af undervisningsministeren efter forudgående forhandling med det pågældende fags organisationer og Læringerådet.

Stk. 6. For fag eller virksomheder af særlig karakter, inden for hvilke den praktiske og teoretiske uddannelse er ordnet på en efter forholdene uldt ud betryggende måde, kan undervisningsministeren efter indhentet erklæring fra vedkommende faglige udvalg og Læringerådet meddele fritagelse for oprettelse af lærekontrakt. Sådan fritagelse kan kun meddeles, for så vidt de pågældende lærlinge som helhed ikke er stillet ringere end efter nærværende lov, og kan tilbagekaldes, såfremt forholdene måtte have ændret sig væsentligt.

Stk. 7. Undervisningsministeren træffer efter indstilling fra Læringerådet bestemmelse om, i hvilket omfang loven skal finde anvendelse på:

- a) personer, der ikke er beskæftiget som lærlinge, men som ved forberedelse til eller supplering af en skole- eller højskoleuddannelse søger at erhverve sig kendskab til enkelte dele af et fag,
- b) personer, der på grund af legemlige eller åndelige svagheder er indskrænket i deres erhvervsevne, eller som under børneforsorg er anbragt uden for hjemmet,
- c) personer, der opholder sig i fængsel, derunder ungdomsfængsel.

Stk. 8. De offentlige arbejdsanvisningskontorer') skal ved arbejdsministerens foranstaltning være forsynet med blanketter til lærekontrakter. Blanketterne udleveres uden betaling. Arbejdsanvisningskontorerne skal i fornødent omfang bistå og vejlede personer, der søger oplysning om lærlingeforhold, og i det omfang, det er muligt, føre tilsyn med, at

personer ikke beskæftiges i strid med bestemmelserne i denne lov. I tilfælde, hvor arbejdsanvisningskontorerne bliver bekendt med overtrædelser af loven, skal vedkommende faglige udvalg om nødvendigt underrettes.

Stk. 9. Loven finder anvendelse på de af staten beskæftigede personer, medmindre en antagelse i henhold til tjenstemandsloven måtte foreligge, samt på de af kommunerne beskæftigede personer.

§ 2. Uberettiget til at antage og oplære lærlinge er:

- a) den, der ikke selv er fagligt oplært i det fag, hvori lærlingen skal antages til oplæring, medmindre lærlingens oplæring på betryggende måde er overdraget en i virksomheden beskæftiget, faglig uddannet person, der i øvrigt opfylder de i denne lov fastsatte betingelser for at oplære lærlinge; dog er den, der i 5 år har drevet handelsvirksomhed som hovederhverv, berettiget til at antage lærlinge, selv om han ikke er faglig oplært,
- b) den, der er dømt for et straffbart forhold, som begrunder en nærliggende fare for misbrug af hvervet som læremester,
- c) den, i hvis bedrift eller forretning der 3 gange er forefaldet standsninger - lock-out, strejke eller tvingende naturforhold dog undtaget - som har givet anledning til ophævelse af lærekontrakter, jf. § 20, stk. 1, b),
- d) den, der 2 gange i løbet af 10 år har gjort sig skyldig i sådanne brud på lærekontrakter, at disses ophævelse er blevet en følge heraf.

Stk. 2. Den, der 2 gange i løbet af 10 år ved voldgift, jf. § 27, er idømt erstatning til en lærling for at have ladet det mangle på tilbørlig omhu for lærlingens uddannelse, skal ligeledes være uberettiget til at antage og oplære lærlinge, medmindre lærlingens uddannelse på grund af virksomhedens omfang, eller fordi den næringsdrivende ikke selv er faglig uddannet, jf. stk. 1, a), har måttet betros en i virksomheden ansat person; har denne ved sin forsømmelighed 2 gange i løbet af 10 år forårsaget idømmelse af sådan erstatning, mister han retten til at uddanne lærlinge. Såfremt virksomheden på grund af idømt erstatning 2 gange i løbet af 10 år har

måttet skifte en sådan ledende person og atter bliver idømt erstatning, fortaber virksomheden retten til at uddanne lærlinge.

Stk. 3. Den, som ved voldgift, jf. § 27, er idømt erstatning uden at have udredt denne inden for en ved kendelsen fastsat frist, mister ligeledes retten til at uddanne lærlinge.

Stk. 4. Spørgsmålet om, hvorvidt en person efter sin uddannelse og sit kendskab til faget må betragtes som faglig oplært, afgøres af vedkommende offentlige arbejdsanvisningskontor¹⁾, i tvivlstilfælde efter forhandling med det faglige udvalg. Afgørelsen kan indankes for Ankenævnet vedrørende Læresteder og Praktikvirksomheder, hvis afgørelse er endelig.

Stk. 5. Arbejdsdirektøren kan efter indhentet erklæring fra vedkommende faglige udvalg gøre undtagelse fra de i stk. 1, litra c) og d), og stk. 2 og 3 fastsatte bestemmelser, for så vidt omstændighederne måtte tale herfor. Spørgsmål om, hvorvidt nogen efter bestemmelsen i stk. 1, litra b), er uberettiget til at antage og oplære lærlinge, kan forelægges arbejdsdirektøren, hvis afgørelse heraf af den pågældende kan indbringes for retten efter reglerne i straffelovens § 78, stk. 3.

§ 3. Læretidens varighed bestemmes i kontrakten. Den i § 6 omhandlede prøvetid er indbefattet under læretiden.

Stk. 2. De i § 24 nævnte faglige udvalg fastsætter den for de pågældende fag gældende minimums- og maksimumslæretid. Såfremt der inden for udvalget ikke er enighed om læretidens fastsættelse, kan et mindretal inden for udvalget indanke spørgsmålet for Lærlingerådet, hvis afgørelse er endelig. For intet **fag** må læretiden overstige 4 år; dog kan undervisningsministeren efter indhentet erklæring fra vedkommende faglige udvalg og Lærlingerådet, hvor faglige hensyn taler derfor, tillade, at læretiden i et fag udstrækkes indtil et år ud over den fornævnte grænse.

Stk. 3. Lærlingerådet er på derom af læremester og lærling eller, hvis lærlingen er under 18 år, forældremyndighedens indehaver i forening indgivet andragende bemyndiget til efter forud indhentet erklæring fra vedkommende faglige udvalg at tillade

a) at læretiden afbrydes for et tidsrum af højst 1 år for derved at give lærlingen lej-

lighed til at besøge et teoretisk undervisningskursus eller søge uddannelse i udlandet,

b) at læretiden, hvor ganske særlige forhold måtte tale derfor, forlænges med indtil 1 år. Til forlængelse ud over det tidspunkt, hvor lærlingen er fyldt 18 år, kræves under alle omstændigheder lærlingens samtykke.

Stk. 4. En lærekontrakt kan med det faglige udvalgs godkendelse indgås med flere læremestre, således at hver læremester tegner sig for en bestemt del af den samlede læretid. Summen af disse dele skal udgøre den samlede læretid for det pågældende fag. Prøvetiden efter § 6 regnes fra det første læreforholds begyndelse. Den enkelte læremester er ansvarlig efter denne lovs bestemmelser for den del af læretiden, han har tegnet sig for. Med hensyn til spørgsmålet om ansvar for mangelfuld uddannelse gælder § 27, stk. 1, sidste punktum.

§ 4. Det skal ved kontrakten nøjagtig bestemmes, på hvilke økonomiske vilkår lærlingen skal arbejde i læretiden.

Stk. 2. I fag eller dele af et fag, hvor der findes en gennem kollektiv overenskomst mellem fagets arbejdsgiver- og arbejderorganisationer fastsat løn, skal mindst denne løn betales. I fag, hvor der ikke findes en sådan overenskomst, nedsætter de pågældende faglige organisationer et nævn, bestående af 2 arbejdsgiver- og 2 arbejderrepræsentanter samt af en af den faste voldgiftsret¹⁾ udnævnt formand. Tvivlsspørgsmål vedrørende nedsættelse af lønnævn kan indbringes for Lærlingerådet, hvis afgørelse er endelig. Såfremt et flertal af de af organisationerne udpegede medlemmer er enigt om fastsættelse af en mindsteløn, skal der i læreforhold inden for faget mindst betales den således fastsatte løn. Meddelelse om fastsættelsen skal tilstilles de offentlige arbejdsanvisningskontorer¹⁾, der påser, at den i lærekontrakter i det pågældende fag vedtagne løn ikke ligger under den således fastsatte mindsteløn, der også skal være gældende i løbende læreforhold. For så vidt der ikke vindes tilslutning fra et flertal blandt de af organisationerne udpegede medlemmer om fastsættelse af en mindsteløn, er nævnets formand berettiget til

at offentliggøre resultatet af forhandlingerne og derunder at anføre sit eget standpunkt

Stk. 3. Læremesteren skal betale⁴⁾ den i nærværende lovs § 13 eller § 17 omhandlede undervisning. De fornødne rekvisitter og undervisningsmaterialer, der skal betales af læremesteren, udleveres lærlingen af skolen. Lærlingen og dennes forældre er ansvarlige for de udleverede rekvisitter og undervisningsmaterialer. Læremesteren skal bestride udgifterne ved lærlingens aflæggelse af sven-deprøve eller anden afsluttende prøve.

Stk. 4. Der må ikke i kontrakten optages bestemmelser om, at lærlingen efter udstået læretid eller inden for et vist tidsrum derefter ikke må tage arbejde i det pågældende fag eller drive forretning i samme, eller om, at lærlingen efter læretidens udløb skal arbejde hos læremesteren for en bestemt løn. Der må ikke i kontrakten indeholdes bestemmelser, der direkte eller indirekte fastsætter omfanget af den erstatning, der i tilfælde af eventuelt kontraktbrud vil være at erlægge. Enhver uden for kontrakten indgået forpligtelse, der strider imod de her givne bestemmelser, er ugyldig.

§ 5. (Ophævet).

§ 6. Af læretiden anses de 6 første måneder for en gensidig prøvetid, i hvilken såvel læremesteren som lærlingen, hvis han er fyldt 18 år, og ellers forældremyndighedens indehaver uden angivelse af nogen grund kan forlange kontrakten hævet. I så fald er ingen af parterne berettiget til erstatning hos den anden, medmindre udtrykkelig bestemmelse derom er indført i kontrakten. Erstatningen til læremesteren kan kun omfatte sådanne særlige, påviselige udgifter, som han har afholdt udover de ham ifølge §§ 4 og 9 påhvilende almindelige udgifter.

Stk. 2. Inden for fag eller dele af et fag, hvor læreforholdet begynder med kollektiv forskoling uden for virksomheden, kan Lærlingerådet, såfremt parterne måtte være enige herom, efter forud indhentet erklæring fra vedkommende faglige udvalg tillade, at prøvetiden forlænges, dog højst med et tidsrum svarende til varigheden af forskolingen.

§ 7. Lærlingen skal være læremesteren til medhjælp ved arbejdet i virksomheden, så vidt som hans arbejdskraft og færdighed muliggør det.

§ 8. Læremesteren må ikke anvende lærlingen til andet arbejde end det, der henhører til forretningens virksomhed, og kun undtagelsesvis til arbejde, der ikke vedrører hans uddannelse i faget.

Stk. 2. Læremesteren må ikke anvende lærlingen til arbejder, der er skadelige for hans sundhed eller ikke står i forhold til hans kræfter. Læremesteren skal, så vidt det står i hans magt, værne lærlingen mod mishandling fra andre i virksomheden beskæftigede personers eller fra læremesterens husstands side.

Stk. 3. Såfremt lærlingen har bopæl hos læremesteren, skal der anvises ham et vel vedligeholdt, lyst og luftigt værelse med mindst 1 let åbneligt vindue af et lysningsareal svarende til mindst 10 pct. af gulvarealet. Vinduet må ikke vende ud til mødding, stald eller lignende. Værelset skal have et rumindhold af mindst 15 m³ for 1 person, 25 m³ for 2 personer og 34 m³ for 3 personer og have et gulvareal af henholdsvis mindst 6 m², 10 m² og 15 m² og en bredde af mindst 2 m. Intet værelse må anvendes til natophold for flere end 3 personer. Værelser, der indrettes eller tages i brug efter denne lovs ikrafttræden, må kun benyttes til natophold for 1 lærling. Gulvet må ikke være af sten eller lignende materiale. Værelset må ikke have adgang alene gennem rum, der tjener til natophold for nogen af husstandens øvrige medlemmer, og det må ikke udgøre eneste adgang til noget af den øvrige husstand anvendt rum. Findes værelset i en staldbygning, må der ikke være direkte indgang fra stalden. Værelset skal kunne aflåses og skal være forsynet med tilstrækkelige belysnings- og opvarmningsindretninger. Hver lærling skal have eget sengested og stol og et aflåseligt klædeskab, hvorhos værelset skal være forsynet med et godt bord. Hvor lærlingen ikke har adgang til behørigt vaskerum, skal der i værelset findes et vaskestel med fornødent udstyr eller en vaskekomme. Rene lagner skal gives mindst 1 gang om måneden og rent håndklæde mindst 1 gang om ugen.

Kapitel II

Parternes gensidige forpligtelser

§ 9. Læremesteren skal påse, at lærlingen er medlem af en anerkendt sygekasse¹⁾). Omkostningerne herved samt ved lærlingens invalideforsikring udredes af læremesteren. Læremesteren er ikke berettiget til at kræve, at lærlingen skal udtræde af den anerkendte sygekasse, af hvilken han ved læreforholdets begyndelse er medlem.

Stk. 2. Såfremt en lærling bliver lidende af en så alvorlig sygdom, eller der tilføjes ham så betydelig og vedvarende skade, at læreforholdet ikke med rimelighed kan forlanges fortsat til læretidens udløb, skal læremesteren være berettiget til at opsiges lærekontrakten med 2 måneders varsel til ophør ved en måneds udgang.

Stk. 3. Lærlingen har ret til løn under sygdom indtil læreforholdets lovlige ophør, dog ikke udover et tidsrum af 3 måneder. Læremesteren har ret til - uden udgift for lærlingen - at forlange sygdommen dokumenteret ved attest fra en af læremesteren godkendt læge eller lærlingens sygekasse. Dokumenteres sygdommen herefter ikke, har lærlingen ikke ret til løn under sygdommen. Såfremt lærlingen i gentagelsestilfælde uden rimelig grund undlader at skaffe dokumentation for sygdommen, har læremesteren ret til at hæve lærekontrakten uden varsel.

Stk. 4. Såfremt lærlingen på grund af sygdom forsømmer mere end i alt 4 måneder i læretiden, kan såvel læremesteren som lærlingen forlange læretiden forlænget med et af det faglige udvalg godkendt eller fastsat tidsrum. Udvalgets afgørelse kan indbringes for Læringerådet, hvis afgørelse er endelig.

Stk. 5. Hvis lærlingen bor hos læremesteren, påhviler det denne under lærlingens sygdom, dog ikke for et længere tidsrum end 3 måneder, at udrede kost og logi, så længe lærlingen forbliver i hans hus, og i andet fald et beløb, svarende til værdien af kosten. Kostpengene bortfalder for den tid, lærlingen måtte være indlagt på et sygehus eller lignende for sygekassens regning eller uden betaling for almindelig kur og pleje.

Stk. 6. Bringes læreforholdet på grund af sygdom til ophør på anden måde end efter foranstående bestemmelser, frigøres læremesteren ikke i forhold til det offentlige, som lærlingen måtte falde til byrde, for de ham foran pålagte forpligtelser.

Stk. 7. Pådrager lærlingen sig en sygdom ved eget utilbørligt forhold, er læremesteren,

såfremt lærlingen som følge af sygdommen ikke kan deltage i arbejdet, ikke pligtig at betale løn for det pågældende tidsrum.

Stk. 8. Såfremt der, fordi en lærling ved læreforholdets indgåelse lider af en sygdom, mellem parterne træffes aftale, hvorved foranstående bestemmelser fraviges, er sådan aftale kun gyldig med Læringerådets godkendelse.

§ 10. Hvis en kvindelig lærling bliver gravid²⁾), kan hun forlange læreforholdet afbrudt i den periode, hvori hun er berettiget til dagpenge efter lov om dagpenge ved sygdom og fødsel. Såvel læremesteren som lærlingen kan forlange læretiden forlænget med et af det faglige udvalg godkendt eller fastsat tidsrum. Udvalgets afgørelse kan indbringes for Læringerådet, hvis afgørelse er endelig.

§ 11. Forinden en indgået lærekontrakt lovligt er hævet, må lærlingen ikke af nogen anden tages i lære eller anvendes som medhjælp i samme fag.

§ 11 a. Overdrages læremesterens virksomhed eller en del heraf, indtræder erhververen umiddelbart i de rettigheder og forpligtelser, der bestod på overdragelsestidspunktet i henhold til aftalen om læreforhold, hvis erhververen efter § 2 er berettiget til at antage lærlinge. Virksomhedsoverdragelsen anmeldes til arbejdsformidlingen.

Kapitel III

Lærlinges uddannelse inden for håndværk og industri m.v.

§ 12. Læretiden skal anvendes således, at lærlingen lærer det fag, hvori han er antaget til oplæring, så fuldstændigt som muligt. Læremesteren er herunder forpligtet til at følge de i overensstemmelse med bestemmelsen i § 24, stk. 5, fastsatte regler for uddannelsen inden for faget.

Stk. 2. Ved læretidens udløb skal lærlingen aflægge den for faget fastsatte svendep prøve eller, hvis en sådan ikke er fastsat, anden for faget godkendt prøve.

Stk. 3. Undervisningsministeren kan efter indhentet erklæring fra vedkommende faglige udvalg og Læringerådet bestemme, at svendep prøve eller anden afsluttende prøve ikke skal aflægges

- a) af lærlinge, der har bestået en tilsvarende eller mere omfattende prøve,
- b) i fag, hvor forholdene gør dette umuligt eller særdeles vanskeligt.

Stk. 4. Når lærlingen har bestået svendep prøve eller anden afsluttende prøve, udfærdiges der i overensstemmelse med derom af undervisningsministeren fastsatte forskrifter et bevis (svendebrev eller lignende) for, at prøven er aflagt.

Stk. 5. For lærlinge, der ikke skal aflægge svendep prøve eller anden afsluttende prøve, skal læremesteren i overensstemmelse med derom af undervisningsministeren fastsatte forskrifter meddele lærlingen et lærebrev indeholdende bevidnelse af, hvor længe han har stået i lære, og om han har opnået due-lighed i sit fag.

Stk. 6. Vægrer en lærling, der ikke i med-før af foranstående bestemmelser er fritaget for at aflægge svendep prøve eller anden af-sluttende prøve, sig ved at aflægge prøven, eller består han ikke denne, skal læremeste-ren udfærdige en attest, som alene må inde-holde oplysning om, hvor længe lærlingen har stået i lære, og hvoraf det fremgår, at prøve ikke er aflagt. Attesten udfærdiges i overensstemmelse med derom af undervis-ningsministeren fastsatte forskrifter.

Stk. 7. Har læremesteren ladet det mangle på tilbørlig omhu for lærlingens uddannelse, og er dette grunden til, at lærlingen ikke ved læretidens udløb er i stand til at bestå sven-deprøve eller anden afsluttende prøve eller kan erhverve lærebrev med bevidnelse om due-lighed i henhold til stk. 5, er læremeste-ren forpligtet til at give lærlingen erstatning efter voldgiftsrettens skøn, jf. § 27.

Stk. 8. Såfremt læreforholdet ikke føres til ende, er lærlingen berettiget til af læremeste-ren at forlange en skriftlig bevidnelse angå-ende læreforholdets varighed. Sådan bevid-nelse udfærdiges i overensstemmelse med derom af undervisningsministeren fastsatte forskrifter.

Stk. 9. Har læremesteren i de i stk. 5, 6 og 8 nævnte tilfælde afgivet en vitterlig urigtig erklæring, ifalder han herfor straf efter straf-felovens § 162.

Stk. 10. Så snart et læreforhold er blevet afsluttet eller afbrudt, skal der gives indberet-nig herom til vedkommende offentlige ar-

bejdsanvisningskontor¹). Indberetningspligten påhviler:

- a) i de i stk. 5, 6 og 8 omhandlede tilfælde læremesteren,
- b) i de i stk. 4 omhandlede tilfælde, hvor bevis for bestået svendep prøve eller anden godkendt prøve udfærdiges, vedkommen-de svendeprovekommission,
- c) i de tilfælde, hvor en kontrakt ophæves ved voldgift, jf. § 27, alene vedkommende voldgiftsret.

Efter stedfundet gennemsyn skal vedkom-mende offentlige arbejdsanvisningskontor videresende de pågældende indberetninger til vedkommende faglige udvalg. Undervis-ningsministeren fastsætter nærmere forskrif-ter om indberetningerne.

§ 13. Enhver læremester skal holde lærlin-gen til at deltage i den for faget godkendte undervisning i en af undervisningsministeren anerkendt faglig skole, for så vidt den pågæl-dende ikke i forvejen har gennemgået tilsva-rende uddannelse. Det påhviler forældre eller værge over for lærlingen at støtte læremeste-ren i opfyldelsen af denne forpligtelse. Lær-lingen skal deltage i undervisningen på den lærestedet eller lærlingens bopæl nærmest liggende skole, hvor den for faget godkendte undervisning gives, medmindre en anden ordning tiltrædes af undervisningsministeren.

Stk. 2. Efter forhandling med vedkom-mende faglige udvalg udarbejder undervis-ningsministeren i samråd med Erhvervsud-dannelsesrådet planer for den i stk. 1 om-handlede undervisning.⁷) Det faglige udvalg bestemmer efter forhandling med undervis-ningsministeren, om undervisningen skal om-fatte forskoling og anden supplerende af den praktiske uddannelse. Undervisningen skal finde sted i fagklasser for lærlinge fra samme eller beslægtede fag og gives særskilt for lær-linge på samme uddannelsesstrin, såfremt vedkommende faglige udvalg ønsker en så-dan ordning og denne tiltrædes af undervis-ningsministeren. Undervisningen kan omfatte medborgerkundskab. For så vidt undervis-ningsministeren efter indhentet erklæring fra det faglige udvalg og Erhvervsuddannelsesrå-det kan godkende undervisningsplanen og forholdene i øvrigt tillader det, kan lærlingen vælge at tage undervisning i de almandan-nende fag regning, skrivning og medborger-

kundskab helt eller delvis på de i henhold til ungdomsskoleloven⁸⁾ godkendte ungdoms- eller aftenskoler eller på de bestående tekniske skoler.

Stk. 3. Inden for de første 8 år efter lovens ikrafttræden⁹⁾ bestemmer vedkommende faglige udvalg efter forhandling med undervisningsministeren, om undervisningen skal tilrettelægges som dag- eller aftenundervisning eller som kombineret dag- og aftenundervisning. Dagskoleundervisning skal slutte senest kl. 18. Efter 8 års forløb indføres - bortset fra den i stk. 2, sidste punktum, omhandlede undervisning - på grundlag af de indvundne erfaringer obligatorisk dagundervisning, medmindre nedenstående undtagelsesregler bringes i anvendelse. Når der for et fag eller stedligt område måtte vise sig sådanne praktiske eller økonomiske vanskeligheder ved etablering af dagundervisning, at det skønnes, at undervisningen inden for det pågældende fag eller område må gives som **aftenundervisning**, meddeler undervisningsministeren efter indhentet erklæring fra det faglige udvalg og Læringerådet tilladelse hertil for et nærmere bestemt tidsrum. Hvis tilladelsen gives, skal undervisningen dog slutte senest kl. 20 eller, når undervisningen ikke finder sted mere end 3 aftener ugentlig, kl. 21. Indtil det i 1. punktum angivne tidspunkt kan undervisningen gives som aftenundervisning, der ikke må finde sted efter kl. 20 eller, når undervisningen ikke finder sted mere end 3 aftener ugentlig, kl. 21. Såfremt en lærling deltager i aftenundervisning, har læremesteren pligt til uden afkorting af den for lærlingen fastsatte løn at give lærlingen fornøden frihed til spisning, omklædning og lignende inden skoletidens begyndelse. En lærling har, uanset at han deltager i undervisningen inden for normal arbejdstid, krav på den i overensstemmelse med § 4 fastsatte løn.

Stk. 4. Lærlingen er ikke pligtig at deltage i undervisningen under ferie. Endvidere kan undervisningsministeren i ganske særlige tilfælde, når vedkommende faglige udvalg og Læringerådet anbefaler dette, fritage en lærling helt eller delvis for at deltage i undervisningen.

Stk. 5. Skolen giver ved udskrivningen lærlingen et bevis for den undervisning, som lærlingen har gennemgået.

Stk. 6. Staten kan inden for et årligt fastsat beløb yde tilskud til nedbringelse af befordringsudgifter i forbindelse med skoleophold for lærlinge, der har særlig store befordringsudgifter. Undervisningsministeren fastsætter nærmere regler herom samt om ordningens administration. Undervisningsministeren kan herunder bestemme, at afgørelser om tilskud træffes af skolerne, og at afgørelserne ikke kan påklages.

Stk. 7. Rammes en af denne lov omfattet lærling af et ulykkestilfælde under et af de heromhandlede skoleophold, henhører ulykkestilfældet under den læremesteren i henhold til ulykkesforsikringslovgivningen¹⁰⁾ påhvilende risiko.

§ 14. Den normale ugentlige arbejdstid for lærlinge må ikke overstige den sædvanlig gældende arbejdstid inden for vedkommende fag, faglige område eller virksomhed.

Stk. 2. For lærlinge, der går på dagskole, jf. § 13, stk. 3, regnes skoletiden med i den i stk. 1 nævnte arbejdstid.

Stk. 3. For lærlinge, der deltager i aftenundervisning eller kombineret dag- og aftenundervisning, medregnes den fornødne frihed, der gives lærlingen inden for normal arbejdstid for at deltage i undervisningen, til den i stk. 1 omhandlede arbejdstid.

§ 15. Svendepøverne afholdes af svendepøvekommissioner, der nedsættes inden for hvert fag. Hver svendepøvekommissions stedlige virksomhedsområde fastsættes af Læringerådet efter indstilling fra vedkommende fags hovedorganisationer. Svendepøvekommissionerne består af et lige antal faguddannede medlemmer, hvoraf halvdelen skal være arbejdsgiverrepræsentanter og halvdelen arbejderrepræsentanter. Medlemmerne vælges af de pågældende fags hovedorganisationer.

Stk. 2. De inden for hvert fag nedsatte faglige udvalg udpeger et lige antal arbejdsgiverrepræsentanter og arbejderrepræsentanter til som skuemestre at bedømme de aflagte svendepøver. Skuemestrene skal være fagligt oplærte, og arbejdsgiverrepræsentanterne skal fortrinsvis udpeges blandt håndværkere, som opfylder betingelserne for at opnå »mester-betegnelsen, jf. næringsloven af 28. april 1931 § 22"). Skuemestrenes bedømmel-

se kan overværes af 2 repræsentanter for vedkommende svendeprøvekommission.

Stk. 3. De nærmere regler for valg af medlemmer til svendeprøvekommissionerne, for disses virksomhed og for svendeprøvernes aflæggelse, herunder regler om kravene ved disse, fastsættes af undervisningsministeren efter indhentet erklæring fra vedkommende faglige udvalg og Læringerådet

Stk. 4. De med svendeprøvernes afholdelse forbundne almindelige administrationsudgifter m.v. afholdes af de respektive arbejdsgiver- og arbejderorganisationer.

Stk. 5. Såfremt der måtte blive godkendt andre prøver end svendeprøver, jf. § 12, stk. 2, finder bestemmelserne i stk. 1-4 med de fornødne afvigelser tilsvarende anvendelse.

Kapitel IV

Lærlinges uddannelse inden for butiks-, handels- og kontorvirksomhed

§ 16. Læretiden skal anvendes således, at lærlingen lærer det fag, hvori han er antaget til oplæring, så fuldstændigt som muligt Læremesteren er herunder forpligtet til at følge de i overensstemmelse med bestemmelsen i § 24, stk. 5, fastsatte regler for uddannelsen inden for faget

Stk. 2. Efter læretidens udløb skal læremesteren i overensstemmelse med derom af undervisningsministeren fastsatte forskrifter meddele lærlingen et lærebrev indeholdende bevidnelse af, hvor længe han har stået i lære, og om han har opnået duelighed i sit fag. Lærebrev må ikke udleveres lærlingen, forinden denne har bestået handelsmedhjælpereksamen eller en tilsvarende eller mere omfattende prøve, jf. dog § 17, stk. 4, 3. punktum.

Stk. 3. For så vidt der i medfør af bestemmelsen i § 19 godkendes en fagprøve for vedkommende fag, skal lærlingen ved læretidens udløb aflægge en sådan prøve. Undervisningsministeren kan dog efter indhentet erklæring fra vedkommende faglige udvalg og Læringerådet bestemme, at fagprøve ikke skal aflægges af lærlinge, der her eller i udlandet har bestået en tilsvarende eller mere omfattende prøve. Efter bestået prøve udfærdiges der bevis herfor i overensstemmelse med derom af undervisningsministeren fastsatte forskrifter. Vægrer lærlingen sig ved at aflægge prøven, eller består han ikke denne, skal læremesteren udfærdige en attest, som

alene må indeholde oplysning om, hvor længe lærlingen har stået i lære, og hvoraf det fremgår, at prøve ikke er aflagt Attesten udfærdiges i overensstemmelse med derom af undervisningsministeren fastsatte forskrifter.

Stk. 4. Har læremesteren ladet det mangle på tilbørlig omhu for lærlingens uddannelse, og er dette grunden til, at lærlingen ikke ved læretidens udløb kan erhverve lærebrev med bevidnelse om duelighed i henhold til stk. 2 eller er i stand til at bestå eventuel fagprøve, jf. stk. 3, er læremesteren forpligtet til at give lærlingen erstatning efter voldgiftsrettens skøn, jf. § 27.

Stk. 5. Såfremt læreforholdet ikke føres til ende, er lærlingen berettiget til af læremesteren at forlange en skriftlig bevidnelse angående læreforholdets varighed. Det samme gælder i det i stk. 2, 2. punktum, nævnte tilfælde. Bevidnelsen udfærdiges i overensstemmelse med derom af undervisningsministeren fastsatte forskrifter.

Stk. 6. Har læremesteren i de i stk. 2, 3 og 5 nævnte tilfælde afgivet en vitterlig urigtig erklæring, ifalder han herfor straf efter straffelovens § 162.

Stk. 7. Så snart et læreforhold er blevet afsluttet eller afbrudt, skal der gives indberetning herom til vedkommende offentlige arbejdsanvisningskontor¹⁾. Indberetningspligten påhviler:

- a) i de i stk. 2, 3 og 5 omhandlede tilfælde læremesteren,
- b) i de tilfælde, hvor en kontrakt ophæves ved voldgift, jf. § 27, alene vedkommende voldgiftsret

Efter stedfundet gennemsyn skal vedkommende offentlige arbejdsanvisningskontor videresende de pågældende indberetninger til vedkommende faglige udvalg. Undervisningsministeren fastsætter nærmere forskrifter for indberetningerne.

§ 17. Enhver læremester skal holde lærlingen til at deltage i den for faget godkendte undervisning i an af undervisningsministeren anerkendt faglig skole, for så vidt den pågældende ikke i forvejen har gennemgået tilsvarende uddannelse. Det påhviler forældre eller værge over for lærlingen at støtte læremesteren i opfyldelsen af denne forpligtelse. Lærlingen skal deltage i undervisningen på den lærested eller lærlingens bopæl nærmest

liggende skole, hvor den for faget godkendte undervisning gives, medmindre en anden ordning tiltrædes af undervisningsministeren.

Stk. 2. Efter forhandling med vedkommende faglige udvalg udarbejder undervisningsministeren i **samråd** med Erhvervsuddannelsesrådet planer for den i stk. 1 omhandlede undervisning.¹²⁾ Undervisningen kan omfatte medborgerkundskab. For så vidt undervisningsministeren efter indhentet erklæring fra det faglige udvalg og Erhvervsuddannelsesrådet kan godkende undervisningsplanen og forholdene i øvrigt tillader det, kan lærlingen vælge at tage undervisning i de almindelige fag regning, skrivning og medborgerkundskab helt eller delvis på de i henhold til ungdomsskoleloven⁸⁾ godkendte ungdoms¹ eller aftenskoler eller på de bestående handelsskoler.

Stk. 3. Inden for de første 8 år efter lovens ikrafttræden⁹⁾ bestemmer vedkommende faglige udvalg efter forhandling med undervisningsministeren, om undervisningen skal tilrettelægges som dag- eller aftenundervisning eller som kombineret dag- og aftenundervisning. Efter 8 års forløb indføres - bortset fra den i stk. 2, sidste punktum, omhandlede undervisning - på grundlag af de indvundne erfaringer obligatorisk dagundervisning, medmindre nedenstående undtagelsesregler bringes i anvendelse. Når der for et fag eller stedligt område måtte vise sig sådanne praktiske eller økonomiske vanskeligheder ved etablering af dagundervisning, at det skønnes, at undervisningen inden for det pågældende fag eller område må gives som aftenundervisning, meddeler undervisningsministeren efter indhentet erklæring fra det faglige udvalg og Læringerådet tilladelse hertil for et nærmere bestemt tidsrum. Dagskoleundervisningen skal slutte senest kl. 18, aftenundervisning senest kl. 20. Såfremt en lærling deltager i aftenundervisning, har lærermesteren pligt til uden afkorting af den for lærlingen fastsatte løn at give lærlingen fornøden frihed til spising, omklædning og lignende inden skoletidens begyndelse. En lærling har, uanset at han deltager i undervisningen inden for normal arbejdstid, krav på den i overensstemmelse med § 4, fastsatte løn.

Stk. 4. Lærlingen er ikke pligtig at deltage i undervisningen under ferie. Endvidere kan undervisningsministeren i ganske særlige til-

fælde, når vedkommende faglige udvalg og Læringerådet anbefaler dette, fritage en lærling helt eller delvis for at deltage i undervisningen. Ved en sådan fritagelse kan undervisningsministeren tillade, at der uanset bestemmelsen i § 16, stk. 2, 2. punktum, udleveres lærlingen et lærebrev, hvoraf det fremgår, at eksamen ikke er bestået.

Stk. 5. Skolen giver ved udskrivningen lærlingen et bevis for den undervisning, som lærlingen har gennemgået.

Stk. 6. Staten kan inden for et årligt fastsat beløb yde tilskud til nedbringelse af befordringsudgifter i forbindelse med skoleophold for lærlinge, der har særlig store befordringsudgifter. Undervisningsministeren fastsætter nærmere regler herom samt om ordningens administration. Undervisningsministeren kan herunder bestemme, at afgørelser om tilskud træffes af skolerne, og at afgørelserne ikke kan påklages.

Stk. 7. Rammes en af denne lov omfattet lærling af et ulykkestilfælde under et af de heromhandlede skoleophold, henhører ulykkestilfældet under den lærermesteren i henhold til ulykkesforsikringslovgivningen¹⁰⁾ påhvilende risiko.

§ 18. Den normale ugentlige arbejdstid for lærlinge må **ikke** overstige den sædvanlig gældende arbejdstid inden for vedkommende fag, faglige område eller virksomhed.

Stk. 2. For lærlinge, der går på dagskole, jf. § 17, stk. 3, regnes skoletiden med i den i stk. 1 nævnte arbejdstid.

Stk. 3. For lærlinge, der deltager i aftenundervisning eller kombineret dag- og aftenundervisning, medregnes den fornødne frihed, der gives lærlingen inden for normal arbejdstid for at deltage i undervisningen, til den i stk. 1 omhandlede arbejdstid.

§ 19. For så vidt der i vedkommende faglige udvalg er enighed om, at fagets lærlinge ved læretidens udløb skal aflægge fagprøve, jf. § 16, stk. 3, kan undervisningsministeren godkende en sådan prøve. De nærmere regler for prøvens afholdelse, herunder om kravene ved denne, fastsættes af undervisningsministeren efter indhentet erklæring fra det faglige udvalg og Læringerådet. De med prøvens afholdelse forbundne almindelige administrationsudgifter m.v. afholdes af de

respektive arbejdsgiver- og arbejderorganisationer.

Kapitel V

Læreforholdets ophør

§ 20. Lærekontrakten bortfalder:

- a) for så vidt læremesteren måtte afgå ved døden,
- b) for så vidt læremesterens virksomhed ophæves eller på grund af konkurs eller anden årsag - herunder dog ikke lockout, strejke eller tvingende naturforhold - standses for et længere tidsrum end 2 måneder.

Stk. 2. Overtages i de i stk. 1 omhandlede tilfælde læremesterens virksomhed af en anden, uden at forholdet falder ind under § 11 a, og er den pågældende villig og i henhold til § 2 berettiget til at antage lærlingen, kan lærekontrakten dog fortsættes med den pågældende som læremester, for så vidt lærlingen eller, hvis denne er under 18 år, forældremyndighedens indehaver ved påtegning på kontrakten meddeler samtykke hertil. Er lærlingen over 15 år, kræves tillige hans **medunderskrift**, for så vidt lærlingeuddannelsen først kan være tilendebragt, efter at han er fyldt 18 år.

Stk. 3. Det påhviler i de i stk. 1, b), omhandlede tilfælde og i tilfælde af virksomhedens overdragelse, dog bortset fra de tilfælde, som omhandles i § 11 a, læremesteren at udfolde bestræbelser for, at lærlingens oplæring kan videreføres hos en læremester, der i henhold til § 2 er berettiget til at antage lærlingen. Grov forsømmelse af denne forpligtelse kan medføre erstatningsansvar, jf. § 27.

§ 21. Kontrakten skal hæves af læremesteren, såfremt lærlingen vægrer sig ved at deltage i den i § 13 eller § 17 omhandlede undervisning på en af undervisningsministeren anerkendt faglig skole eller med godkendelse af undervisningsministeren bortvises fra undervisningen.

Stk. 2. Endvidere kan kontrakten hæves af læremesteren:

- a) i tilfælde af lærlingens sygdom overensstemmende med reglerne i § 9,
- b) når lærlingen gør sig skyldig i væsentlige brud på de ham ifølge lærlingeforholdet

påhvilende pligter, herunder i lydighedsnægtelse over for læremesteren,

- c) når lærlingen idømmes fængselsstraf, arbejds- eller sikkerhedsforvaring for en forsætlig lovovertrædelse.

Stk. 3. De under stk. 2, b) og c), nævnte forhold skal dog ikke berettige læremesteren til at hæve kontrakten, når han ikke inden 3 måneder efter, at han fik kundskab om forholdet, benytter sig af sin ret til at ophæve kontrakten.

§ 22. Kontrakten kan hæves af lærlingen, for så vidt han er fyldt 18 år, og ellers af forældremyndighedens indehaver på hans vegne:

- a) når læremesteren idømmes fængselsstraf, arbejds- eller sikkerhedsforvaring for en forsætlig lovovertrædelse,
- b) når læremesteren gør sig skyldig i væsentligt brud på sine forpligtelser mod lærlingen,
- c) når læremesteren ikke - i det omfang hvori det efter en almindelig opfattelse må anses for rimeligt - våger over lærlingens opførsel og sædelige forhold og værner ham mod umoralsk påvirkning,
- d) i tilfælde af, at læremesterens virksomhed flyttes til en anden kommune og afstanden fra lærlingens bopæl derved forøges med mere end 6 km; det samme gælder i tilfælde af tilsvarende flytning af læremesterens bopæl, for så vidt lærlingen har kost og logi hos læremesteren,
- e) når lærlingens hjem flyttes til en anden kommune og afstanden til lærestedet derved forøges med mere end 6 km,
- f) når læremesteren er fraværende fra forretningen i over 3 måneder, uden at lærlingens oplæring varetages af en faglig uddannet person,
- g) når læremesteren 2 gange i løbet af 10 år ved voldgift, jf. § 27, er idømt erstatning til en lærling for at have ladet det mangle på tilbørlig omhu for lærlingens uddannelse, medmindre lærlingens uddannelse på grund af virksomhedens omfang, eller fordi arbejdsgiveren ikke selv er faglig uddannet, jf. § 2, stk. 1, a), har måttet betros en i virksomheden ansat person,
- h) når lærlingen ved sygdom eller af anden grund mister den evne til at opnå uddannelse i faget, hvoraf han ved kontraktens

indgåelse var i besiddelse, eller når lærlingens fortsatte uddannelse i faget efter lægens skøn medfører fare for hans liv eller helbred,

- i) når et fagligt udvalg i medfør af § 24, stk. 7, 2. punktum, har udtalt sig for en ophævelse af læreforholdet

Stk. 2. De under stk. 1, a)-e) og g), nævnte forhold skal dog ikke berettige til ophævelse af lærekontrakten, når retten til at hæve kontrakten ikke benyttes inden 3 måneder, efter at lærlingen, for så vidt han er fyldt 18 år, og ellers forældremyndighedens indehaver fik kundskab om forholdet.

Stk. i. I de i stk. 1, d) og e), omhandlede tilfælde kan undervisningsministeren træffe bestemmelse om, at flere kommuner i denne henseende regnes for én kommune.

§ 23. Uden for de i §§ 21 og 22 nævnte tilfælde kan såvel læremesteren som lærlingen, for så vidt han er fyldt 18 år, og ellers forældremyndighedens indehaver på hans vegne hæve lærekontrakten efter at have udrædet den af voldgiftsretten fastsatte erstatning, jf. § 27. Hvis lærlingen er umyndig, kan sådan ophævelse af lærekontrakten fra hans side dog kun ske med tiltrædelse af værgen.

Stk. 2. En aftale mellem parterne om ophævelse af en lærekontrakt er ikke gyldig uden det faglige udvalgs godkendelse, såfremt lærlingen fortsat beskæftiges hos læremesteren med fagligt arbejde, der kræver oprettelse af lærekontrakt, jf. § 1, stk. 4.

Kapitel VI

Tilsyn, straffebestemmelser m.v.

§ 24. Inden for ethvert fag - eventuelt branche - nedsættes der et af fagets arbejdsgiver- og arbejderorganisationer valgt fælles fagligt udvalg, bestående af mindst 4 medlemmer, hvoraf henholdsvis arbejdsgiver- og arbejderorganisationerne i faget vælger lige mange. Udvalget vælger i eller uden for sin midte selv sin formand. Kan enighed ikke tilvejebringes om valget af en formand, udpeges denne af den faste voldgiftsret³). Undervisningsministeren afgør, hvilket fagligt område der i forhold til denne bestemmelse skal anses for at udgøre et fag (branche).

Stk. 2. Inden for fag, hvor der findes flere faglige organisationer, bestemmes det af un-

dervisningsministeren efter forhandling med Læringerådet, hvilke organisationer der er berettiget til at vælge repræsentanter til det faglige udvalg.

Stk. 3. De nævnte udvalg kan sammenslutte sig i større udvalg, hvorhos undervisningsministeren efter indstilling fra Læringerådet kan bestemme, at flere fag i fællesskab skal danne et fællesudvalg. De nærmere regler for denne sammenslutning fastsættes af undervisningsministeren.

Stk. 4. Det faglige udvalg er rådgivende over for Undervisningsministeriet, Arbejdsdirektoratet samt Læringerådet med hensyn til alle spørgsmål vedrørende lærlingeuddannelse og lærlingebeskyttelse.

Stk. 5. Det faglige udvalg skal gøre indstilling til Læringerådet om de nærmere regler for uddannelsen i vedkommende fag eller del af et fag. Læringerådet fastsætter herefter sådanne regler og drager omsorg for, at reglerne kommer til de offentlige arbejdsanvisningskontorers¹) kundskab. De offentlige arbejdsanvisningskontorer foranlediger, at enhver lærekontrakt vedhæftes de af Læringerådet fastsatte uddannelsesregler.

Stk. 6. Det faglige udvalg skal inden for sit område virke for de bedst mulige uddannelsesforhold og navnlig for, at arbejdsforholdene tilrettelægges således, at alt arbejde, der naturligt henhører under lærlingeuddannelsen, inddrages under loven. Det faglige udvalg har med henblik herpå adgang til at foretage undersøgelser af virksomheder, der beskæftiger eller agter at beskæftige personer, som er omfattet af denne lov.

Stk. 7. Det faglige udvalg kan, såfremt det efter foretagen undersøgelse af en virksomhed finder, at virksomhedens forhold er til hinder for, at en forsvarlig oplæring af lærlinge kan finde sted, rette henvendelse til vedkommende offentlige arbejdsanvisningskontor om at nægte at godkende kontrakter om antagelse af lærlinge i virksomheden. Udvalgets henvendelse skal være ledsaget af en begrundelse samt en udtalelse om, hvorvidt lærlinge i allerede løbende læreforhold skal være berettiget til at hæve kontrakten. Vedkommende offentlige arbejdsanvisningskontor må i så fald ikke godkende kontrakter om antagelse af lærlinge i virksomheden, medmindre det faglige udvalg efter en ny undersøgelse har godkendt virksomheden som egnet lærested. De af de faglige udvalg i

medfør af denne bestemmelse trufne afgørelser kan indankes for Ankenævnet vedrørende Læresteder og Praktikvirksomheder, hvis afgørelse er endelig. Tilsvarende bestemmelser gælder, for så vidt det faglige udvalg finder, at en virksomhed efter sine forhold kun er i stand til at oplære et bestemt antal personer eller kun er egnet som lærested på betingelse af, at lærlingen får supplerende praktisk uddannelse i en anden virksomhed eller på en af undervisningsministeren anerkendt faglig skole.

Stk. 8. De faglige udvalgs beslutninger i henhold til denne lov er kun gyldige, når de er tiltrådt af to trediedele af udvalgets medlemmer. Ved beslutninger i henhold til § 19, 1. punktum, om aflæggelse af fagprøve kræves dog enstemmighed. Undervisningsministeren kan i øvrigt efter indhentet erklæring fra Lærlingerådet fastsætte nærmere regler for de faglige udvalgs virksomhed og deres forhold til lærestederne.

Stk. 9. De faglige udvalgs medlemmer er under ansvar efter straffelovens § 152 pligtige at bevare fuldstændig tavshed udadtil angående de forhold, hvorom de i medfør af deres hverv er kommet til kundskab.

§ 25. Der oprettes et lærlingeråd bestående af en af kongen udnævnt formand samt af 4 arbejdsgiver- og 4 arbejderrepræsentanter inden for håndværk og industri og 3 arbejdsgiver- og 3 arbejderrepræsentanter inden for butiks-, handels- og kontorvirksomhed. Af arbejdsgiverrepræsentanterne inden for håndværk og industri udpeges 2 af Dansk Arbejdsgiverforening og 2 af Håndværksrådet, medens arbejderrepræsentanterne udpeges af De samvirkende Fagforbund i Danmark.¹¹⁾ En af de af Håndværksrådet udpegede repræsentanter skal være landhåndværker og have særligt kendskab til landhåndværkernes arbejdsvilkår og øvrige forhold. Af arbejdsgiverrepræsentanterne inden for butiks-, handels- og kontorvirksomhed udpeges 1 af Dansk Arbejdsgiverforening, 1 af Den danske Handelsstands Fællesrepræsentation og 1 af Butikshandelens Fællesråd, medens arbejderrepræsentanterne udpeges af De samvirkende Fagforbund i Danmark.¹³⁾ Der tilforordnes rådet 1 repræsentant for Arbejdsministeriet, 1 repræsentant for Undervisningsministeriet og 1 repræsentant for Arbejdsdirektoratet. Efter indstil-

ling fra Fællesrepræsentationen for danske Arbejdsleder- og tekniske Funktionærforeninger¹⁴⁾ tilforordnes Lærlingerådet endvidere en ikke stemmeberettiget repræsentant for funktionærer inden for industri og håndværk, ligesom der efter indstilling fra Fællesrådet for danske Tjenestemands- og Funktionærorganisationer tilforordnes en ikke stemmeberettiget repræsentant for funktionærer inden for de af lærlingeloven omfattede butiks-, handels- og kontorfag. Der kan endvidere tilforordnes rådet 2 i erhvervsuddannelse særlig sagkyndige personer, den ene for så vidt angår håndværk og industri, den anden for så vidt angår butiks-, handels- og kontorvirksomhed. Lærlingerådet tiltrædes af direktøren for erhvervsuddannelserne. Kun formanden og de af organisationerne valgte medlemmer har stemmeret ved rådets afgørelser og således, at i sager, der alene angår håndværk og industri, kun formanden og de for dette område valgte medlemmer har stemmeret, medens i sager, der alene angår butiks-, handels- og kontorvirksomhed, kun formanden og de for dette område valgte medlemmer har stemmeret. Undervisningsministeren fastsætter rådets forretningsorden.

Stk. 2. Den fornødne bevilling til rådet, herunder honorarer til formanden og de øvrige medlemmer, de tilforordnede og sekretærhjælp, fastsættes ved de årlige finanslove.

Stk. 3. Samtlige medlemmers funktionstid fastsættes til 6 år.

Stk. 4. Lærlingerådet er rådgivende for ministerierne i sager, der af disse forelægges rådet til udtalelse. Rådet skal virke for, at formålene med nærværende lov fremmes, og kan efter eget initiativ optage til drøftelse sager, der falder inden for lovens område, og udtale sig over for regeringen. Rådet er berettiget til over for Undervisningsministeriet at fremsætte ønsker og forslag vedrørende lovgivningen om lærlingeforhold. Lærlingerådet træffer derhos afgørelse i de i § 1, stk. 4, § 3, stk. 2 og 3, § 4, stk. 2, § 6, stk. 2, § 9, stk. 4 og 8, § 10, § 15, stk. 1, § 24, stk. 5, og § 32, stk. 2, i nærværende lov omhandlede tilfælde.

Stk. 5. De 2 i erhvervsuddannelse særlig sagkyndige personer, der kan tilforordnes Lærlingerådet, fungerer som konsulenter i lærlingesager.

Stk. 6. Såfremt nogen af rådets medlemmer for længere tid måtte blive forhindret i

at deltage i rådets moder, kan undervisningsministeren efter indstilling fra vedkommende organisation godkende en suppleant til at deltage i rådets møder med stemmeret, så længe medlemmet selv måtte være forhindret.

§ 26. **De** offentlige arbejdsanvisningskontors¹⁾ virksomhed i henhold til denne lov henhører under arbejdsdirektørens forretningsområde.

Stk. 2. Nægter et offentligt arbejdsanvisningskontor at godkende en lærekontrakt, uden at dette skyldes forhold, der henhører under Lærlingerådets afgørelse, kan den i så henseende trufne afgørelse inden for en frist af 4 uger indankes for arbejdsdirektøren, hvis afgørelse er endelig. Finder arbejdsdirektøren, at kontrakten bør godkendes, giver arbejdsanvisningskontoret kontrakten påtegning herom.

§ 27. Tvistigheder mellem parterne vedrørende denne lovs § 3, § 8, stk. 1, § 12, § 13, § 16, § 17, § 20, stk. 3, § 21, stk. 1 og 2, litra a) og b), § 22, stk. 1, litra b), c), f), **h**) og i), § 23, stk. 1, samt § 28, stk. 2, skal, medmindre parterne enes om en anden fremgangsmåde, afgøres af en voldgiftsret efter de i stk. 2-8 fastsatte regler. Ved voldgiftsrettens afgørelse kan lærekontrakten ophæves, ligesom der kan tilkendes den skadelidte part erstatning. Har en lærling haft flere læresteder, skal voldgiftsretten i tilfælde af lærlingens mangelfulde uddannelse undersøge, hvem af læremestrene der bærer ansvaret herfor.

Stk. 2. Voldgiftsretten består af retskredsens dommer - i København en af Københavns magistrat valgt person - som formand samt af fire for hver enkelt sag valgte voldgiftsmænd, jf. stk. 3, af hvilke hver af parterne - for en umyndigs vedkommende værgen - udpeger to. Voldgiftsmændene skal være myndige mænd eller kvinder, der er oplært i vedkommende fag. I retskredse, hvor der er ansat mere end én dommer, bestemmes det af justitsministeren, hvem af dommerne der skal være voldgiftsrettens formand.

Stk. 3. Den, som ønsker et af de i stk. 1 nævnte spørgsmål afgjort af voldgiftsretten, skal derom rette skriftlig eller mundtlig henvendelse til voldgiftsrettens formand. Straks efter henvendelsens modtagelse anmoder formanden begge parter - for en umyndigs ved-

kommende værgen - om at udpege to voldgiftsmænd. Meddelelse om voldgiftsmændenes navn og adresse med angivelse af, at de opfylder betingelserne for at virke som voldgiftsmænd, skal være voldgiftsrettens formand i hænde senest 14 dage efter anmodningens fremkomst. I modsat fald kan formanden udpege det manglende antal voldgiftsmænd. Derefter berammer formanden et voldgiftsmøde til afholdelse senest 4 uger efter, at han har modtaget henvendelsen, samt tilsiger med en frist af mindst 7 dage parterne - for en umyndigs vedkommende tillige værgen - og voldgiftsmændene til at give møde.

Stk. 4. Voldgiftsretten træffer i umiddelbar fortsættelse af forhandlingerne med bindende virkning for parterne endelig afgørelse i sagen. Afgørelsen, som skal begrundes, træffes ved stemmeflerhed.

Stk. 5. De af voldgiftsretten afsagte kendelser og de for retten indgåede forlig kan eksekveres efter lovgivningens almindelige regler om fuldbyrdelse af domme og forlig.

Stk. 6. Voldgiftsretten kan efter andragende undtagelsesvis tillade, at en af retten afgjort sag på ny foretages ved samme, når der er tilvejebragt en meget stor sandsynlighed for, at en af retten afgjort sag uden andragens fejl har foreligget urigtigt oplyst, og for, at der nu haves oplysninger, som vil medføre et væsentlig forskelligt resultat, samt når samtlige omstændigheder i høj grad taler for bevilgeisen af andragendet, derunder at det må anses for givet, at andrageren kun ad denne vej vil kunne undgå eller oprette et for ham indgribende tab. Samtidig med at tilladelsen gives, såvel som på ethvert senere trin, kan voldgiftsretten på begæring bestemme, at virkningerne af den trufne afgørelse helt eller delvis skal stilles i bero mod eller uden sikkerhedsstillelse.

Stk. 7. Der tilkommer ikke voldgiftsrettens medlemmer vederlag eller diæter; dog kan der efter regler, der fastsættes af undervisningsministeren efter forhandling med justitsministeren, tillægges voldgiftsrettens formand vederlag af statskassen, der tillige afholder udgifter til anskaffelse af protokol m.m. De med voldgiftsrettens afholdelse i øvrigt forbundne udgifter afholdes af statskassen efter regler, der fastsættes af undervisningsministeren.

Stk. 8. Undervisningsministeren fastsætter i øvrigt efter forhandling med justitsministeren de nærmere regler vedrørende voldgiftsrettens virksomhed.

§ 28. Den læremester eller arbejdsgiver, der overtræder bestemmelserne i §§ 1-3, § 4, stk. 1 og 2, § 9, stk. 1, 3 og 5, § 11 eller § 21, stk. 1, straffes med bøde. Med samme straf anses den læremester eller arbejdsgiver, der i strid med en af det faglige udvalg i medfør af § 24, stk. 7, truffen afgørelse har beskæftiget personer under 18 år ved fagligt arbejde.

Stk. 2. Såfremt en læremester eller arbejdsgiver har undladt at sørge for oprettelse af lovlig lærekontrakt enten på grund af forsummelighed, eller fordi de i § 2 og § 24, stk. 7, indeholdte betingelser for antagelse og oplæring af lærlinge ikke har foreligget opfyldt, og arbejdsforholdet desuagtet har bestået i nogen tid, vil vedkommende under hensyn til varigheden af den ulovlige beskæftigelse kunne idømmes erstatning ved den i § 27 nævnte voldgiftsret.

Stk. 3. Samme straf som i stk. 1 nævnt ifalder, for så vidt ingen strengere straffebestemmelser finder anvendelse på forholdet, den læremester, der i væsentlig grad tilside-sætter de ham ifølge §§ 8, 12, 13, 14, 16, 17 og 18 påhvilende forpligtelser, eller som uberettiget bortviser en lærling af læren, såvel som den lærling, som uberettiget forlader læren. Er lærlingen under 18 år og forældre eller værge er skyld i, at han uden berettigelse har forladt læren eller pladsen eller undlader at vende tilbage til den, rammer straffen dem.

§ 29. Sager angående overtrædelse af bestemmelserne i §§ 1-3, § 4, stk. 1 og 2, § 8, § 9, stk. 1, 3 og 5, §§ 11-14, 16-18 samt § 21, stk. 1, i nærværende lov påtales af det offentlige. Retssager mellem læremestre og lærlinge, der rejser sig af lærlingeforholdet, behandles ved underret.

§ 30. En aftale om et læreforhold, der indgås med en person over 18 år, og som ikke er en fortsættelse af et inden den ansattes fyldte 18. år indgået læreforhold, skal af læremesteren, forinden vedkommende træder i arbejde, anmeldes til vedkommende offentlige arbejdsanvisningskontor¹⁾. For sådanne læreforhold gælder bestemmelserne i lovens

kapitler III og IV om lærlinges uddannelse m.v., bestemmelserne om berettigelse til at antage og oplære lærlinge i § 2, om læretiden i § 3, stk. 2 og 3, om flere læremestre i § 3, stk. 4, og om læreforholdets videreførelse i § 11 a, samt - med de fornødne afvigelser - de i nærværende kapitel indeholdte tilsyns- og straffebestemmelser m.v. I øvrigt finder nærværende lov ikke anvendelse på de i 1. punktum omhandlede aftaler.

§ 31. Efter indhentet indstilling fra vedkommende faglige udvalg og anbefaling af Læringerådet kan undervisningsministeren tillade, at uddannelse af lærlinge helt eller delvis finder sted på en af undervisningsministeren anerkendt faglig skole eller i øvrigt på anden måde end forudsat i nærværende lov. Der træffes i så fald bestemmelse om, i hvilket omfang loven skal finde anvendelse på de pågældende lærlinge.

§ 32. Der kan ikke ved kollektiv aftale gyldigt vedtages bestemmelser om begrænsning af antallet af lærlinge inden for et af denne lov omfattet fag. Bestående regler herom bortfalder ved nærværende lovs ikrafttræden.

Stk. 2. Læringerådet kan dog efter henvendelse fra et fagligt udvalg i ganske særlige tilfælde tillade, at der inden for et fag fastsættes en begrænsning af lærlingeantallet, for så vidt det godtgøres, at begrænsningen udelukkende tilgodeser hensynet til en forsvarlig **oplæring** af lærlingene. Tilladelsen kan gives for et begrænset tidsrum og kan i øvrigt ~~af~~ bagekaldes, når betingelserne for dens meddelelse ikke længere er til stede.

§ 32 a. Undervisningsministeren kan bemyndige ministeriets direktorater til at udøve de beføjelser, der i denne lov er tillagt ministeren.

Stk. 2. Undervisningsministeren kan fastsætte bestemmelser om adgangen til at klage over afgørelser, der er truffet i henhold til bemyndigelse efter stk. 1, herunder om at afgørelser ikke skal kunne indbringes for ministeren.

Kapitel VII

Overgangs- og slutningsbestemmelser

§ 33. Nærværende lov træder i kraft den 1. december 1956; dog finder bestemmelsen i § 16, stk. 2, 2. punktum, ikke anvendelse på de ved lovens ikrafttræden bestående læreforhold. I øvrigt er undervisningsministeren beføjet til at fastsætte nærmere regler med hensyn til lovens gennemførelse og til at træffe bestemmelser om, hvorvidt og i hvilket omfang loven kommer til anvendelse på retsforhold, som er gyldigt stiftet under den hidtil gældende lovgivning om lærlingeforholdet.

Stk. 2. Lov nr. 120 af 7. maj 1937 om lærlingeforholdet ophæves. Endvidere ophæves lærlingebegrænsningsbestemmelserne i de af lov nr. nr. 93 af 13. april 1956 § 1 omfattede arbejdsoverenskomster.

§ 34. Denne lov gælder ikke for Færøerne og Grønland.

Stk. 2. Loven kan dog ved kgl. anordning sættes i kraft for Grønland med de afvigelser, som Grønlands særlige forhold tilsiger.

Lov nr. 109 af 24. marts 1980¹³⁾ indeholder følgende ikrafttrædelsesbestemmelse:

§ 2

Loven træder ikraft den 1. april 1980.

Lov nr. 183 af 9. maj 1984¹⁴⁾ indeholder følgende ikrafttrædelsesbestemmelse:

§ 2

Loven træder i kraft den 15. juni 1984.

Lov nr. 266 af 6. juni 1985¹⁷⁾ indeholder følgende ikrafttrædelsesbestemmelse:

§ 2

Loven træder i kraft den 1. juli 1985.

Lov nr. 217 af 23. april 1986¹⁸⁾ indeholder følgende ikrafttrædelsesbestemmelse:

§ 40

Loven træder i kraft den 1. juli 1986.

Undervisningsministeriet, den 16. marts 1987

BERTEL HAARDER

/ Ida Dybdal

Lovens angivelse af myndigheder er ændret i overensstemmelse med sagsområdets overførsel til Undervisningsministeriet i 1961 og nedlæggelsen af Statens Tilsyn med den Tekniske Undervisning og Statens Tilsyn med Handelsskoleundervisningen i 1965.

- ¹⁾ Nu arbejdsformidlingskontor.
- ²⁾ Se nu § 59 i arbejdsmiljøloven.
- ³⁾ Nu Arbejdsretten.
- ⁴⁾ Se nu lov om godkendelse af handelsskoler, tekniske skoler og maskinmester- og maskinistskoler og tilskud m.v. til disse skoler.
- ³⁾ Se nu lov om offentlig sygesikring og lov om dagpenge ved sygdom og fødsel.
- ^{*} Se tillige lov om barselorlov.
- ¹⁾ Se § 6 i lov om tekniske skoler, teknika og teknologiske institutter, jf. lovbekendtgørelse nr. 38 af 22. januar 1987, og bekendtgørelse nr. 604 af 24. november 1982 om Erhvervsuddannelsesrådets og erhvervsuddannelsesudvalgenes rådgivning.
- ¹⁾ Nu lov om fritidsundervisning m.v.
- ^{*)} Overgangsbestemmelse for tiden 1.12. 1956 til 30.11. 1964.
- ¹⁰⁾ Nu lov om arbejdsskadeforsikring.
- ¹⁾ Se nu næringsloven § 17 (lov nr. 601 af 10. december 1975).
- ¹⁾ Se § 4 i lov om undervisningen på de godkendte handelsskoler, jf. lovbekendtgørelse nr. 974 af 19. december 1986 og bekendtgørelse nr. 604 af 24. november 1982 om Erhvervsuddannelsesrådets og erhvervsuddannelsesudvalgenes rådgivning.
- ¹¹⁾ Landsorganisationen i Danmark.
- ^{*)} Fællesrepræsentationen - Hovedorganisation for Arbejdsleder- og tekniske Funktionærforeninger i Danmark.
- ¹⁾ Lovændringen vedrører § 11 a, § 20, stk. 2 og 3, og § 30.
- ^{*)} Lovændringen vedrører § 3, stk. 4, og § 30.
- ¹⁾ Lovændringen vedrører § 13, stk. 6, og § 17, stk. 6.
- ¹⁾ Lovændringen vedrører § 32 a.

Undervisningsministeriets bekendtgørelse nr. 150 af 18. marts 1987

Bekendtgørelse af lov om erhvervsfaglige grunduddannelser

Hermed bekendtgøres lov nr. 289 af 8. juni 1977 om erhvervsfaglige grunduddannelser med de ændringer, der følger af lov nr. 210 af 13. maj 1981, lov nr. 212 af 18. maj 1982, § 14, stk. 3, i lov nr. 290 af 9. juni 1982, som ændret ved lov nr. 249 af 23. maj 1984, lov nr. 265 af 6. juni 1985 og § 13 i lov nr. 217 af 23. april 1986.

Kapitel 1

Uddannelsernes opbygning og indhold

§ 1. Undervisningsministeren tilrettelægger erhvervsfaglige grunduddannelser i tilslutning til grundskolens 9. klassetrin.

Stk. 2. Uddannelserne skal tilpasses til og så at kunne optage uddannelsessøgende, der på et senere tidspunkt ønsker en erhvervsfaglig grunduddannelse.

Stk. 3. Undervisningsministeren fastsætter efter indstilling fra Erhvervsuddannelsesrådet og erhvervsuddannelsesudvalgene nærmere regler om optagelse af elever og om undervisning og prøver. Ministeren kan fastsætte regler om antallet af elever.

§ 2. I uddannelserne, der grupperes i hovederhvervsområder, skal foruden faglig undervisning indgå undervisning i almene fag, som bl.a. sigter mod at give eleverne forståelse af samfundet og arbejdslivet.

Stk. 2. Til handicappede elever gives der specialundervisning eller anden specialpædagogisk bistand. Undervisningsministeren fastsætter regler herom.

Stk. 3. Der tilbydes eleverne rådgivning om valg af uddannelse og erhverv samt om

personlige forhold. Undervisningsministeren fastsætter regler herom.

§ 3. Den erhvervsfaglige grunduddannelse indledes normalt med en 1-årig basisuddannelse, som foregår på skole, eventuelt suppleret med virksomhedsophold. Denne første del af uddannelsen omfatter en grundlæggende orientering og indføring i erhvervsområdet

Stk. 2. Efter basisuddannelsen foregår uddannelsens 2. del vekselvis på skole og praktiksted med hovedvægt på den praktiske oplæring. Undtagelsesvis kan 2. del af uddannelsen overvejende eller helt gennemføres på skole.

Stk. 3. Uddannelserne opbygges således, at de kan forlades på passende trin med erhvervskompetence, og således, at uddannelsesforløbet senere kan fortsættes.

Kapitel 2

Styringsorganernes sammensætning og beføjelser

§ 4. Undervisningsministeren nedsætter et erhvervsuddannelsesråd og udpeger dets formand. De øvrige medlemmer udpeges af de

organisationer, der er nævnt nedenfor, således:

	Antal medlemmer
Dansk Arbejdsgiverforening	.6
Sammenslutningen af Landbrugets Arbejdsgiverforeninger	.1
Landsorganisationen i Danmark	.6
Funktionærernes og Tjenestemændenes Fællesråd	.1
Lærerorganisationerne	.2

Stk. 2. Det skal ved udpegningen af repræsentanterne for Dansk Arbejdsgiverforening og Landsorganisationen i Danmark sikres, at henholdsvis arbejdsledere og elever bliver repræsenteret. Medlemmerne beskikkes for 4 år. Arbejdsministeriet, Undervisningsministeriet, Amtsrådsforeningen i Danmark, Kommunernes Landsforening, Foreningen af Forstandere og Inspektører ved Danmarks Handelsskoler og Sammenslutningen af Ledere af Tekniske Skoler deltager hver med 1 repræsentant uden stemmeret i rådets møder. Endvidere kan erhvervsuddannelsesudvalgenes formænd eller næstformænd deltage i rådets møder uden stemmeret

Stk. 3. Undervisningsministeren træffer nærmere bestemmelse om, hvorledes udpegningen af medlemmer til rådet skal finde sted.

§ 5. Erhvervsuddannelsesrådet er rådgivende for undervisningsministeren. Rådet afgiver indstilling om nedsættelse af erhvervsuddannelsesudvalg, om godkendelse af nye uddannelser, om opdeling i hovederhvervsområder, om fastsættelse af regler for rådets og erhvervsuddannelsesudvalgenes virksomhed, om fastlæggelse af uddannelsernes bevillingsmæssige behov, om fastlæggelse af uddannelsessteder samt om fastsættelse af bestemmelser om elevernes retlige forhold.

Stk. 2. Rådet kan endvidere på eget initiativ drøfte og afgive udtalelse om alle spørgsmål, der efter rådets opfattelse har betydning for den erhvervsfaglige grunduddannelse.

§ 6. For hvert hovederhvervsområde nedsætter undervisningsministeren efter indstilling fra Erhvervsuddannelsesrådet et erhvervsuddannelsesudvalg. Dette skal i almin-

delighed bestå af 8-10 medlemmer, hvoraf 2 medlemmer udpeges af lærernes og skoleledernes organisationer, medens resten sammensættes ligeligt af arbejdsgiver- og arbejdstagerrepræsentanter og udpeges af henholdsvis Dansk Arbejdsgiverforening og Landsorganisationen i Danmark. Ved områder uden for hovedorganisationerne udpeges medlemmerne af de tilsvarende organisationer. Det skal ved udpegelse af arbejdsgiver- og arbejdstagerrepræsentanterne sikres, at arbejdsledere og elever bliver repræsenteret. Medlemmerne beskikkes for 4 år. Udvalget vælger en formand og kan tillige vælge en næstformand. Formanden behøver ikke i forvejen at være medlem af udvalget.

§ 7. Erhvervsuddannelsesudvalgene afgiver efter indstilling fra de i § 8 nævnte faglige udvalg inden for hver deres område indstilling til undervisningsministeren om erhvervsuddannelsernes faglige mål og indhold samt om retningslinjer for praktikopholdene. Endvidere kan de udtale sig om lærernes faglige kvalifikationer samt om andre forhold af betydning for uddannelserne. Undervisningsministeren kan fastsætte nærmere bestemmelser om udvalgenes opgaver.

§ 8. Inden for hvert hovederhvervsområde nedsætter vedkommende områdes faglige organisationer ét eller flere faglige udvalg med et lige stort antal arbejdsgiver- og arbejdstagerrepræsentanter.

Stk. 2. De faglige udvalg giver inden for hver deres fagområde indstilling til Erhvervsuddannelsesudvalget om uddannelsernes faglige mål og indhold samt om retningslinjer for praktikopholdene.

Stk. 3. De faglige udvalg godkender de enkelte praktiksteder. De faglige udvalgs afgørelser herom kan indbringes for Ankenævnet vedrørende Læresteder og Praktikvirksomheder, hvis afgørelse er endelig.

Stk. 4. Undervisningsministeren kan fastsætte nærmere bestemmelser om udvalgenes opgaver.

§ 9. Undervisningsministeriet stiller sekretariatsbistand til rådighed for Erhvervsuddannelsesrådet og erhvervsuddannelsesudvalgene.

1) Feilskrift: Læresteder i stedet for Lærestalter.

Kapitel 3

Retsforholdet mellem eleven og praktikvirksomheden

§ 10. Den aftale om 2. dels uddannelse, der efter basisuddannelsen indgås mellem eleven og praktikvirksomheden, skal være skriftlig og angive den løn, som praktikvirksomheden skal betale til eleven under praktikopholdene samt under de skoleophold i 2. del, der ligger inden for aftalens rammer.

Stk. 2. Lønnens størrelse fastsættes gennem kollektiv overenskomst mellem arbejdsgiver- og arbejdstagerorganisationerne inden for det pågældende område. Hvis der ikke findes sådanne kollektive overenskomster, fastsætter undervisningsministeren de nærmere retningslinjer for, hvorledes beregningen af lønnen skal ske.

Stk. 3. Undervisningsministeren fastsætter efter indstilling fra Erhvervsuddannelsesrådet de nærmere bestemmelser om formen for indgåelse af uddannelsesaftale samt om elevernes retlige forhold.

§ 11. Tvistigheder mellem eleven og praktikvirksomheden kan indbringes for et nævn, der nedsættes af undervisningsministeren.

Stk. 2. Nævnet består af en formand og 4 faste medlemmer, hvoraf 2 medlemmer beskikkes efter indstilling fra Dansk Arbejdsgiverforening og 2 medlemmer efter indstilling fra Landsorganisationen i Danmark. Herudover tiltrædes nævnet for hver sag af 2 medlemmer, udpeget af de forhandlingsberettigede organisationer inden for det pågældende erhvervsområde. Formanden for nævnet skal opfylde de almindelige betingelser for at blive udnævnt til dommer. Medlemmerne beskikkes for 4 år. For de 4 faste medlemmer af nævnet beskikkes stedfortrædere.

Stk. 3. Nævnet kan træffe afgørelse om, at en uddannelsesaftale skal ophæves, ligesom det kan tilkende den skadelidte erstatning. Nævnet afgør i hver enkelt sag, om møderne skal være offentlige.

Stk. 4. Nævnets afgørelser kan fuldbyrdes efter retsplejelovens regler om tvangsfuldbyrdelse af domme.

Stk. 5. Efter indstilling fra nævnet og Erhvervsuddannelsesrådet fastsætter undervisningsministeren de nærmere regler for nævnets virksomhed.

Stk. 6. Nævnets afgørelser kan ikke indbringes for domstolene.

Kapitel 4

Forskellige bestemmelser

§ 12. Undervisningsministeren bestemmer efter indstilling fra Erhvervsuddannelsesrådet, på hvilke uddannelsessteder den erhvervsfaglige skoleundervisning skal foregå.

Stk. 2. Driftsudgifter ved undervisning på skole i forbindelse med de erhvervsfaglige grunduddannelser afholdes af staten, jf. dog stk. 5. Undervisningsministeren fastsætter nærmere regler herom.

Stk. 3. Udstyr og inventar til brug for undervisningen kan stilles til rådighed af staten efter nærmere af undervisningsministeren fastsatte regler.

Stk. 4. Udgifter til opførelse, til- og ombygning og køb af ejendomme til brug ved gennemførelse af undervisningen afholdes efter de for vedkommende skoleform gældende regler. Tilsvarende gælder med hensyn til indretning af lejede lokaler.

Stk. 5. Fastsætter undervisningsministeren i henhold til § 1, stk. 3, bestemmelser om afsluttende faglige prøver afholdt af de faglige udvalg, kan de faglige udvalgs udgifter herved kræves refunderet helt eller delvist af praktikvirksomheden. Undervisningsministeren fastsætter nærmere regler herom.

§ 13. Amtskommunerne yder tilskud til befordring mellem bopæl og skole samt mellem bopæl og virksomhed for elever i basisuddannelse, jf. § 3, stk. 1. Det er en betingelse, at eleverne ikke modtager løn under uddannelsen. Undervisningsministeren fastsætter nærmere regler om tilskuddet.

Stk. 2. Undervisningsministeren fastsætter nærmere regler om, i hvilket omfang der af staten skal ydes tilskud til de i stk. 1 nævnte elevers befordring mellem hjem og skolehjem og mellem flere undervisningsafdelinger på samme dag, og fastsætter regler om administrationen af ordningen.

Stk. 3. Afgørelser truffet efter stk. 1 kan ikke indbringes for undervisningsministeren. Undervisningsministeren kan bestemme, at afgørelser truffet i henhold til regler, der er fastsat efter stk. 2, ikke kan indbringes for ministeren.

Stk. 4. Staten kan indenfor et årligt fastsat beløb yde tilskud til nedbringelse af befordringsudgifter i forbindelse med skoleophold for elever på uddannelsens 2. del, jf. § 3, stk.

2, der har særlig store befodringsudgifter. Undervisningsministeren fastsætter nærmere regler herom samt om ordningens administration. Undervisningsministeren kan herunder bestemme, at afgørelser om tilskud træffes af skolerne, og at afgørelserne ikke kan påklages.

§ 14. Undervisningsministeren kan efter indstilling fra Erhvervsuddannelsesrådet i særlige tilfælde gøre undtagelser fra lovens §§ 2 og 3, hvis det sker for at fremme uddannelsesforsøg.

§ 15. Undervisningsministeren fastsætter efter indhentet udtalelse fra Erhvervsuddannelsesrådet bestemmelser om, i hvilket omfang en erhvervsfaglig grunduddannelse giver adgang til en videregående uddannelse.

§ 15 a. Undervisningsministeren kan bemyndige ministeriets direktorater til at udføre de beføjelser, der i denne lov er tillagt ministeren.

Stk. 2. Undervisningsministeren kan fastsætte bestemmelser om adgangen til at klage over afgørelser, der er truffet i henhold til bemyndigelse efter stk. 1, herunder om at afgørelser ikke skal kunne indbringes for ministeren.

Kapitel 5

Ikrafttræden m.v.

§ 16. Efter indstilling fra Erhvervsuddannelsesrådet, vedkommende erhvervsuddannelsesudvalg og faglige udvalg og efter indhentet udtalelse fra Lærlingerådet kan undervisningsministeren ophæve adgangen til inden for et fag eller et afgrænset geografisk område at indgå lærekontrakter i henhold til lov om lærlingeforhold, jf. lovbekendtgørelse nr. 128 af 16. marts 1987.

§ 17. Loven træder i kraft den 1. august 1977. Det i § 4 omhandlede erhvervsuddannelsesråd og de i § 6 omhandlede erhvervsuddannelsesudvalg kan dog nedsættes, så snart loven er vedtaget.

§ 18. Lov nr. 291 af 7. juni 1972 om erhvervsfaglige forsøgsuddannelser ophæves. De i henhold til forsøgsloven etablerede styringsorganer (forsøgsrådet og forsøgsudvalgene) fortsætter dog deres virke, indtil Erhvervsuddannelsesrådet og erhvervsuddannelsesudvalgene i henhold til §§ 4 og 6 i denne lov er nedsat. Endvidere fortsætter de i forsøgsperioden påbegyndte uddannelser, ligesom de godkendte uddannelsesplaner m.v. bevarer deres gyldighed, indtil de eventuelt senere ændres eller ophæves.

§ 19. Loven gælder ikke for Færøerne og Grønland, men kan ved kongelig anordning sættes i kraft for disse landsdele med de afvigelser, som de særlige færøske og grønlandske forhold tilsiger.

Lov nr. 212 af 18. maj 1982¹⁾ indeholder følgende ikrafttrædelsesbestemmelse:

§2

Loven træder i kraft den 1. august 1982.

Lov nr. 265 af 6. juni 1985²⁾ indeholder følgende ikrafttrædelsesbestemmelse:

§2

Loven træder i kraft den 1. juli 1985.

Lov nr. 217 af 23. april 1986³⁾ indeholder følgende ikrafttrædelsesbestemmelse:

§ 40

Loven træder i kraft den 1. juli 1986.

Undervisningsministeriet, den 18. marts 1987

BERTEL HAARDER

/ Ida Dybdal

¹⁾ Lovændringen vedrører § 4.

²⁾ Lovændringen vedrører § 13.

³⁾ Lovændringen vedrører § 15 a.

Undervisningsministeriets bekendtgørelse nr. 88 af 24. februar 1987

Bekendtgørelse om optagelse og om uddannelsesaftaler m.v. for elever i de erhvervsfaglige grunduddannelser

I henhold til § 1, stk. 3, § 10, stk. 2 og 3, samt § 15 a i lov nr. 289 af 8. juni 1977 om erhvervsfaglige grunduddannelser, som ændret senest ved § 13 i lov nr. 217 af 23. april 1986, fastsættes:

Kapitel 1

Optagelsesbestemmelser

§ 1. For at kunne optages i de erhvervsfaglige grunduddannelser skal eleven have opfyldt undervisningspligten i henhold til lovgivningen herom.

Stk. 2. Undervisningsministeriet, Direktoratet for Erhvervsuddannelserne, kan træffe bestemmelse om det antal elever, der årligt kan optages i basisuddannelsen (1. del) inden for hvert hovederhvervsområde.

Stk. 3. Efter indstilling fra Erhvervsuddannelsesrådet udpeger direktoratet de uddannelsessteder, hvor undervisningen skal foregå*.

Stk. 4. Direktoratet kan bestemme, at et vist antal uddannelsespladser skal forbeholdes bestemte grupper af ansøgere.

§ 2. Der foretages en samordning af tilmeldings- og optagelsesproceduren vedrørende basisuddannelserne og andre ungdomsuddannelser. Undervisningsministeren fastsætter særlige regler herom.

Stk. 2. Direktoratet for Erhvervsuddannelserne kan fastsætte regler om, at ansøgere skal indsende en lægeerklæring til uddannelsesstedet

Stk. 3. Optagelse sker normalt på den skole, i hvis lokalområde eleven har bopæl. Direktoratet kan bestemme, at enkelte skoler kan optage ansøgere, som har bopæl uden for lokalområdet Disse elever kan optages på skolehjem.

Stk. 4. Direktoratet fastsætter efter indstilling fra Erhvervsuddannelsesrådet regler for

optagelse i tilfælde, hvor antallet af ansøgere overstiger det godkendte elevantal.

Stk. 5. Er der ledige uddannelsespladser, vil ansøgere, der har meldt sig efter ansøgningsfristens udløb, eller som ikke opfylder optagelsesbetingelsen i stk. 3, 1. pkt., kunne optages i kronologisk orden. De sidstnævnte ansøgere kan dog kun optages på skoler, som tillige har plads på godkendte skolehjem.

Stk. 6. Den enkelte skole træffer afgørelse om, hvorvidt en ansøger kan optages.

Stk. 7. Skolens afgørelse i medfør af stk. 6 kan af ansøgeren indbringes for Direktoratet for Erhvervsuddannelserne, jf. § 20.

§ 3. Skolen kan i særlige tilfælde optage elever efter skoleårets begyndelse.

Stk. 2. Direktoratet kan efter indstilling fra vedkommende erhvervsuddannelsesudvalg godkende særligt tilrettelagte uddannelsesforløb for handicappede ansøgere og for ansøgere, der gennem anden uddannelse eller beskæftigelse helt eller delvis har opnået basisårets uddannelsesmål.

§ 4. Elever kan fortsætte uddannelsen i 2. del inden for den valgte uddannelsesretning, når de har gennemført basisuddannelsen, jf. § 19, stk. 4, og når de ved uddannelser, der omfatter praktikophold, har indgået uddannelsesaftale efter kapitel 3.

Stk. 2. Direktoratet kan efter indstilling fra Erhvervsuddannelsesrådet i særlige tilfælde fastsætte, at eleverne kan begynde på uddannelsen i 2. del uden at have indgået uddannelsesaftale.

Stk. 3. Direktoratet kan endvidere efter indstilling fra det faglige udvalg eller brancheudvalg i særlige tilfælde tillade en elev at begynde på et kompetencegivende trin i 2. del, selv om betingelserne efter stk. 1 ikke er opfyldt

Stk. 4. Af hensyn til elevernes uddannelses- og erhvervsmulighed kan direktoratet efter indstilling fra Erhvervsuddannelsesrådet begrænse tilgangen til bestemte uddannelsesretninger.

Kapitel 2

Elevernes deltagelse i skoleundervisningen

§ 5. Eleverne skal deltage i skoleundervisningen.

Stk. 2. Elever, der uden lovlig grund udelukkes fra undervisningen, eller som gør sig skyldig i alvorlige disciplinære forseelser, kan, når mindre **vidtgående** foranstaltninger forgæves har været anvendt, udelukkes fra fortsat undervisning. Afgørelse om udelukkelse fra fortsat undervisning træffes af Direktoratet for Erhvervsuddannelserne efter indstilling fra skolen. Udelukkelse af en elev under basisuddannelse **på** grund af elevens udeblivelse fra undervisningen uden lovlig grund afgøres dog af skolen. Skolens afgørelse kan af eleven indbringes for direktoratet, jf. § 20. Afgørelsen skal være ledsaget af vejledning om klageadgangen. Det **pågældende** faglige udvalg og praktikvirksomheden samt arbejdsformidlingskontoret skal underrettes om udelukkelse fra undervisning i 2. del.

Stk. 3. Uddannelsesaftalen bortfalder, hvis eleven udelukkes fra undervisningen.

Stk. 4. Elever kan indkaldes til supplerende undervisning efter nærmere regler, som direktoratet fastsætter. For elever, der har modtaget supplerende skoleundervisning, kan praktikperioden forlænges tilsvarende, jf. § 13.

Stk. 5. Elever, der ikke efter en supplerende skoleundervisning opnår et tilfredsstillende resultat, kan efter omstændighederne udelukkes fra fortsat undervisning. I så fald finder stk. 2 og 3 tilsvarende anvendelse.

Kapitel 3

Bestemmelser om uddannelsesaftaler m.v. i 2. del

A. Uddannelsesaftalen

§ 6. Det påhviler eleverne selv at fremskaffe en praktikplads.

Stk. 2. Formidling af praktikpladser sker gennem arbejdsformidlingskontorerne, der i videst muligt omfang skal samarbejde med uddannelsesstederne herom.

§ 7. Eleven og praktikvirksomheden underskriver en uddannelsesaftale ved benyttelse af en formular, der er godkendt af Direktoratet for Erhvervsuddannelserne efter indstilling fra Erhvervsuddannelsesrådet. Formularen udleveres af arbejdsformidlingskontoret. Er eleven ved aftalens indgåelse undergivet forældremyndighed, skal aftalen tillige underskrives af forældremyndighedens indehavere.

Stk. 2. Aftalen, der skal underskrives senest ved ansættelsesforholdets påbegyndelse, skal angive parterne, aftaleperioden, løn og arbejdsvilkår, uddannelsens art angivet som hovederhvervsområde og uddannelsesretning, skoleopholdenes antal, varighed og omtrentlige placering i aftaleperioden samt retningslinierne for praktikuddannelsen.

Stk. 3. Praktikvirksomheden indsender straks efter aftalens indgåelse den underskrevne aftaleformular til det lokale arbejdsformidlingskontor, der påser, at aftalen er i overensstemmelse med de regler, der er fastsat for den pågældende uddannelse, og at praktikvirksomheden er godkendt.

Stk. 4. Ændringer i eller tilføjelser til aftalen kan kun ske med godkendelse af vedkommende faglige udvalg.

Stk. 5. Et arbejdsformidlingskontor kan påtage en aftale, som er indgået af en elev før afslutningen af basisuddannelsen, med bemærkning om, at aftalen kun er gyldig, hvis eleven gennemfører den til uddannelsen hørende basisuddannelse.

§ 8. Uddannelsesaftalen skal omfatte skole- og praktikophold svarende til mindst et kompetencegivende uddannelsesstrin, jf. dog § 4, stk. 2.

Stk. 2. Uddannelsesaftalen kan med det faglige udvalgs godkendelse i særlige tilfælde omfatte flere virksomheder, således at hver virksomhed tegner sig for en bestemt del af den samlede uddannelsesetid. Summen af aftaleperioderne skal udgøre samtlige skole- og praktikophold i et kompetencegivende uddannelsesstrin, jf. stk. 1.

Stk. 3. En virksomhed kan med det faglige udvalgs tilslutning indgå uddannelsesaftale, der er betinget af, at eleven i en eller flere nærmere angivne perioder udstationeres til beskæftigelse i uddannelsesmæssigt øjemed i en anden godkendt virksomhed. Praktikvirksomheden er ansvarlig for, at betingelsen op-

fyldes inden for den aftalte uddannelsestid. Retsforholdet mellem aftalens parter i henhold til uddannelsesaftalen og reglerne herom ændres ikke ved udstationering af eleven.

§ 9. De nærmere bestemmelser om uddannelsesaftalens registrering og skolens indkaldelse af eleven til undervisning fastsættes af direktoratet.

B. Løn og arbejdsvilkår i aftaleperioden

§ 10. I aftaleperioden gælder de ved kollektive overenskomster eller i lovgivningen fastsatte bestemmelser om løn og arbejdsvilkår inden for det pågældende faglige område.

Stk. 2. For elever, hvor lønnen ikke er fastsat i kollektiv overenskomst mellem fagets arbejdsgiver- og arbejdstagerorganisationer, fastsættes lønnen af et nævn, der nedsættes af de pågældende organisationer og består af 2 arbejdsgiver- og 2 arbejdstagerrepræsentanter samt af en af Arbejdsretten udnævnt formand. Tvivlsspørgsmål vedrørende nedsættelse af lønnævnet kan indbringes for Direktoratet for Erhvervsuddannelserne. Hvis et flertal af de af organisationerne udpegede medlemmer er enig om fastsættelse af en mindsteløn, skal der mindst betales den således fastsatte løn. Meddelelse om fastsættelsen skal gennem Arbejdsdirektoratet sendes til arbejdsformidlingskontorerne. Kontorerne påser, at den løn, der er vedtaget i uddannelsesaftalen i det pågældende fag, ikke ligger under den således fastsatte mindsteløn, der også skal være gældende for løbende uddannelsesaftaler. For så vidt der ikke opnås flertal blandt de af organisationerne udpegede medlemmer om fastsættelse af en mindsteløn, er nævnets formand berettiget til at offentliggøre resultatet af forhandlingerne og derunder at anføre sit eget standpunkt.

Stk. 3. Endvidere gælder de regler, der i lovgivningen er fastsat om arbejdsmiljø, arbejdsmarkedets tillægspension (ATP), lønmodtagernes garantifond og arbejdsskadeforsikring.

Stk. 4. I tilfælde af sygdom, svangerskab og fødsel inden for aftaleperioden gælder dagpengelovens regler. For elever, der henhører under funktionærlovens eller medhjælperlovens område, gælder dog reglerne i disse love.

Stk. 5. Eleverne er omfattet af ferieloven. For elever, der henhører under medhjælperlovens område, gælder dog reglerne i denne lov.

§ 11. Arbejdsgiveren kan kun undtagelsesvis anvende eleven til arbejde, som ikke har et uddannelsesmæssigt sigte, og kun under forudsætning af, at det uddannelsesmæssige mål kan nås.

C. Uddannelsesaftalens varighed

§ 12. Uddannelsesaftalen kan normalt ikke opsiges i aftaleperioden, jf. dog stk. 3.

Stk. 2. Hvis parterne er enige derom, kan aftalen bringes til ophør før afslutningen af et kompetencegivende trin.

Stk. 3. De første 3 måneder af aftaleperioden betragtes som en gensidig prøvetid, inden for hvilken hver af parterne kan hæve aftalen uden angivelse af nogen grund. Eventuelle skoleophold medregnes ikke i prøvetiden, som forlænges tilsvarende.

Stk. 4. For elever, der er undergivet forældremyndighed, kræver de dispositioner, der er nævnt i stk. 2 og 3, samtykke fra forældremyndighedens indehavere.

§ 13. Vedkommende faglige udvalg eller brancheudvalg kan på virksomhedens eller elevens begæring forlænge aftaleperioden, hvis eleven på grund af sygdom har været fraværende fra praktikvirksomheden i mere end 10 pct af den uddannelsestid, der er fastlagt i uddannelsesaftalen. Aftalen kan ikke forlænges med mere end fraværperioden. Aftalen skal påtegnes om forlængelsen, og der skal gives arbejdsformidlingskontoret meddelelse herom.

Stk. 2. Hvor andre særlige forhold måtte tale derfor, kan det faglige udvalg eller brancheudvalg godkende en forlængelse af aftaleperioden.

D. Uddannelsesaftalens ophævelse, tvistigheder m.v.

§ 14. I tilfælde, hvor en af parterne ønsker at ophæve uddannelsesaftalen efter § 15, stk. 1 eller stk. 2, og i tilfælde af uoverensstemmelser mellem elev og praktikvirksomhed skal vedkommende faglige udvalg eller brancheudvalg underrettes, for at sagen derved kan søges forliget.

§ 15. Hvis en af parterne væsentligt misligholder sine forpligtelser, kan den anden part hæve aftalen.

Stk. 2. Hvis en væsentlig forudsætning for **aftaleindgåelsen** er urigtig eller senere brister, kan en af parterne ligeledes hæve aftalen.

Stk. 3. Ophævelse efter stk. 1 eller stk. 2 skal dog ske inden for 1 måned efter, at den pågældende part har fået kendskab til eller ved anvendelse af almindelig **agtpågivenhed** burde have fået kendskab til den omstændighed, som begrundet ophævelsen. Er eleven undergivet forældremyndighed, kan ophævelse fra elevens side kun ske med samtykke fra forældremyndighedens indehavere.

§ 16. Tvistigheder mellem elev og praktikvirksomhed - herunder tilfælde, som det ikke er lykkedes at forlige efter § 14 - kan af hver af parterne indbringes for det tvistighedsnævn, der er nedsat i henhold til lov om erhvervsfaglige grunduddannelser § 11.

§ 17. Ophæves en uddannelsesaftale, skal praktikvirksomheden senest 14 dage fra ophævelsen skriftligt underrette skolen og arbejdsformidlingskontoret herom.

§ 18. Erhvervsuddannelsesudvalgene skal i samarbejde med de faglige udvalg og branchevalg arbejde for de bedst mulige uddannelsesmæssige forhold i praktikvirksomhederne. Udvalgene kan i den anledning aflægge besøg i praktikvirksomhederne.

Kapitel 4

Uddannelsesbeviser m.v.

§ 19. Om uddannelsesbeviser m.v. inden for de tekniske hovederhvervsområder gælder de regler, der er fastsat særskilt herom, jf. for tiden bekendtgørelse nr. 542 af 12. november 1981. Om uddannelsesbeviser m.v. inden for handels- og kontorområdet gælder reglerne i stk. 2-5.

Stk. 2. Til elever, der har gennemført

basisuddannelsen, udsteder skolen et bevis.

Stk. 3. Efter tilfredsstillende gennemførelse af et kompetencegivende uddannelsesstrin under 2. del udsteder praktikvirksomheden et uddannelsesbevis på grundlag af erklæringer fra skolen om den gennemførte uddannelse. Praktikvirksomheden giver arbejdsformidlingskontoret meddelelse om udstedelse af beviset

Stk. 4. Gennemføres uddannelsen ikke, har eleven ret til en dokumentation, der beskriver den gennemgåede del af uddannelsen. Denne dokumentation udstedes af skolen, hvis basisuddannelsen ikke er gennemført, og ellers af praktikvirksomheden efter reglerne i stk. 3.

Stk. 5. Direktoratet for Erhvervsuddannelserne fastsætter efter indstilling fra Erhvervsuddannelsesrådet bestemmelser om bedømmelse af elevernes faglige udbytte af undervisningen samt regler for uddannelsesbevisernes og erklæringernes nærmere udformning og udstedelse.

Kapitel 5

Klage

§ 20. Klager over skolens afgørelser efter denne bekendtgørelse indsendes til Undervisningsministeriet, Direktoratet for Erhvervsuddannelserne.

Stk. 2. Fristen for klager er 4 uger fra den dag, afgørelsen er meddelt den pågældende.

Stk. 3. Direktoratets afgørelser vedrørende denne bekendtgørelse kan ikke indbringes for højere administrativ myndighed.

Kapitel 6

Ikrafttræden

§ 21. Bekendtgørelsen træder i kraft 1. april 1987.

Stk. 2. Bekendtgørelse nr. 380 af 31. juli 1978 om optagelse og om uddannelsesaftaler m.v. for elever i de erhvervsfaglige grunduddannelser ophæves.

Undervisningsministeriet, den 24. februar 1987

FREMTIDENS ARBEJDSLIV

af

Torben Pilegaard Jensen

AKF^s FORLAG

1987

FORORD

»Fremtidens arbejdsliv« - er under titlen »Udfordringer til de grundlæggende erhvervsuddannelser vurderet ud fra ændringer i arbejdslivet« udarbejdet til Nordskov Nielsen-udvalget: »Udvalget vedrørende revision af de grundlæggende erhvervsuddannelser«.

*Der har vist sig en betydelig interesse for redegørelsen, og vi har derfor ønsket at gøre den tilgængelig for en større kreds **ved** at udgive den på A Kl"s forlag.*

Marts 1987

Bent Rold Andersen

Torben

Pilegaard

Jensen

Indholdsfortegnelse

I.	Erhvervsuddannelserne og arbejdsmarkedet	600
1.	Nedbrydning af de faglige delarbejdsmarkeder.	600
2.	Nedbrydning af funktionshierarkiet	602
II.	Forventninger til den erhvervmæssige og teknologiske udvikling	604
1.	Erhvervsforskydninger.	604
2.	Nye muligheder og krav til arbejdsstyrkens kvalifikationer som følge af ny teknologi.	606
3.	Udviklingstendenser inden for fremstillingserhverv.	607
4.	Arbejdets organisation og kvalifikationskrav i den enkelte virksomhed	609
5.	Hvad kan vi vente os af fremtidens arbejde inden for kontor, administration og forvaltning?.	612
III.	Kvalifikationer og internationalisering	617
IV.	Uddannelserne og strukturpolitikken	619
1.	Uddannelsernes særlige betydning i dansk sammenhæng	
2.	Uddannelserne i et regionalt perspektiv.	622
V.	Uddannelse , vækst og lighed	624
	Litteraturliste	626

Fremtidens arbejdsliv

En reform af de grundlæggende erhvervsuddannelser må - hvis den skal leve op til de kommende års udvikling - bygge på overvejelser om samfundsudviklingens krav til de unges kvalifikationer i bred forstand og på uddannelsernes betydning for udviklingsforløbet. At planlægge uddannelsessystemet bør netop ikke ses som en passiv reaktion på en stedfunden og forventelig udvikling. Tværtimod må uddannelserne betragtes som et aktivt instrument for formningen af fremtiden. Uddannelserne har betydning for og påvirkes af utrolig mange forhold: erhvervs- og teknologiudviklingen, kvalifikations sammensætningen i erhvervene, ændringer på arbejdsmarkedet, forholdet mellem fritids- og arbejdsliv, familielivet, den politiske kultur og deltagelsen i demokratiske beslutningsprocesser.

Det er ikke muligt inden for denne redegørelses ramme at komme ind på forventningerne til udviklingen på alle disse områder. Der er derfor lagt vægt på behandlingen af forhold vedrørende arbejdslivet.

At give bud på, hvordan fremtidens arbejdsmarked, kvalifikationskrav, organisation i virksomhederne, erhvervsstruktur mv. vil se ud, er naturligvis forbundet med meget stor usikkerhed. Men på den anden side er der dog på visse områder en betydelig overensstemmelse i forventningerne til fremtidens arbejdsliv. Og på andre områder står det klart, at vi har med politisk valgte prioriteringer at gøre, som unddrager sig mere eller mindre videnskabelige overvejelser. Dette betyder, at redegørelsen er problemorienteret. Frem for færdige fremtidsvurderinger skal forskelle i opfattelser påpeges, og konsekvenserne af usikkerheden for grunduddannelserne fremhæves. Vi må i høj grad lære at forstå, at tilrettelæggelsen af uddannelsesstrukturen og -planlægningen må bygge på forudsætningen om stor foranderlighed, frem for på beslutninger om, at det mest sandsynlige udviklingsforløb vil se sådan og sådan ud. Uddannelsernes indhold og form skal kunne rumme flere forskellige udviklingsforløb. På den anden side er det også klart, at vi er nødt til at give uddannelser, som gør det muligt at bestride givne job. Vi står i en tid med hurtige forandringer således over for dilemmaet mellem de helt brede uddannelser og den målrettede joborienterede uddannelse. Dette problem var ikke i samme grad udpræget i tidligere mere stabile perioder.

Redegorelsens opbygning

Erhvervsuddannelsernes opgaver og virkemåde er blevet forandret over tid. Den nuværende uddannelsesstruktur svarer ikke nødvendigvis til dagens arbejdsmarked. Dette diskuteres overordnet i afsnittet: Erhvervsuddannelserne og arbejdsmarkedet. Der er forskellige opfattelser **af**, hvad den nye teknologi betyder for kvalifikationskravene. Sådanne vurderinger er vigtige, men samtidig synes de teknologiske nydannelser at øge spillerummet for valg af udviklingsforløb. I afsnit II fremlægges forskellige opfattelser af fremtidsudsigterne på arbejdsmarkedet og i virksomhederne. Men arbejdsmarkedets og uddannelsernes fremtid bestemmes ikke af teknologi alene. Vores tætte økonomiske integration gennem internationaliseringen skaber særlige problemer, som erhvervsuddannelserne må tage højde for. Denne problemstilling fører diskussionen direkte over i spørgsmålet om uddannelsernes rolle for den erhvervsmæssige og økonomiske udvikling. I afsnit IV, Uddannelserne og strukturpolitikken, diskuteres denne problemstilling. **Er** der en modsætning mellem en uddannelsespolitik, der søger at skabe lighed og én, der er vækstororienteret? Afsnit V - Uddannelse, vækst og lighed - søger at give et svar.

I. Erhvervsuddannelserne og arbejdsmarkedet

Vi står i dag og vil fremover stå i en situation, hvor en del traditionelle opfattelser af sammenhængen mellem erhvervsuddannelse og den senere job- og erhvervsfunktion synes at måtte revideres. De ændringer i situationen, som her skal behandles vedrører følgende forhold:

- tendensen til nedbrydning af de faglige delarbejdsmarkeder og en mindre tæt og livslang sammenhæng mellem de grundlæggende erhvervsuddannelser og den senere job- og erhvervsfunktion,
- tendensen til vedvarende ændringer i kvalifikationskravene på grund af den hurtige teknologiske udvikling og på grund af erhvervenes internationalisering, skaber usikkerhed og krav om stor omstillingsevne,
- uddannelsernes øgede strukturpolitiske betydning. Mens betydningen af generelle økonomiske styringsinstrumenter mindskes, øges uddannelsernes betydning for den samfundsmæssige udvikling,
- den teknologiske udviklings indhold og konsekvenser for kvalifikationskravene,
- konsekvenser af forskellige løsninger på de kommende års kvalifikationsbehov.

1. Nedbrydning af de faglige delarbejdsmarkeder

I et mere eller mindre stabilt samfund, hvor den teknologiske og erhvervsmæssige udvikling kun foregår langsomt, er dimensioneringen og tilrettelæggelsen af uddannelsernes indhold et mindre problem, sammenlignet med en situation, hvor udviklingen løber hurtigt, og hvor usikkerheden er stor. Ser vi tilbage, kan situationen omkring 1960 karakteriseres ved, at grunduddannelserne gav en håndværksmæssigt præget uddannelse, som var rettet mod en bestemt erhvervsfunktion. Der var en forholdsvis tæt sammenhæng mellem den erhvervede grunduddannelse og placeringen på arbejdsmarkedet. Og denne placering gjorde sig som regel gældende livet igennem. Arbejdsmarkedet kunne karakteriseres ved det man kalder et fagopdelt arbejdsmarked, dvs. et arbejdsmarked, hvor en person med en given uddannelse kunne vælge job inden for mange virksomheder inden for en branche. Kvalifikationskravene var tilnærmelsesvis ens fra

virksomhed til virksomhed inden for branchen, og lønnen havde derfor en central betydning for mobiliteten. Baggrunden for dette arbejdsmarked finder vi i produktionens karakter på daværende tidspunkt:

- virksomhederne var som helhed præget af produkterne, som forblev uændrede og ensartede igennem længere tid,
- produktionsteknikken var forholdsvis alsidig og den teknologiske udvikling foregik tilstrækkelig langsomt til at sikre ensartethed i virksomhedsstrukturerne inden for en given branche,
- arbejdskraftens uddannelse var fagtypisk, dens kvalifikationer typiske for bestemte industribrancher¹.

Udviklingen op gennem 1960'erne og 70'erne har - først og fremmest inden for fremstillingserhvervene - betydet en grundlæggende ændring af dette billede. Skal vi karakterisere dette forløbs betydning for arbejdsmarkedssituationen omkring 1980, kan det gøres på følgende måde:

- produktionen var blevet mere *specialiseret*, og der blev derfor stillet krav om specifikke kvalifikationer hos arbejdskraften. De specifikke kvalifikationer var primært anvendelige i én virksomhed. Arbejdsdelingen mellem virksomhederne og i virksomhederne var blevet øget, bl.a. som et resultat af den stigende internationale arbejdsdeling. Tilsvarende havde vore erhvervsuddannelser i samme periode gennemløbet en specialisering,
- ændringerne i produkter og produktionsteknikker betød, at der løbende opstod *uoverensstemmelse mellem de kvalifikationer, der blev udbudt og dem, der blev efterspurgt*. Arbejdsmarkedetsuddannelserne fik til opgave at løse det dobbelte problem: hurtig omkvalificering til nye specialiserede opgaver.

Konsekvensen af denne udvikling har været, at store dele af vort arbejdsmarked i dag kan karakteriseres ved ikke at bestå af en række faglige delarbejdsmarkeder, men derimod af et meget mere *finmasket delarbejdsmarkedssystem*, dels bestemt af den høje specialisering som opnås gennem uddannelserne og dels bestemt af virksomhedernes specialiserede arbejdsfunktioner. Mobilitet mellem de enkelte delarbejdsmarkeder vil ofte være hæmmet af kvalifikationsmæssige barrierer. Og tilsvarende betyder specialiseringen, at omstillingsevnen på de

1. Se nærmere: Dr. Beate **Krais**: »Sammenhængen mellem uddannelse og beskæftigelse og dens indflydelse på den erhvervsfaglige uddannelsespolitik og arbejdsmarkedspolitikken«. Det europæiske Center for udvikling af Erhvervsuddannelse. Berlin 1979, side 46.

enkelte delarbejdsmarkeder og virksomheder begrænses. På denne måde er den traditionelle sammenhæng mellem den faglige grunduddannelse og den senere arbejds- og erhvervsfunktion brudt ned: Vi har ikke længere en situation, hvor den erhvervede faglige uddannelse giver adgang til et forholdsvis bredt og veldefineret arbejdsområde livet igennem. *Specialiseringen er trådt frem som det dominerende på bekostning af bredden*, og samtidig står den enkelte over for hele tiden at skulle forny de specifikke erhvervskvalifikationer, som netop ikke længere holder hele livet igennem.

Denne karakteristik gælder først og fremmest situationen inden for fremstillingserhverv, mens der inden for dele af bygge- og anlæg, kontor- og administration samt handel stadig i varieret grad er tale om faglige kvalifikationer, som efterspørges i mange virksomheder og brancher. Krav om specialisering og hurtig omstilling har således først og fremmest karakteriseret udviklingen op gennem 1960'erne og 70'erne inden for fremstillingserhvervene.

2. Nedbrydning af funktionshierarkiet

Men i dag, hvor vi står over for informationsteknologien som den centrale faktor i den erhvervsmæssige fornyelsesproces, er billedet noget andet. I grove træk kan vi karakterisere udviklingen frem til midten af 1970'erne ved en omfattende mekanisering og begyndende delautomatisering inden for fremstillingserhvervene. I modsætning hertil er benyttelsen af informationsteknologien¹ ikke bundet til enkelte brancher eller til specielle produkter eller produktionsteknikker. *Alle erhvervssektorer må derfor forventes at ville blive præget af den informationsteknologiske udvikling*, produktion, administration, kommunikation og service mv.

Ud over at informationsteknologien - afhængig af bl.a. hvordan vi indretter vort erhvervsuddannelsessystem - vil få virkninger ind i de fleste jobfunktioner, er det også karakteristisk, at den skaber en kvalitativ ændring i arbejdets karakter. Vi kan sige, at anvendelsen af informationsteknologi i produktionen betyder, at det centrale ikke længere er håndteringen af et bestemt værktøj eller maskine over for et bestemt materiale, men *derimod evnen til at reagere på og tolke informationer*. I den forstand bliver arbejdet mere abstrakt eller teoretisk.

Informationsteknologi kan defineres ved teknik baseret på mikroelektronik anvendt i produkter, produktion, administration og distribution, hvor der foregår informationsbearbejdning og styring. I »Et teknologisk udviklingsprogram«. Teknologistyrelsen 1983, defineres informationsteknologi på følgende måde: »Informationsteknologi er den teknologi, der knytter sig til anvendelse af mikroelektronikken i produkter, produktionsprocesser og systemer i bredeste forstand«, s.2.

Med fjernelsen af det umiddelbare udførende arbejde i produktionen, sker der *skred i hele den traditionelle deling mellem den, der udfører arbejdet, forbereder, kontrollerer, reparerer og planlægger arbejdet*. Dermed skaber den nye teknologi på mange måder mulighed for at fjerne den produktionsteknisk begrundede arbejdsdeling i produktionen. Og dette sker samtidig med *behovet for en sammenknytning af de mere elementare arbejdsopgaver med mere teoretiske/intellektuelle funktioner*. Vi skal vende tilbage til disse betragtninger senere og her nøjes med at karakterisere udviklingsfaserne på følgende måde:

- fra omkring 1960 til midten af 1970'ernes så vi en stigende specialisering, såvel i arbejdsfunktionerne som i vort uddannelsessystem. Denne udvikling betød, at *de brede faglige delarbejdsmarkeder* blev nedbrudt (horisontal arbejdsdeling), og dermed var skabt et nyt forhold mellem de erhvervsfaglige grunduddannelser og den senere arbejdsfunktion,
- fra midten af 1970'erne og med stigende hast i 1980'erne **ser vi** informationsteknologien *nedbryde den vertikale arbejdsdeling* mellem de udførende - som forsvinder, kontrollerende, reparerende, konstruerende og planlæggende funktioner. I denne situation vil vort grundlæggende erhvervsfaglige uddannelsessystem stå over for en udfordring: *den specialisering som systemet op gennem 1960'erne er blevet udstyret med, ser vi bliver irrelevant*: de udførende opgaver fjernes og bliver til en del af den programmerede maskine. For det andet vil den vægt, som der i uddannelserne er blevet lagt på at kunne betjene maskiner/hjælpe midler mindskes i betydning. *Almene færdigheder og generelle kvalifikationer vil få større betydning*. Dette betyder, at den traditionelle deling af vort uddannelsessystem i forhold til job, hvor det henholdsvis er *håndens eller åndens arbejde* det drejer sig om, ikke længere dækker over den kunnen, som efterspørges.

Vi har her trukket nogle generelle udviklingstræk frem, som må forventes at ville gøre sig gældende fremover. Men det må understreges, at der inden for de forskellige erhverv og jobområder vil være betydelige forskelle med hensyn til den hastighed, hvormed informationsteknologien vil blive spredt og med hensyn til dens konsekvenser for jobindholdet i de enkelte erhverv. Samtidig er det vigtigt at understrege, at udviklingshastigheden og konsekvenserne for ændringerne i jobindholdet og kvalifikationskravene vil være afhængig af den måde, vi indretter vort uddannelsessystem på. De udfordringer, vore grundlæggende erhvervsuddannelser står overfor, kan dog ikke alene behandles ud fra de rent teknologiske faktorer.

II. Forventninger til den erhvervsmæssige og teknologiske udvikling

Vil erhvervsudviklingen i de kommende år betyde store forskydninger mellem de enkelte sektorer? Og hvis, hvilke følger/konsekvenser har det da for kravene til arbejdsstyrkens kvalifikationer? Vil de teknologiske innovationer betyde, at en større del af arbejdsstyrken vil blive beskæftiget i indholdstomme og rutineprægede job? Eller vil forskellene i jobkravene øges, så delingen af arbejdsstyrken i en uddannet og en ikke uddannet del forstærkes? Eller bliver der tale om, at kvalifikationskravene generelt øges, og at arbejdsfunktionerne bliver mere alsidige og udviklende?

1. Erhvervsforskydninger

Spørgsmålet om beskæftigelsesudviklingen inden for de enkelte erhvervssektorer er centralt for diskussionen af, hvordan de grundlæggende erhvervsuddannelser skal dimensioneres. Forklaringen er selvfølgelig den enkle, at kvalifikations sammensætningen er forskellig fra sektor til sektor.

Udviklingen i arbejdsstyrkens fordeling på hovederhvervssektorer igennem de sidste 10 år har først og fremmest betydet en stigende beskæftigelse inden for den offentlige administration og liberale erhverv¹. En vækst på ca. 40%. Men også inden for andre serviceområder og inden for transportsektoren har der været en beskæftigelsesfremgang, som er større end væksten i arbejdsstyrken. Beskæftigelsen i fremstillingsvirksomhed, bygge- og anlæg samt handel og omsætning er uændret, og det vil sige, at der er tale om en relativ tilbagegang sammenlignet med væksten i den samlede arbejdsstyrke.

Disse ændringer har først og fremmest medført, at erhvervsuddannelserne har skullet forsyne de mere administrativt og forvaltningsmæssigt betonedede erhverv på bekostning af vareproducerende og håndværksprægede sektorer. Det er en almindeligt udbredt forventning, at denne udvikling vil fortsætte, primært gennem vækst i den private servicesektor. *Flere og flere vil blive beskæftiget med informationsbearbejdning og -formidling samtidig med, at behovet for arbejdskraft i den egentlige varefremstilling falder.* Denne udviklingstendens er blevet betegnet som overgangen fra industrisamfundet til informationssamfun-

1. Se Statistisk Tiårsoversigt 1985. s.36.

det¹. Sådanne sektorforskydninger er naturligvis centrale at beskæftige sig med. Men forudsættes det, at der inden for sektorerne ikke sker de store forandringer i de krav, der stilles til arbejdskraftens kvalifikationer, er problemet til at overskue, dels fordi sektorforskydninger trods alt forløber forholdsvis langsomt, og dels fordi der på arbejdsmarkedet er en betydelig fleksibilitet².

Betydningen af sektorforskydningerne har for den samlede arbejdsstyrke betydelige virkninger, men for planlægningen af ungdomsuddannelserne, her de erhvervsfaglige grunduddannelser, er betydningen mindre, idet en **ungdomsårgang** kun udgør en meget lille del af den samlede arbejdsstyrke. Sagt med andre ord: Skulle de unge alene klare tilpasningsproblemerne på arbejdsmarkedet som følge af forskydninger mellem erhvervssektorerne, ville der blive tale om en meget stram dimensionering, som måtte forventes at ville skabe store motivationsproblemer for at påbegynde en uddannelse. På den anden side er det klart, at de unges muligheder for hurtigt at opnå beskæftigelse efter endt uddannelse i høj grad er afhængig af, om uddannelsen er erhvervet inden for områder, hvor der er beskæftigelsesvækst. I den udstrækning vi gennem vort arbejdsmarkedsuddannelsessystem skaber gode muligheder for den nuværende arbejdsstyrkes omkvalificering, vil dette problem være mindre, sammenlignet med en situation, hvor dette ikke er tilfældet. Men som efteruddannelserne i dag er opbygget, er de ikke indrettet på at omskole arbejdsstyrken til job og erhverv, som ligger uden for den oprindelige grunduddannelse.

Dimensioneringen af de erhvervsfaglige grunduddannelser vil derfor altid stå i dilemmaet mellem den stramme dimensionering ud fra efterspørgselsprognoser - med de deri indbyggede usikkerheder - og den interessebetonede søgning. Men problemets størrelse er afhængig af efteruddannelses og omskolingsmulighederne og af de erhvervsfaglige grunduddannelsers bredde. Jo mere specialiserede uddannelser, jo større tilpasningsproblemer som følge af ændringer i erhvervsstrukturen. Vi vender tilbage til dette spørgsmål i forbindelse med diskussionen af de nye kvalifikationskrav, som den teknologiske udvikling afføder.

Det er ikke her opgaven yderligere at vurdere, hvad erhvervsforskydningeme betyder for planlægningen af de erhvervsfaglige grunduddannelser. Det hænger

1. Se fx Jon Sundbo, Giorgio Baiardelli, Segio Rocha: »Informationssektoren, informatikken og beskæftigelsen«. Jurist og Økonomforbundets forlag, København 1983.
2. Se fx Nils Groes, Hans Hummelgaard, Karen Restad: »Uddannelse, erhverv og beskæftigelse«, AKF og IFG 1984, Henrik Christoffersen, Torben Pilegaard Jensen: »Regional samordning mellem uddannelse og erhverv«, AK F 1985, kapitel 4 og Per Vejrup Hansen: »Arbejdskraftbevægelser og beskæftigelse«, SF1, 1985.

sammen med, at sådanne analyser er gennemført i anden sammenhæng¹.

Over for ændringer i erhvervsstrukturen står konsekvenserne af nye krav til arbejdskraftens kvalifikationer i de enkelte erhverv. Forandringer inden for erhvervene som følge af teknologiske innovationer får langt mere omfattende virkninger for kvalifikationsproblemernes omfang, fordi vi med de nye teknologier, først og fremmest informationsteknologien, må forvente, at næsten alle typer af arbejdsfunktioner vil blive berørt. I det følgende skal vi derfor skitsere forskellige opfattelser af, hvad de kommende års teknologiske udvikling vil betyde for kravene til arbejdsstyrkens kvalifikationer.

2. Nye muligheder og krav til arbejdsstyrkens kvalifikationer som følge af ny teknologi

På trods af, at informationsteknologien må forventes at ville blive spredt i alle produktionsgrene, hvad enten det er i produktionsapparatet, i produktet, i alle former for databehandling, konstruktion, information og administration, er det forkert at tro, at man kan generalisere de konsekvenser, som denne spredning vil have for kvalifikationskravene. »Den teknologiske udvikling« dækker over et meget sammensat udviklingsforløb, som må undersøges inden for de respektive anvendelsesområder og i forhold til de måder, informationsteknologien tages i anvendelse på.

Indarbejdningen af informationsteknologien har naturligvis forskellige konsekvenser for kvalifikationskravene afhængig af forskel i erhvervsfunktioner og job - administrativt arbejde, kontorarbejde, maskinfremstilling mv. Derudover vil virkningen på kvalifikationskravene også være afhængig af, om den nye teknologi indarbejdes i produktet eller i produktionsudstyret, og af om den vedrører selve udstyret (hardware) eller de idé- og udviklingsmæssige sider (software)². Vi skal dog i denne sammenhæng afgrænse os til kun at behandle udvalgte områder. Vægten vil blive lagt på udviklingen inden for fremstillings- erhvervene og på administrations- og kontorområdet. Samtidig inddrages først og fremmest de ændringer, som har relevans for de erhvervsfaglige grunduddannelser.

1. Se her Det økonomiske Råd: »Dansk økonomi 1983«, København 1983. Undervisningsministeriet. Arbejdsministeriet: »Perspektivrapport. Fremskrivninger af uddannelsesfordelt udbud og efterspørgsel på arbejdsmarkedet, metoder og regneeksempler«, København 1985. Tilsvarende analyser er gennemført på regionalt niveau: Keld Holm, Hans Hummelgaard, Karen Restad: »Job og uddannelse i Viborg amt«. København 1985.
2. Arndt Sorge: »Technological change, employment, qualification and training«, Cedefop 1984, S.17ff.

3. *Udviklingstilbud inden for fremstillingserhverv*

Undersøgelser af udviklingen i kvalifikationskravene inden for fremstillingserhvervene er sparsomme herhjemme. Men på baggrund af en række industriundersøgelser på Teknologisk Institut har man sammenfattet forventningerne til udviklingen i kvalifikationskravene på følgende måde:

- øget vægt på almen teknisk viden frem for specialviden, god teknisk fornemmelse.
- evne til at tilegne sig ny viden,
- ud over en vis håndværksmæssig kunnen, øget vægt på evne til fejlfinding, analyse- og planlægningsarbejde,
- viden om og evne til at arbejde med forskellige materialer, elektronik, hydraulik, pneumatik og mekanik,
- diagnosticere fejl i produktionssystemer, læse diagrammer,
- beherske simpel programmering og være i besiddelse af datadisciplin,
- kendskab til engelsk, tysk og svensk i en sådan grad, at tekniske instruktioner og rapporter kan forstås, og diskussioner gennemføres med udenlandske teknikere,
- rapportere mundtligt og skriftligt, herunder deltage i debatter om arbejdstilrettelæggelse, anskaffelse af ny teknologi mv.
- evne til at indgå i arbejdsgrupper med deltagere, der har forskellig faglig baggrund¹.

Er disse konklusioner holdbare, er der behov for en betydelig opkvalificering af arbejdsstyrken og således behov for et betydeligt mere alment kvalificerende indhold i de erhvervsfaglige grunduddannelser på bekostning af specifikke færdigheder. Undersøgelser inden for den engelske industri når til konklusioner, som også peger på behovet for en opkvalificering af arbejdsstyrken. Således forventes det, at der vil ske et kraftigt fald i antallet af arbejdsfunktioner, som traditionelt bestrides af ufaglærte. Men også for den traditionelle faglærte arbejder vil jobbene indskrænkes. Faldet forventes over en 15 års periode at være henholdsvis fra 40% af arbejdsstyrken til 10% og godt 30% til 15% for de to grupper.

I. Morten Knudsen: »Nogle teknologiske udviklingstendenser og deres konsekvenser for kvalifikationskravene«, i: »Relstedudvalgets rapport om behovet for undervisning i teknisk anvendelse af EDB i de eksisterende teknikeruddannelser«, betænkning nr. 1011, 1984.

Til gengæld vil behovet for arbejdskraft med teknisk viden vokse fra ca. 10 til 40%'. Det må understreges, at undersøgelsen alene udtaler sig om ændringer i arbejdsfunktionerne og ikke om, hvem der skal indgå i disse. Således vil hvad vi i dag kalder ufaglærte og faglærte med de rette uddannelses- og efteruddannelsstilbud kunne fastholde deres beskæftigelse. En sådan prognose er selvfølgelig meget usikker og næppe direkte anvendelig på danske forhold. Men på den anden side understreger den klart ud fra de gennemførte virksomhedsanalyser, at der i de kommende år vil være behov for en betydelig op- og omkvalificering inden for fremstillingserhvervene. Samtidig gøres det klart, at disse forventninger til ændringerne i kvalifikationskravene ikke skal forstås på den måde, at de faglærte kvalifikationer vil blive overflødige og skulle erstattes med kvalifikationer inden for datateknologi:

»Traditionel faglig kunnen og andre kvalifikationer er stadig de vigtigste, *men de må suppleres* med kvalifikationer inden for EDB, relateret til hvert enkelt erhverv og fag. De kvalifikationer, der er brug for, *går på tværs af traditionel viden og faggrænser* og bliver ofte betegnet som »**multidisciplinære**«. Imidlertid kan dette udtryk være vildledende, fordi de nye discipliner, som vil dukke op, er mere indre sammenhængende end de gamle, idet de er udviklet ud fra samlende begreber *som systemer og information*«¹.

Pointen i denne betragtning er, at den nye fagarbejders kvalifikation ikke består i en alsidighed opnået ved at stykke kendte enkeltdiscipliner sammen. Derimod er der tale om nye discipliner, som har det til fælles, at de alle er opbygget over systemer omfattende strukturering af informationer.

Set i lyset af disse nye krav, konkluderes det, at de nuværende erhvervsuddannelser ikke virker fremmende for udviklingen af mikroelektronisk baserede industrier i Europa.

Behovet for en opkvalificering kommer også frem i en nyligt igangsat dansk undersøgelse af kvalifikationsbehovene inden for jern- og **metalindustrien**³. Det fremgår her af de foreløbige resultater, at der er klare *krav til større viden* hos de nyansatte, *ogede krav til kvalifikationer på alle niveauer*, større krav til *bredde i uddannelserne* og behov for *almen opkvalificering af unge og voksne*.

1. Fast: »Eurofutures, the challenges of innovation«. The Commission of the European Communities in association with the journal Futures. London 1984, s. 100.
2. »Eurofutures.... foregående henvisning. s.IOI.
3. »Just-projektet«. Jernets udvikling af uddannelsessystemer. Delrapport 1 i uddannelsesforsøgsprojektet, december 1985.

I slutbetænkningen fra den svenske data- og elektronikkomité konkluderes det, at

»Den tekniske udvikling nødvendiggør på lidt længere sigt en almen højnelse af uddannelsesniveaue for store grupper af ansatte. De kompletterende uddannelser, som der er brug for, er så omfattende, at det i almindelighed ikke er tilstrækkeligt med korte kurser i betjeningen af nye maskiner, programmeringssprog mv. Mange vil behøve en ganske omfattende komplettering af de grundlæggende færdigheder«¹.

Ud fra de her refererede undersøgelser synes der således ikke at være tvivl om stigende og nye kvalifikationskrav til de unge, når de træder ud på arbejdsmarkedet. Samtidig forskydes vægten i kvalifikationsbehovene i retning af mere generelle kvalifikationer, som går på tværs af de traditionelle opdelinger.

4. Arbejdets organisation og kvalifikationskrav i den enkelte virksomhed

Et så entydigt billede af behovet for opkvalificering har andre undersøgelser ikke tegnet². Det fremhæves her, at den teknologiske udvikling må forventes at føre til en todeling (polarisering) i **kvalifikationskravene**, fordi den nye teknik muliggør en høj grad af standardisering, således at ufaglærte/tillærte kan erstatte faglærte i operatørfunktioner. Opstillings-, kontrol-, reparationsfunktioner og programmering udskilles fra selve maskinbetjeningen og varetages af faglærte, som har viden inden for maskinernes komplekse integration af elektronik, hydraulik, pneumatik mv. Kvalifikationskravene til de faglærte vil derfor være stigende.

At vi fremover vil stå over for en stigende polarisering af kvalifikationskravene, gøres der op med på baggrund af undersøgelser gennemført i den tyske jern- og metalindustri³. Hovedkonklusionen er, *at den stærke tendens til arbejdsdeling, bl.a. i form af opsplittning mellem de udførende, kontrollerende, vedligeholdende, reparerende og planlæggende funktioner og gennem 1960'erne og 1970'erne er stødt mod en grænse*. Dels fordi fjernelsen af den menneskelige kunnen betød tab af effektivitet allerede på dette tidspunkt, dels fordi der med den nye teknologi er skabt meget store muligheder for udnyttelsen af de menneskelige ressourcer.

1. »Datateknik och industriell förnyelse«, SOU, Stockholm 1984, s. 121.

2. Se: Lauge Baungaard Rasmussen, Per Langå Jensen, Johan Vestager, Hans Ravn, Per Lading og Peter Dragsbæk: »Teknologi og arbejdskraft«. Institut for Samfundsfag, Danmarks Tekniske Højskole, 1982. Bruno Clematide og Kaj Olesen: »Mikroelektronikudviklingen og kvalifikationskrav«, Erhvervspædagogik, Teknologisk Institut, 1982.

3. Horst Kern og Michael Schumann: »Das ende der Arbeitsteilung, Rationalisierung in der industriellen Produktion«. München 1985.

Den fulde udnyttelse af den nye produktionsteknik *taler således for en nedbrydning af den vertikale arbejdsdeling*. Samtidig vil integrationen af arbejdsfunktionerne skabe større udviklingsmuligheder og produktivitet¹.

Sammenfattende kan udviklingstendenserne på virksomhedsniveau karakteriseres på følgende måde: Produktionens mekanisering efter anden verdenskrig og de dermed sammenhængende nye specialiserende uddannelser - specialarbejderuddannelserne som substitution for faglærte i en situation med mangel på faglærte og den samtidige specialisering af de faglærtes håndværksprægede brede uddannelse - adskiller sig grundlæggende fra den situation, vi står i i dag. Mekaniseringen muliggjorde arbejdsdeling, opsplitning, fjernelse af faglige krav, repetitive arbejdsfunktioner, intensivering, altså hele fordismens og taylorismens negative ting². Automatisering sættes først og fremmest ind, der hvor disse indholdstømte job befinder sig. For det andet er automatiseringen karakteriseret ved, at en given specifik operation ligger i maskinens program og ikke i arbejderen. Udviklingen af programmet, evt. gennem imitation af en arbejders udførelse af funktionen har *en* gang for alle sikret, at et specifikt arbejde kan udføres gennem maskinen. Herved fjerner vi os fra en situation, hvor hovedparten af virksomhedernes medarbejdere står bundet til en given maskine og udfører det samme specialiserede arbejde dag ud og dag ind. Kort og godt: *Automatiseringen skaber mulighed for fjernelse af den stærke specialisering og den arbejdsdelte organisation*. Når det er vigtigt at understrege *mulighed*, er det selvfølgelig begrundet i, at de nye funktioner, som opstår ved automatiseringen, også kan udformes arbejdsdelt. Når fx en spåntagende CNC-maskine en gang er programmeret og udstyret med det rette værktøj, er det en forholdsvis simpel opgave at overvåge arbejdsgangen. Opstår problemer, kan en faglært operatør tilkaldes og fejlen udbedres. Disse simple overvågningsfunktioner er dog efterhånden, eller vil blive, overtaget af maskinerne selv gennem indbygning af sensomotoriske systemer.

Produktion, overvågning, fejlfinding, reparation, planlægning, programmering, produktudvikling og procesudvikling kan fortsat organiseres gennem stærk arbejdsdeling. Men i selve den informationsteknologisk baserede automatisering ligger en tendens til nedbrydning af disse funktioner. *Specielt i en dansk sammenhæng, hvor seriestørrelserne er små og dermed omstillingerne omfattende, vil det være vigtigt at undgå den skarpe arbejdsdeling*. Derfor vil beskæf-

1. Se Michael Schumann og Klaus Peter Wittemann: »Entwicklungstendensen der Arbeit im Produktionsbereich«, i: »Arbeit 2000«, Elmar Allvater. Martin Baethge m.fl., Hamburg 1985, side 32-50.
2. Udtrykkene stammer dels fra det samlebandssystem, som Ford byggede sin bilproduktion på, og dels fra den amerikanske ingeniør Frederick W. Taylor, som udviklede en teori for arbejdets organisation.

tigelsessammensætningen gå i retning af relativt flere faglærte, som netop besidder den alsidighed, der er nødvendig for at kunne udføre arbejdsopgaverne i en ikke arbejdsdelt virksomhed **præget af fleksibilitet og omstilling**. Dette peger **på**, at der ikke er brug foren fortsat specialisering af uddannelserne. Derimod er der brug for en faglig grunduddannelse, hvor de væsentlige kvalifikationer er evne til at overskue den samlede produktionsproces, evne til fejlfinding, evne til programmering, problemløsning mv.

De negative følger af den tayloristiske organisering af produktionen: ensidighed, manglende faglig identitet, mangel på indsigt i produktionen mv., kan vi komme ud over i dag. Fremover må vi forvente, at virksomheder eller afdelinger vil være præget af, at *medarbejderne udgør team, der er beskæftiget med givne helheder, frem for enkeltarbejder beskæftiget ved specielle deloperationer*. Dette vil betyde grundlæggende ændringer i forholdet mellem de forskellige uddannelsesgrupper. Eller sagt med andre ord: I den udstrækning denne tendens slår igennem, vil de nuværende traditionsbestemte delinger mellem de forskellige uddannelsesgrupper (ufaglærte, faglærte, mellemteknikere og ingeniører) være aftagende, og de stærkt specialiserede retninger inden for de faglige uddannelser vil ikke længere være af samme betydning som tidligere.

Men om den nye teknologi vil føre til en udvidelse af arbejdsindholdet og forbedring af arbejdsbetingelserne, er ikke en sikker følge af teknologien selv. *Som mulige problemer kan der peges på:*¹

- at kun meget få medarbejdere beskæftiges i de nye job,
- at kvalificeringen gøres specifik for den enkelte virksomhed, således at kun få elementer kan anvendes i andre virksomheder,
- at den omfattende udvidelse af arbejdsfunktionerne - muliggjort bl.a. af højere kvalifikationer - kan bruges som anledning til intensivering af arbejdet.

For at undgå disse følger ved indførelsen af ny teknologi, *bør det sikrest*

- at udnyttelsen af den nye teknologi skaber så mange kvalificerede job (funktioner) som muligt,
- at der sker en regulering af, hvem der har adgang til de nye job. Herved kan konkurrencen og delingen af medarbejderstaben begrænses,

I. Se Michael Schumann og Klaus Peter Wittemann: »Entwicklungstendensen der Arbeit im Produktionsbereich«, side 47. se note 3 på side 18.

- at afskaffelsen af dårlige job gennem den nye teknologi, samtidig sikrer erstatningsjob til de berørte,
- at erhvervelsen af de nødvendige kvalifikationer ikke gøres til et individuelt anliggende. Uddannelserne må sikre en omfattende kvalificering, som ikke er rettet mod specifikke krav i det enkelte job. Uddannelserne bør føre frem til selvstændigt erhvervsarbejde og sikre, at den erhvervede viden og kunnen kan anvendes bredt, også uden for den enkelte virksomhed.

At opbygningen og indretningen af vort uddannelsessystem har en indflydelse på, hvorledes vort arbejde i fremtiden vil se ud, er den klare konklusion på den refererede undersøgelse.

De undersøgelser, som i det foregående er blevet refereret, har først og fremmest haft deres baggrund i fremstillingserhvervene. Et meget stort beskæftigelsesområde er kontor, administration og handel. Størst virkning forventes inden for kontor- og administration, som også klart er det største beskæftigelsesområde.

5. Hvad kan vi vente os af fremtidens arbejde indenfor kontor, administration og forvaltning?

Kontorarbejde og administration påvirkes i høj grad af informationsteknologien. Arbejdsfunktionerne er netop præget af formidling og bearbejdning af information. Af samme grund er det også her, vi i første række har set en bred anvendelse af den nye teknologi i form af tekstbehandlingsanlæg og datamater - skærmarbejdet er en realitet overalt inden for kontor og administration. Ændringerne i kvalifikationskravene inden for fremstillingserhvervene er et resultat af ny teknologi, nye produkter mv. Vedvarende ændringer er derfor her karakteristisk. Arbejdet inden for kontor og administration påvirkes derimod ikke i særlig høj grad af det produkt, der leveres. Kontorarbejdet i forskellige erhverv adskiller sig ikke væsentligt. Derimod betyder anvendelsen af ny teknik meget og skaber helt nye muligheder for arbejdets indhold og tilrettelæggelse.

Kvindernes særlige problemer i omstillingen

Når spørgsmålet om den nye teknologis betydning for kontor og administration diskuteres, er det naturligt at konstatere, at hovedparten af de job, som vi forholder os til, er besat af kvinder. Hvordan kan kvindernes fremtidssituation som følge af den nye teknologi karakteriseres? Internationale studier peger på,

at kvinderne vil have langt vanskeligere ved at klare den tilpasningsproces, som den nye teknologi medfører. Dette hænger sammen med følgende¹:

- at kvinder i højere grad end mænd er koncentreret i et begrænset antal erhverv og jobfunktioner,
- at kvinder i højere grad end mænd befinder sig i de lavere erhvervsfunktioner, som er karakteriseret af rutinepræget arbejde,
- at mikroelektronikken hurtigst vil blive spredt til de erhvervsområde, hvor kvinderne er koncentreret,
- at mikroelektronikken i første række kan anvendes og erstatte arbejdskraft, der hvor arbejdsopgaverne er rutinebetonede,
- at kvinderne på grund af deres mindre faglige aktivitet, har dårligere muligheder for at påvirke **data** teknikkens udformning og indførelse,
- at kvinderne på grund af sociale faktorer har dårligere forudsætninger for at finde nyt arbejde, hvis de mister jobbet på grund af ny teknik.

Som helhed stiller dette kvinderne i en svær situation på det fremtidige arbejdsmarked med store krav om omstilling, nye uddannelsesvalg og opkvalificering. Men i hvilket omfang der inden for kontor og administration vil blive tale om et fald i antallet af beskæftigede, skal vi ikke gå nærmere ind på her². Men for de kvinder, som vil blive beskæftiget inden for kontor og administration, må vi forvente store ændringer fremover.

Job inden for kontor og administration

I svaret på spørgsmålet om, hvad kontorautomatiseringen og EDB i administrationen vil betyde for arbejdets indhold og for kvalifikationskravene, er der stor uenighed. På den ene side har vi opfattelsen af, *at den ny teknologiske introduktion vil gøre jobbene indholdstomme*, vil medføre standardisering af arbejdsfunktionerne, vil isolere medarbejderne. Der tales om en generel tendens til dequalificering:

1. Leif Drambo och Anne Bark: »Kontorautomation och kvinnors framtida arbetsmarknad«. En sekretariatsrapport från **dataeffektutredningen**, Stockholm 1983, side 26ff.
2. Se fx Asger **Brændgaard** m.fl.: »Mikroelektronik og beskæftigelse«. Mike-Projektet. Aalborg Universitetsforlag 1982.

»Med de nye maskiner sker der det, at mange af de arbejdsfunktioner, kvinderne selv udførte tidligere, nu lægges ind i maskinen, det bliver herinde, at beregningerne og de tidligere forretningsgange ligger. Arbejdet tømmes for indhold, det bliver yderligere forenklet, hvilket igen kræver færre kvalifikationer...«¹.

Andre fremhæver, at den nye datateknologi bortrationaliserer - i større eller mindre udstrækning - en **række arbejdstyngende** opgaver med hensyn til dataregistrering, sortering, dokumentation mv. og *dermed skaber mulighed for en integration af ellers adskillige arbejdsopgaver*. Samtidig kan denne udvikling i jobindhold og kvalifikationskrav ikke diskuteres ud fra den traditionelle sondring mellem dequalificering og opkvalificering. Der er tale om noget nyt².

»Den teknisk nye kapacitet i databearbejdningen muliggør altså på langt sigt fjernelsen af denne funktionsdeling mellem såkaldte hjælpefunktioner på kontoret og sagsbehandling og fremmer integrationen af arbejdsopgaverne. Med integration menes her en arbejdsorganisation, som - i sammenligning med udgangssituationen - udvider den enkeltes opgavespektrum gennem samling af ellers adskilte arbejdsopgaver«³.

Ud over den rent *teknisk begrundede* mulighed for at nedbryde den traditionelle arbejdsdeling med deraf følgende bredere arbejdsopgaver fremhæves det også, at der inden for mange tjenesteydende sektorer *er en klar økonomisk begrundet interesse i den integrerede varetagelse af arbejdsopgaverne*. Inden for fx bankvæsenet er det karakteristisk, at den nye teknologi støtter ønsket om en helhedspræget kundebetjening. Det samme gør sig gældende inden for industri og handel med hensyn til køb og salg.

Men det understreges gang på gang, at de krav, som indførelsen af den nye teknologi stiller til kvalifikationerne og arbejdsindholdet i større eller mindre udstrækning, er et spørgsmål om valg, bestemt af ikke tekniske faktorer. På baggrund af et omfattende litteraturstudium og ekspertinterview vedrørende informationsteknologi inden for serviceområdet, konkluderes det, at

1. Kirsten Thomsen, Karen Sjørup, Mette Jensen og Bertha Lysgaard: »... men vi grinede mere dengang«. **AQUAPROJEKTET - om kontorautomatiseringens konsekvenser for kvinders beskæftigelse, kvalifikationer og arbejdsmiljø**, 1984, side. 182. Se fx også Janni Nielsen: »Kvinder, teknologi og kontorarbejde«, København 1984, side 41.
2. Martin Baethge og Herbert Oberbeck: »Zukunft der Angestellten. Neue Technologien und berufliche Perspektiven in Büro und Verwaltung«, Campus Verlag, Frankfurt/New York, Frankfurt/Main, 1986.
3. Martin Baethge og Herbert Oberbeck: »Zur Entwicklung von Arbeit und Beschäftigung im Dienstleistungssektor«, i: »Arbeit 2000«, side 60.

»På grund af de mange kombinationsmuligheder mellem teknik og arbejdsorganisation.....finder vi også en stor forskellighed i arbejdsindholdet og kvalifikationskravene«¹

Derfor må spørgsmålet om, hvorvidt den nye teknologi fører til polarisering eller til højere kvalificering besvares med, at den arbejdsorganisation, som vælges, vil bestemme arbejdsindholdet og dermed kvalifikationskravene. Standardiseres arbejdsfunktionerne- og hermed udnyttes det tekniske udstyrs kapacitet ikke - vil der blive tale om, at mange udfører ikke krævende arbejdsopgaver, mens få skal klare de krævende. Spredt man derimod flere opgaver på samme person - og dermed udnyttes de tekniske muligheder - vil vi se et behov for opkvalificering.

Dette var hovedsynspunktet inden for forretnings- og tjenesteydelsesområdet. I vurderingen af kvalifikationskravene inden for tekst- og databearbejdning er billedet, at der er behov for en opkvalificering. Den fleksible anvendelse af medarbejderne kræver, at de er i besiddelse af en bred viden inden for det erhvervsområde, hvor den ny teknik tages i anvendelse.

Sammenfattende kan vi konstatere, at både inden for fremstillingserhvervene og de tjenesteydende erhverv, handel, kontor og administration, vil anvendelsen af den ny teknologi - afhængig af, hvordan arbejdet organiseres - såvel kunne betyde, at tidligere faglært arbejde simplificeres og derfor ikke kræver betjening **af** en faglært. Kun de krævende opgaver vil blive varetaget af faglærte (reparation, vedligeholdelse, fejlfinding mv.) og personer med en videregående teknisk uddannelse (konstruktion, planlægning mv.). Over for denne løsning står valget af en organisationsmodel, *hvor funktionerne samles*: nedbrydning af den vertikale arbejdsdeling. Herved udnyttes den store fleksibilitet, som det tekniske udstyr i dag er i besiddelse af, og *samtidig kan de menneskelige ressourcer på en helt anden måde indgå i produktionstilrettelæggelsen* og i fornyelsesprocesserne. Denne model vil nødvendiggøre en opkvalificering af medarbejderne.

Men en ting er de allerfleste undersøgelser enige om: *Omfanget af traditionelt faglært arbejde vil aftage, og samtidig vil antallet af job, som ikke stiller særlige krav om uddannelse, under alle omstændigheder falde*. Konklusionen er derfor: Dem, der ingen uddannelse har, vil blive tabere »i sporet« af den nye teknologis spredning. Først og fremmest fordi deres mulighed for at opnå beskæftigelse vil blive begrænset - *man taler derfor om polariseringen på samfundsplan mellem dem, der har og dem, der ikke har job*. Hvor de ufaglærte opnår job, vil der være

J. Angela Dirrheimer: »Informationstechnik und Ausbildung von Fachkräften im Dienstleistungsbereich«, Ergebnisbericht aus Literatursauswertungen und Expertenbefragungen. CEDEFOP, Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung. Berlin 1982, side 179.

tale om ensformige standardiserede job - *man taler om polarisering* **på** virksomhedsplan. Men denne sidste mulighed, må dog forventes at være af begrænset omfang på grund af den særlige danske erhvervsstruktur med mange små og mellemstore virksomheder, hvis fremhævede styrke og forudsætning er fleksibilitet og omstillingsevne, og som derfor ikke i særligt omfang er præget af rutinejob. Det billede, vi kan tegne af den fremtidige medarbejder, bryder derfor på mange måder med en traditionel forestilling, hvor fabriks- og kontorarbejde på de lavere niveauer udføres af mange medarbejdere beskæftiget ved standardiserede manuelle arbejdsopgaver. Vi er **på** vej **væk** fra denne type arbejde og over i arbejdsopgaver, som langt mere vil **være præget** af evne til problemløsning og opgaveformulering i samarbejde med andre.

Mange forhold vil naturligvis være afgørende for, i hvilket omfang og med hvilken hast denne udvikling vil slå igennem. Mellem brancher og erhvervsområder er der betydelige forskelle i mulighederne for at indføre den nye teknologi afhængig af arbejdsopgavernes karakter. Men med den fleksibilitet, som produktionsudstyr baseret på informationsteknologi i dag har, vil anvendelsesmulighederne være store.

III. Kvalifikationer og internationalisering

At det fremtidige arbejdsmarked og udviklingen i kvalifikationskravene hænger sammen med inddragelse af ny teknologi er klart. Men en anden væsentlig faktor for det danske arbejdsmarkeds udseende er økonomiens internationalisering.

For det første vil internationaliseringen øge kravene til arbejdskraftens omstillingsevne:

- Med en åben økonomi som den danske, er følsomheden over for ændringer på det internationale marked stor. Dette stiller betydelige krav til konkurrenceevnen og det vil bl.a. sige til *virksomhedernes evne til at innovere produkter og produktionsteknik*. Ustabiliteten betyder, at der er behov for en *høj omstillingsevne* hos den enkelte og i arbejdsstyrken. Dette gælder ikke alene de medarbejdere, der er knyttet direkte til fremstillingen, men også dem der har med markedspleje, afsætning og levering at gøre.
- En anden side af internationaliseringen er *specialiseringen*. Arbejdsdelingen øges, og i mange tilfælde er virksomhedernes produkter og produktionsteknikker så specielle, at ingen andre danske virksomheder fremstiller et tilsvarende produkt. Dette betyder, at der kan være meget store forskelle i kvalifikationskravene, selv for virksomheder der ligger inden for samme branche. Den specialiserede produktion betyder ofte, at arbejdskraftens kunnen efter kortere eller længere tid bliver så specialiseret, at evnen til at omstille sig til andet arbejde, enten i den pågældende virksomhed eller til en anden virksomhed, begrænses.

Konsekvenserne af de stigende krav om omstilling og den samtidige specialisering vil ofte være, at den enkelte medarbejder i jobbet stilles er at vedkommende ikke kan fastholde sit job. For virksomheden kan resultatet være problemer med at gennemføre produktionsomlægninger og/eller betydelige omkostninger ved inddragelse af ny arbejdskraft. Arbejdskraft med en bred grundkvalificering vil derfor ofte blive foretrukket på bekostning af ufaglærte.

For det andet vil internationaliseringen have betydning for den type arbejdspladser vi fremover kan forvente fastholdt og udbygget. De virksomheder, som i første række vil blive berørt af den internationale konkurrence og arbejdsdeling, er de virksomheder, som producerer det samme produkt i stor skala og hvor

kvalifikationskravene derfor er begrænsede. Vi finder her mange ufaglærte - i høj grad kvinder. Disse job vil blive reduceret, enten fordi produktionen udlægges til nyindustrialiserede lande, fordi disse lande i dag kan levere produkterne billigere, eller gennem automatisering af de **pågældende** job herhjemme. *I begge tilfælde vil konsekvensen være tab af jobmuligheder for ufaglærte - kvinder.*

Over for denne udviklingstendens står vi i grove træk over for to muligheder. Enten accepterer vi en todeling i arbejdsstyrkens beskæftigelsesmuligheder med de deraf følgende negative sociale konsekvenser. Følgerne må bl.a. forventes at blive en kraftig spredning i lønninger og indkomster. Eller vi sørger for, *at uddannelsesmulighederne for de nu beskæftigede øges, og at alle unge får en erhvervsfaglig uddannelse, dvs. at restgruppen afskaffes.* Denne sidste »model« vil samtidig være afgørende for vore fremtidige økonomiske muligheder. Vi skal derfor se nærmere på uddannelsernes strukturpolitiske betydning.

IV. Uddannelserne og strukturpolitikken

I den internationale litteratur, er det et gennemgående træk, at den øgede internationalisering har skabt, og i stigende grad vil fremme, en situation, hvor vi snarere må betragte de *enkelte lande eller nationer som regioner*.

For at sikre den erhvervsmæssige og økonomiske udvikling, drejer det sig i stigende grad om at skabe attraktive lokaliseringsbetingelser¹.

Hvor vi tidligere har diskuteret mulighederne for at fremme erhvervsudviklingen i bestemte dele af landet ved hjælp af infrastrukturpolitiske tiltag, står vi i dag i en situation, hvor vi i stigende grad må gøre de samme betragtninger gældende for landet som helhed. At fremme virksomhedernes lokalisering og vækst handler i dag i høj grad om *at forbedre produktions- og innovationsbetin-*
*gelse**erne*.

Vi befinder os i dag i en tæt international økonomisk og politisk integration. Konsekvensen er, *at en række af de generelle økonomiske virkemidler*, som tidligere var virkningsfulde til at regulere den økonomiske aktivitet og herunder til at påvirke en del af balanceproblemerne på arbejdsmarkedet, *ikke længere virker efter hensigten*. I Det økonomiske Råd's »Dansk økonomi, september 1985 - Dansk pengepolitik under forvandling«, konstateres denne situation:

»De makroøkonomiske virkemidler vil i fremtiden stort set begrænse sig til finanspolitikken og indkomstpolitikken, idet den kvalitative ændring, der er sket på det pengepolitiske område, er ensbetydende med denne politiks delvise »dimission« med hensyn til påvirkning af den indre økonomi og tilvejebringelsen af **betalingsbalance-** **ligevægt**«².

Som konsekvens af dette tab af centrale makroøkonomiske virkemidler fremhæver rapporten:

»Navnlig i det langsigtede perspektiv, som er anlagt i en stor del af denne rapport, må man være opmærksom på, at en væksthæm-

1. Se fx Otto Kreyc: »Westeuropas wirtschaftliche und ökonomische Entwicklung und die Rationalität und Realität einer neuen Internationalen Wirtschaftsordnung«, i: »Strukturveränderungen in der kapitalistischen Weltwirtschaft«, Suhrkamp Verlag, 1980.
2. Det økonomiske Råd, formandskabet: »Dansk økonomi, september 1985 - Dansk pengepolitik under forvandling«, København 1985. XLVI.

de strategi må omfatte såvel opretholdelsen af en tilstrækkelig efterspørgsel som produktivitetsfremmende initiativer, især af teknologisk- og uddannelsespolitisk karakter«¹.

At strukturpolitiske overvejelser i stigende grad trænger sig på, kommer også klart til udtryk i »Debatoplæg om vækst og omstilling«, som arbejds-, finans-, industri- og undervisningsministeriet i fælleskab har udsendt². Også her er understreget betydningen af en øget uddannelsesmæssig indsats:

»I et vækstperspektiv er uddannelses- og arbejdsmarkedspolitikken **derfor** - sammen med teknologipolitikken - blandt de helt centrale politikområder. Samtidig er der et nært samspil mellem de to områder. Den teknologiske udvikling betyder ændrede krav til den enkeltes uddannelsesmæssige kvalifikationer. Omvendt vil hastigheden og retningen af den teknologiske udvikling selv afhænge af den måde, på hvilken uddannelsessystemet udbygges og indrettes«³.

1. Uddannelsernes særlige betydning i dansk sammenhang

Når uddannelsespolitikken får en meget central betydning i en dansk udviklingssammenhæng hænger det bl.a. sammen med den danske erhvervsstrukturens *sarkende: mange små og mellemstore virksomheder*. Til forskel fra andre industrialiserede lande er vi ikke karakteriseret ved store virksomheder med betydelige budgetter til udvikling og forskning.

Den teknologiske nydannelse består som oftest i kombinationen af kendte produktionsteknologier og mindre i udviklingen og produktionen af basisteknologierne.

Det fremhæves som regel, at den danske erhvervsstrukturens styrke består i fleksibilitet og tilpasningsevne. *Internationaliseringen og den nye teknologi sætter i dag spørgsmålstegn ved denne opfattelse*. Et kendetegn ved fleksibiliteten har nemlig høj grad bestået i mange lukninger og nyetableringer⁴. Den form for

1. Dansk Økonomi, september 1985, op.cit., s.249.

2. Arbejdsministeriet, finansministeriet, industriministeriet, undervisningsministeriet: »Debatoplæg om vækst og omstilling- krav til strukturpolitikken«, maj 1986.

3. Se »Debatoplæg om vækst og omstilling- krav til strukturpolitikken«, side 50. Bemærk i øvrigt, at der i »Regeringens handlingsplan For forskning og udvikling«, maj 1986, lægges op til en samlet »plan for en langsigtet, dynamisk erhvervspolitik og en offensiv arbejdsmarkeds- og uddannelsespolitik« i den nuværende folketingssamling.

4. Se fx Peter Hartoft-Nielsen: »Industristrukturens regionale udvikling i 1970'erne« i: »Industrien - koncentration eller spredning«, redigeret af Sven Meris og Poul O. Pedersen, AKF, København 1984.

fleksibilitet vil ikke fremover slå til, idet de små og mellemstore virksomheder står over for store problemer på grund af manglende international orienterings-evne og afsætningsmuligheder og på grund af ringe forudsætninger for innovationer i produkter og produktionsteknik mv. De små og mellemstore virksomheders problem kan sammenfattes på følgende måde:

1. mangel på højt kvalificeret arbejdskraft,
2. problemer med ekstern kommunikation,
3. vanskeligheder med at organisere finansiering,
4. andre problemer forårsaget af begrænset størrelse¹.

Vi synes derfor at stå over for specielt store problemer for at forbedre de små og mellemstore virksomheders udadvendte markedsorientering og teknologiske udvikling. Og det er her karakteristisk, at innovationer ikke kommer fra virksomhedernes forsknings- og udviklingsafdelinger - de eksisterer ikke.

Det bliver derfor helt centralt at forbedre fornyelsesevnen gennem forbedret uddannelse af medarbejderne på gulvet, som i disse virksomheder udgør langt den største del af arbejdsstyrken. Hvis ikke, vil mulighederne for at indarbejde nye produktionsmetoder og for løbende omstilling begrænses.

På store virksomheder kan fornyelseprocessen indledes med marginalinvesteringer i ny teknologi. Efterhånden som denne er indkørt og større og større dele af medarbejderstaben er blevet oplært, kan den samlede produktion omlægges uden større risiko. For de mindre virksomheder derimod, vil investeringer i ny teknologi som regel indebære, at hele produktionsapparatet udskiftes, bl.a. på grund af den høje produktivitet. *Det er således ikke muligt successivt at gennemføre indkøringen og oplære medarbejderne.* Af samme grund, er det her **altafgørende**, at medarbejderne er i besiddelse af kvalifikationer, som muliggør en hurtig tillæring til den nye teknologi. Dette sikres bedst gennem en bred faglig grunduddannelse og i øvrigt via et velfungerende efteruddannelsessystem. Denne problemstilling understreges yderligere af den høje grad af fleksibilitet den nye informationsteknologi i sig selv giver. Man taler således om fleksibel specialisering: Evnen til hurtige ændringer i produktet, uden tab af produktivitet.

Vi vil derfor fortsat have mulighed for at fastholde den danske erhvervsstrukturs fleksibilitet og tilpasningsevne - ikke ved lukninger og nyetableringer, men i

I. Se Seppo Aho: »Ny teknologi, småföretag och regionale strukturer«, i: »Teknologi och utveckling - Om ny teknologi i regionalpolitiskt perspektiv«, NORDrefo, Oslo 1985, side 99, OECD: »Innovation in small and medium firms«, Paris 1982 og Roy Rothwell og Walter Zegveld: »Innovation and the small and medium sized Firm«, London 1982.

den enkelte virksomhed. En forudsætning vil dog være tilstedeværelsen af arbejdskraft, der evner at omstille sig og opbygge erfaringer.

2. Uddannelserne i et regionalt perspektiv

I et regionalt perspektiv har uddannelserne fået og vil fremover få en langt større betydning for de erhvervsmæssige udviklingsmuligheder. De traditionelle lokaliserings- og vækstfaktors betydning har igennem en årrække været aftagende. Infrastrukturen er overalt udbygget. Informationsteknologien vil fremme kommunikationsmulighederne, fordi store datamængder på kort tid kan overføres over store afstande. Man taler om, at produktionsbetingelserne (adgang til råvarer, underleverandører mv.) får aftagende betydning *til fordel for innovationsbetingelserne* (betingelser for produktfornyelse, fornyelse af produktionsapparat, fornyelse af arbejdsorganisation og medarbejderkvalifikationer)¹.

Den industrielle og beskæftigelsesmæssige vækst, vi op gennem 1970'erne har set i det vestlige Danmark, kan derfor stå over for et vendepunkt. I disse områder er det nemlig karakteristisk, at arbejdsstyrkens uddannelsesniveau ligger under landets gennemsnitlige niveau. Samtidig har en del af fremgangen været båret af mindre virksomheder, som må forventes at være dem, der vil have de største problemer med de kommende års omstilling.

Mange undersøgelser har dels vist, at afstanden til uddannelsesinstitutionerne har betydning for, hvor mange der får en erhvervskompetencegivende uddannelse og dels, at uddannelsesvalget i høj grad påvirkes af, hvilke uddannelser der er tilgængelige i lokalområdet. Sagt med andre ord: restgruppens størrelse og uddannelsesvalgene er afhængig af uddannelsesinstitutionernes geografiske placering. Samtidig er det karakteristisk, at hvor unge gennem geografisk mobilitet vælger uddannelse uden for et givet regionalt område, som kun har få uddannelsestilbud, ja da vender disse ikke hjem igen senere efter endt uddannelse. Denne tendens forstærkes således, at jo højere og længere uddannelse der er tale om, desto færre af de unge vender tilbage til den region, hvor de afsluttede deres grundskole².

Restgruppens størrelse er som sagt afhængig af nærheden til uddannelsesin-

1. Se Kresten Slørgaard: »Regionale forudsætninger for industriel udvikling«, /: »Industrien - koncentration eller spredning«, redigeret af Sven Illeris og Poul O. Pedersen, AKF, 1984, side 171.
2. Karen Restad, John Nørgård: »Uddannelses- og beskæftigelsesperspektiver for Ribe amt«, AKF og IFG. Keld Holm, Hans Hummelgaard og Karen Restad: »Job og uddannelse i Viborg amt«, AKF og IFG 1985, Henrik Christoffersen, Torben Pilegaard Jensen: »Regional samordning mellem uddannelse og erhverv«, AKF 1985.

stitutionerne¹. Men samtidig er der tale om en ikke helt enkel sammenhæng. Således vælger piger på landet ofte gymnasiet eller handelsskolen, selv om andre mere traditionelt drengepregede uddannelser ligger nærmere. Konklusionen på en undersøgelse lyder:

»Hvis der skete en mere aktiv indsats for at nedbryde kønsbarriererne, eller hvis andre uddannelses tilbud i højere grad blev spredt ud over regionen, er det meget sandsynligt, at flere piger ville vælge alternative uddannelser med bedre beskæftigelsesmuligheder. Hertil kommer, at mulighederne forbedres for de unge, som ellers ikke ville have fået en uddannelse overhovedet«².

I alle undersøgelser går det generelt igen, at restgruppen øges med afstanden til uddannelsesinstitutionerne:

»Alt andet lige gælder det, at jo tættere man bor ved en uddannelsesinstitution, desto større er søgningen til den pågældende uddannelse. Da uddannelse og erhvervsmæssig kvalificering er af væsentlig betydning for de unges beskæftigelsesmuligheder, betyder disse forskelle i de kommunale uddannelsesfrekvenser, at det er unge fra bestemte kommuner, der kommer til at stå bedst på arbejdsmarkedet i konkurrencen om de begrænsede job«³.

Bag dette ligger et samspil af flere faktorer. Men en spredning af uddannelsesmulighederne ville formodentlig på samme tid kunne ændre såvel de mere traditionsbestemte og normative årsager til fravalg af uddannelse som den direkte og selvstændige betydning som afstanden har. Samtidig ville dette modvirke en koncentration af erhvervsmulighederne i uddannelsesbyerne, og at onde cirkler opstår i bestemte lokalområder, hvor uddannelsesmulighederne er små og restgruppen derfor stor og beskæftigelsesmulighederne dermed ringe. Der er således brug for en betydelig dekoncentration, som kan fremme en tradition for uddannelse. Den indholdsmæssige tilrettelæggelse af uddannelserne må dog foregå centralt for at sikre, at der ikke udvikles en række fagligt bestemte geografiske opdelinger på arbejdsmarkedet.

1. Se Planstyrelsen, miljøministeriet: »Uddannelsernes geografi«, 1981, Inger Kruse Rasmussen: »Uddannelsernes geografi II«, Planstyrelsen, miljøministeriet 1984, Torben Pilegaard Jensen: »De unges overgang fra uddannelse til erhverv«, AKF, 1983, kapitel 5.
2. »Uddannelsernes geografi II«, side 31, se foregående note.
3. Torben Pilegaard Jensen: »De unges overgang fra uddannelse til erhverv«, s. 101.

V. Uddannelse, vækst og lighed

»Fortsat høj ungdomsarbejdsløshed er ikke kun et problem set ud fra en politisk og social synsvinkel. Den har også alvorlige langsigtede økonomiske konsekvenser. I den forstand, at de unge udgør den primære kilde til nye kvalifikationer og udviser høj mobilitet mellem forskellige alternativer, er de unge i høj grad den potentielle human-kapital for den fremtidige vækst og dynamiske forandring. At forbedre overgangen fra uddannelse til erhverv og øge mulighederne for at erhverve en grundlæggende erhvervsuddannelse må derfor være vigtige opgaver for regeringerne i OECD-medlemslandene«¹.

Uddannelse er i dag afgørende for den enkeltes muligheder på arbejdsmarkedet. De fleste uden uddannelse vil være henvist til andenrangsjob med ustabil beskæftigelse og ringe løn, afbrudt af kortere eller længere ledighedsperioder. Samtidig vil vore muligheder for at udnytte den nye teknologi være afhængig af, at vi har en kvalificeret arbejdsstyrke. Og dette gør sig specielt gældende i en dansk sammenhæng fordi, vi ikke har en erhvervsstruktur domineret af store masseproducerende virksomheder. Små og mellemstore virksomheder har behov for en alsidigt uddannet arbejdsstyrke, som kan »tage imod« den nye teknologi og udnytte dens fleksibilitet. Der er derfor ingen modsætning imellem en vækstorienteret og en lighedsorienteret uddannelsespolitik.

De produktionsformer, som vi i de kommende år vil se vokse frem, vil være præget af, at mennesket bliver betragtet som den helt centrale ressource, beskæftiget i mindre specialiserede job sammenlignet med tidligere og med glidende overgange mellem de forskellige opgaver: produktion, kontrol, reparation, planlægning, konstruktion. Sikres det, at så mange unge som muligt får en erhvervsfaglig grunduddannelse med bredde og sen specialisering, vil det virke fremmende på virksomhedernes fornyelsesevne og for udviklingen af meningsfyldte job, henholdsvis for afskaffelsen af restriktive arbejdsfunktioner. På den måde har uddannelserne deres selvstændige betydning for vore erhvervsmuligheder og for arbejdsindholdet.

Fortsætter vi med hvert år at sende en stor del af ungdomsårgangene ud på arbejdsmarkedet, uden en kompetencegivende erhvervsuddannelse, og bibeholder vi den betydelige specialisering i uddannelserne, vil vi kunne forvente:

I. OECD: »Positive Adjustment Policies - Managing structural Change«, Paris 1983, s. 87.

at delingen af arbejdsstyrken vil øges. Lønspredningen vil vokse. De sociale problemer vil blive større,

at de erhvervsmæssige udviklingsmuligheder bremses. Dels på grund af mangel på uddannet arbejdskraft, dels på grund af manglende omstillingsevne som følge af for lidt og for specialiseret uddannelse.

at arbejdsmarkedet vil blive præget af stivheder, fordi faglige skift og skift mellem virksomheder hæmmes på grund af manglende uddannelse og bredde i uddannelserne.

Litteraturliste

- Aho, Seppo: »Ny teknologi, småföretag och regionale strukturer«, i: »Teknologi och utveckling - Om ny teknologi i regionalpolitiskt perspektiv«, NORDrefo. Oslo 1985.
- Arbejdsministeriet, finansministeriet, industriministeriet, undervisningsministeriet: »Debatoplæg om vækst og omstilling - krav til strukturpolitikken«, maj 1986.
- Baethge, Martin og Herberg Oberbeck: »Zukunft der Angestellten. Neue Technologien und berufliche Perspektiven in Büro und Verwaltung«, Campus Verlag, Frankfurt/New York. Frankfurt/Main, 1986.
- Baethge, Martin og Herbert Oberbeck: »Zur Entwicklung von Arbeit und Beschäftigung im Dienstleistungssektor«, i: »Arbeit 2000«.
- Brændgaard, Asger m.fl.: »Mikroelektronik og beskæftigelse«, Mike-Projektex. Aalborg Universitetsforlag 1982.
- Brödner, Peter »Fabrik 2000. Alternative Entwicklungspfade in die Zukunft der Fabrik«, Berlin 1985.
- Christensen, Jens Frøslev: »Perspektiver for den fremtidige efterspørgsel efter arbejdskraft« /: Fremtidig arbejdskraft efterspørgsel, redigeret af Sven Illeris og Torben Pilegaard Jensen.
- Christoffersen, Henrik og Torben Pilegaard Jensen: »Regional samordning mellem uddannelse og erhverv«, AKF 1985.
- Clematide, Bruno og Kaj Olesen: »Mikroelektronikudviklingen og kvalifikationskrav«. Erhvervspædagogik. Teknologisk Institut. 1982.
- Dansk Økonomi, Det økonomiske Råd, formandskabet, september 1985.
- Det økonomiske Råd: »Dansk økonomi 1983«. København 1983.
- Det økonomiske Råd, formandskabet: »Dansk økonomi, september 1985 - Dansk pengepolitik under forvandling«, København 1985, XLVI.
- Dirrhcimcr, Angela: »Informationstechnik und Ausbildung von Fachkräften im Dienstleistungsbereich«, Ergebnisbericht aus Literatursauswertungen und Expertenbefragungen. CEDEFOP, Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, Berlin 1982.
- Drambo, Leif och Anne Bark: »Kontorautomation och kvinnors framtida arbetsmarknad«. En sekretariatsrapport från dataeffektutredningen. Stockholm 1983.
- »Et teknologisk udviklingsprogram«. Teknologistyrelsen 1983.
- Fast: »Eurofutures. the challenges of innovation«. The Commission of the European Communities in association with the journal Futures. London 1984.
- Funder, Nina Reedtz, Torben Pilegaard Jensen og John Harting Nielsen: »Faglærte på efteruddannelse«, AKF, 1986.
- Godet, m.fl.: »The old world and the new Technologies. Challenges to Europe in a hostile world«. Commission of the European Communities. Luxembourg. 1981.
- Groes, Nils, Hans Hummelgaard og Karen Restad: »Uddannelse, erhverv og beskæftigelse«, AKF og IFG 1984.
- Groes, Nils: »Valg af uddannelse og muligheder for beskæftigelse« i: »Fremtidig arbejdskraft efterspørgsel«, redigeret af Sven Illeris og Torben Pilegaard Jensen, AKF, 1982.
- Grøn, Jens Howard: »Arbejde - Virksomheder - Regioner. En analyse af arbejdsdelingen i industrien«, Esbjerg 1985.
- Hansen, Per Vejrup: »Arbejdskraftbevægelser og beskæftigelse«, SFI, 1985.

- Hurtøft-Nielsen. Peter: »Industristrukturens regionale udvikling i 1970'erne« i: »Industri og Poul O. Pedersen. AKF, København 1984.
- Holm. Keld. Hans H. Ummeigaard og Karen Restad: »Job og uddannelse i Viborg amt«, København 1985.
- Illeris. Sven og Torben Pilegaard Jensen: Diskussion: »Arbejdskraftefterspørgsel og uddannelsesplanlægning« i: »Fremtidig arbejdskraftefterspørgsel«, AKF.
- Informationstechnologien und Beschäftigung: Eine Übersicht über internationale Studien«. Wissenschaftszentrum Berlin. Internationales Institut für Management und Verwaltung. - Düsseldorf: Econ. 1980.
- Jacobsen, Henrik m.fl.: »Klubarbejdet og EDB«. Rapport om EDB-udviklingen, dens konsekvenser og fagbevægelsens handlingsmuligheder. Fra et projekt under fagbevægelsens forskningsråd. Århus 1981.
- Jakobsen. Arne (red.): »Erhvervsuddannelse. Krise - Fornyelse?«, København 1984.
- Jensen. Torben Pilegaard: »De unges overgang fra uddannelse til erhverv«, AKF, 1983.
- Jensen. Torben Pilegaard: »Internationaliseringen, teknologisk udvikling og arbejdskraftanvendelse i dansk maskinindustri«, i: Internationalisering af dansk industri. Den ny verden nr. 4. Center for Udviklingsforskning. 1984.
- »Just-projektet«, Jernets udvikling af uddannelsessystemer. Delrapport 1 i uddannelsesforsøgsprojektet, december 1985.
- Kem. Horst og Michael Schumann: »Das Ende der Arbeitsteilung, Rationalisierung in der industriellen Produktion«, München 1985.
- Knudsen. Morten: »Nogle teknologiske udviklingstendenser og deres konsekvenser for kvalifikationskravene«, i: »Relstedudvalgets rapport om behovet for undervisning i teknisk anvendelse af EDB i de eksisterende teknikeruddannelser«, betænkning nr. 1011, 1984.
- Krais. Dr. Beate: »Sammenhængen mellem uddannelse og beskæftigelse og dens indflydelse på den erhvervsfaglige uddannelsespolitik og arbejdsmarkedspolitikken«. Det europæiske Center for udvikling af Erhvervsuddannelse. Berlin 1979.
- Kreye. Otto: »Westeuropas wirtschaftliche und ökonomische Entwicklung und die Rationalität und Realität einer neuen Internationalen Wirtschaftsordnung«, i: »Strukturveränderungen in der kapitalistischen Weltwirtschaft«, Suhrkamp Verlag, 1980.
- Lutz. Burkart: »Qualifikation und Arbeitsmarktsegmentation«.
- /: »Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung«, Beitrag 33. Nürnberg 1979.
- Madsen, Erik Strøjer. Jørgen Ulf-Møller Nielsen og Kurt Pedersen: »Økonomisk teori i internationalt perspektiv«, Århus 1986.
- Madsen. Hardy (red.): »Produktionskultur, teknologi og samfundsudvikling«, København 1984.
- Marstrand. Pauline (udgiver): »New Technology and the Future of Work and Skills«, London 1984.
- Mathiesen, Anders: »Kortsigtet og langsigtet planlægning af udviklingen i arbejdsstyrkens kvalifikationsstruktur« i: »Fremtidig arbejdskraftefterspørgsel«, redigeret af Sven Illeris og Torben Pilegaard Jensen. AKF. 1982.
- Mertens. Dieter (udgiver): »Konzepte der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung«, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit. Nürnberg 1983.
- Munkholt. Peer og Niels Jørgen Hansen: »Fra makroøkonomiske modeller til uddannelsesbehov - en lang og besværlig vej« i: Fremtidig arbejdskraftefterspørgsel, redigeret af Sven Illeris og Torben Pilegaard Jensen. AKF. 1982.
- Mærkedahl, Inge: »Uddannelsesmønstre og erhvervsstruktur i Danmark«, SFI-studie 37.
- Nielsen, Janni: »Kvinder, teknologi og kontorarbejde«. København 1984.
- Nielsen, Lise Drewes: »Lokale og regionale analyser« i: Fremtidig arbejdskraftefterspørgsel, redigeret af Sven Illeris og Torben Pilegaard Jensen. AKF, 1982.

- Norman, Colin: »Microelectronics at work: Productivity and Jobs in the World Economy. 1980.
- OECD: »Positive Adjustment Policies - Managerial structural Change«, Paris 1983.
- OECD: »Innovation in small and medium firms«, Paris 1982.
- Peters, Nikolaus A.: »Arbeits- und Organisationsgestaltung in einer post-industriellen Gesellschaft«. Berlin. 1981.
- Planstyrelsen, miljøministeriet: »Uddannelsernes geografi«. 1981.
- Planstyrelsen, miljøministeriet: »Uddannelsernes geografi II«. Oktober 1984.
- Rasmussen, Lauge Baungaard, Per Langå Jensen, Johan Vestager, Hans Ravn, Per Lading og Peter Dragsbæk: »Teknologi og arbejdskraft«. Institut for Samfundsfag, Danmarks Tekniske Højskole. 1982.
- Rothwell, Roy og Walter Zegveld: »Industrial Innovation and Public Policy: Preparing for the 1980s and the 1990s«. London. Pinter. 1981.
- Rothwell, Roy og Walter Zegveld: »Innovation and the small and medium sized Firm«, London 1982.
- Schumann, Michael og Klaus Peter Wittemann: »Entwicklungstendenzen der Arbeit im Produktionsbereich«, /: »Arbeit 2000«. Elmar Altvater, Martin Baethge m.fl.. Hamburg 1985.
- Sorge, Arndt: »Technological change, employment, qualification and training«, Cedefop 1984.
- Storgaard, Kresten: »Regionale forudsætninger for industriel udvikling«. I: »Industrien - koncentration eller spredning«, redigeret af Sven Illeris og Poul O. Pedersen, AKF, 1984.
- Sundbo, Jon: »Informatik og plansamfund«. København 1983.
- Sundbo, Jon, Giorgio Baiardelli og Segio Rocha: »Informationssektoren, informatikken og beskæftigelsen«. Jurist- og Økonomforbundets forlag, København 1983.
- Teknologi og samfund: debatskrift med 23 indlæg om teknologiens konsekvenser for samfundsudviklingen skrevet omkring årsskiftet 1980/81 og udgivet i forbindelse med Teknologisk Instituts 75 års jubilæum, red. af Morten Knudsen. Teknologisk Institut. 1981.
- »Teknologi-samfundet 1984-en debatbog«. Ingeniørsammenslutningen, København 1984.
- »Technischer Fortschritt - Auswirkungen auf Wirtschaft und Arbeitsmarkt«. Gutachten der Projektgemeinschaft. Ifo-Institut für Wirtschaftsforschung. Fraunhofer Institut für Systemtechnik und Innovationsforschung. Berlin. Duncker Humboldt. 1980.
- Thomsen, Kirsten, Karen Sjørup, Mette Jensen og Bertha Lysgaard: »... men vi grinede mere dengang«, AQUAPROJEKTET - om kontorautomatiseringens konsekvenser for kvinders beskæftigelse, kvalifikationer og arbejdsmiljø. 1984. side 182.
- Undervisningsministeriet, arbejdsministeriet: »Perspektivrapport. Fremskrivninger af uddannelsesfordelt udbud og efterspørgsel på arbejdsmarkedet, metoder og regneeksempler«, København 1985.
- Volpert, Walter: »Lønarbejdets psykologi«. København 1980.
- Wagner, Joachim: »Weltmarkt und Arbeitsmarkt«, Frankfurt/New York. 1985.

UNDERVISNINGSMINISTERIET
økonomisk-statistisk kontor

EN STATISTISK BESKRIVELSE AF ERHVERVSUDDANNELSERNE I RELATION
TIL HELE UDDANNELSESSYSTEMET OG SAMFUNDET I ØVRIGT.

(Udsendes i 1987 af Undervisningsministeriets økonomisk-statistisk kontor)



Nils Groes
Torben Tranæs

Maj 1987

HVOR GÅR DE FAGLÆRTE HEN, NÅR DE GÅR UD PÅ ARBEJDSMARKEDET?

- nogle træk af erhvervsplaceringen blandt arbejdstagere med en grundlæggende uddannelse

FORORD

Dette notat bygger på analyse af Institut for grænseregions-forsknings databank, som igen er opbygget ved hjælp af data fra Danmarks Statistik.

Mere detaljerede oplysninger om de enkelte faglige uddannelser findes i Arbejdspapir nr. 39 fra Institut for grænseregions-forskning.

Aabenraa, maj 1987

Nils Groes

INDHOLDSFORTEGNELSE

FORORD

1. DET GENERELLE UDDANNELSESMØNSTER	633
2. LEDIGHED OG ERHVERVSDELTAGELSE	639
3. KOMPETENCEGIVENDE UDDANNELSER	643
4. IKKE-KOMPETENCEGIVENDE UDDANNELSER	646
5. BLINDGYDER	650
6. BEHOV FOR FAGLIGE UDDANNELSER	652

1. DET GENERELLE UDDANNELSESMØNSTER

Meget bredt kan erhvervenes uddannelsesprofil karakteriseres som følger: I jordbrug m.v. er der ikke mange, som har nogen form for kompetencegivende uddannelse. Industrien indtager en mellemstilling, mens de fleste private og offentlige serviceerhverv (de såkaldte tertiære erhverv) fortrinsvis beskæftiger folk med en eller anden form for kompetencegivende uddannelse.

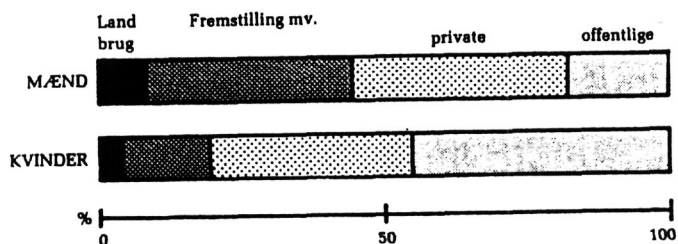
Samtidig er der en klar kønsforskel erhvervene imellem: Jordbrug m.v., fremstilling og byggeri beskæftiger især mænd (ufaglærte, tillærte og faglærte), de tertiære erhverv beskæftiger især kvinder og højt uddannede mænd, for nu at sige det meget groft.

Når vi i det følgende specielt skal beskæftige os med arbejdstagere, der har fået en grundlæggende erhvervsuddannelse, bliver billedet imidlertid mere kompliceret. Sagen er, at de høje uddannelsesfrekvenser i nogle tertiære erhverv til dels hænger sammen med beskæftigelsen af mange med en videregående uddannelse (samt HK'ere).

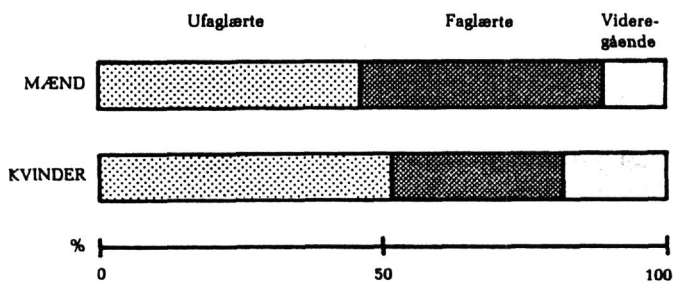
Fordelingen af faglærte i fremstillingserhvervene er meget ujsvn. Nogle erhverv har udviklet en tradition for at bruge (og uddanne) faglært arbejdskraft. Erhvervsuddannelsen er mere eller mindre skræddersyet til disse erhverv. Det gælder jern- og metalindustrien, den grafiske industri, byggesektoren og i nogen grad træ- og møbel- samt næringsindustrien. I tekstil-, beklædnings- og skotøjsindustrien har man tidligere haft en sådan tradition, men den teknologiske og geografiske udvikling er i nogen grad løbet fra skrædderne og skomagerne.

Endelig har man i store dele af industrien traditionelt beskæftiget ufaglærte eller tillærte arbejdere. Det er karakteristisk, at HK'erne er den største uddannelsesgruppe i 4 ud af 8 industrier (som vises i tabel 1). Forklaringen skal til dels søges i, at der beskæftiges ret mange butiksuuddannede i industrien - en hel del som medlemmer af SID og ikke HK. I 5 ud af 8 industrier udgør de butiksuuddannede 5% eller mere af arbejdsstyrken.

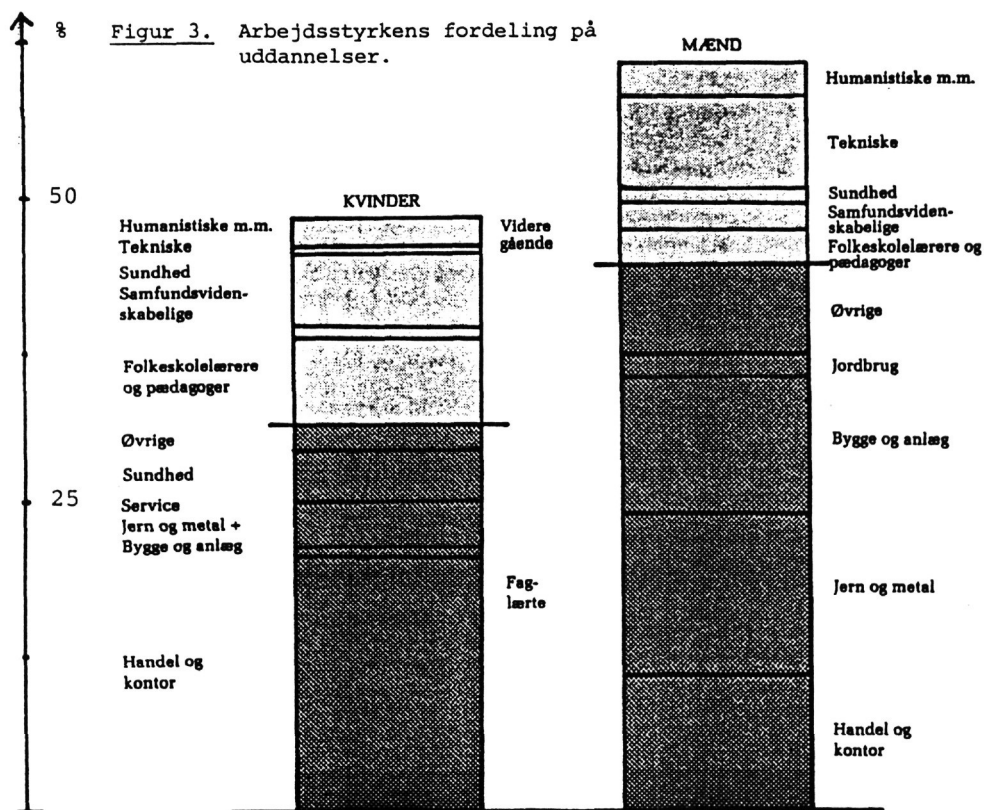
Figur 1. Arbejdsstyrken fordelt på erhverv.



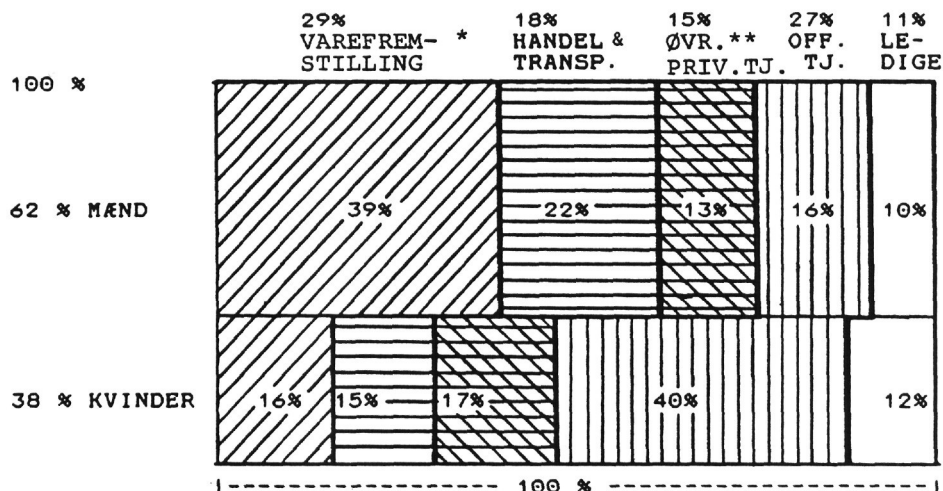
Figur 2. Arbejdsstyrken fordelt på ufaglærte, faglærte og videregående uddannelser.



Figur 3. Arbejdsstyrkens fordeling på uddannelser.



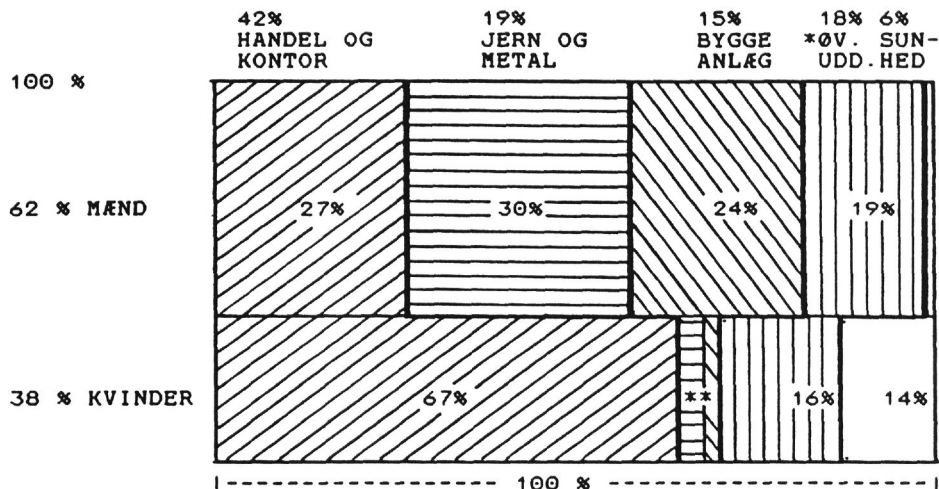
Figur 4. Erhvervs- og kønsfordeling for personer med faglig uddannelse.



* Varefremstilling dækker jordbrug m.v., fremstilling og byggeri.

** Øvrige private tjenesteydelser omfatter finansiering og anden forretningsservice samt privat service.

Figur 5. Uddannelses- og kønsfordeling for personer med faglig uddannelse.

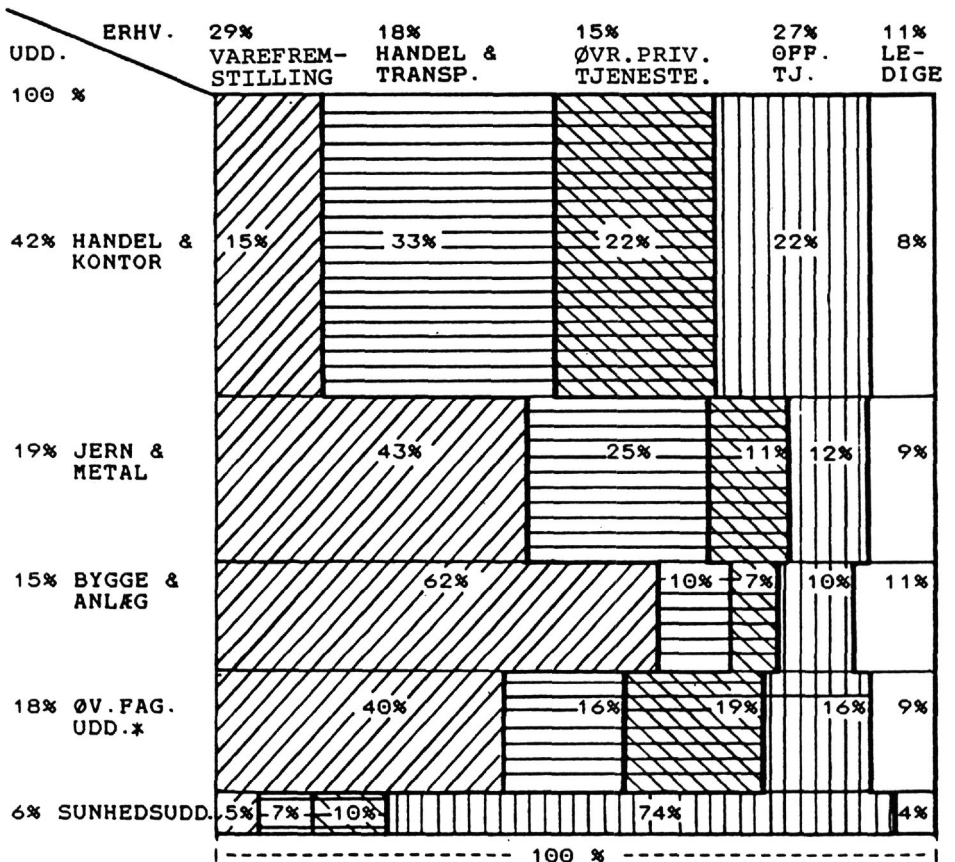


* Øvrige uddannelser er grafiske, service-, levnedsmid-
deluddannelser samt gruppen øvrige uddannelser.

** Ca. 2 og 0,5 pct. af kvinderne har en uddannelse inden
for hhv. jern og metal og bygge og anlæg.

Under en halv pct. af mændene er uddannet inden for sund-
hed.

Figur 6. Erhvervs- og uddannelsesfordeling for personer med faalia uddannelse.



Øvrige faglige uddannelser er: Grafiske, service-, levnedsmiddeluddannelser samt gruppen Øvrige uddannelser.

I serviceerhvervene er det de finansielle institutioner samt naturligt nok **håndværksservice**, der bruger relativt flest faglærte. Og lige så naturligt dominerer HK¹erne blandt de erhvervsuddannede i finansverdenen, mens **frisører**, mekanikere og andre tekniske fag dominerer håndværksservice.

2. LEDIGHED OG ERHVERVSDELTAGELSE

Helt generelt tyder erfaringen på, at jo længere uddannelse folk får, des lavere arbejdsløshed og des større erhvervsdeltagelse får de også. Man kan måske diskutere, om en erhvervsuddannelse også giver større incitament til at finde et arbejde. Men der kan i hvert fald ikke være nogen tvivl om, at de unge, som gerne vil i arbejde, gør klogt i at få en kompetencegivende uddannelse - især hvis de gerne vil beholde jobbet, når de nærmer sig de halvtreds.

Trods den megen snak om akademikerarbejdsløshed, var det kun 2% af de arbejdsløse, som i slutningen af 1983 havde en lang videregående uddannelse. Og frem til 1986 er arbejdsløsheden faldet for samme gruppe. Omvendt var 2/3 af alle arbejdsløse uden kompetencegivende uddannelse (mod under halvdelen af dem i arbejde).

Endnu mere grelt er billedet for personer under 60 år, som har forladt arbejdsmarkedet. Af dem er kun én procent akademikere; lige ved 80% er ufaglærte.

Nu skal man ikke tage disse tal råt for usødet; aldersstrukturen og fordelingen på køn og andre faktorer spiller også ind. Men det ændrer ikke ved det generelle billede: de lavtlønnede og kvinderne ryger først ud af arbejdsmarkedet.

TABEL 4: UDDANNELSESKOEFFICIENTER I 1983 FOR MÆND
OPGJORT EFTER BOPÆL I Høje landet
Pct. af arb.styrken. 16-60 årige MÆND

EXCL. UDDANNELSESSØGENDE
i pågældende uddannelsesgruppe.

UDDANNELSESKATEGORI

	LAND- BRUG	EL,GAS VAND	NÆRINGS MIDLER	STEN LER MV	JERN METAL	TEKSTIL BEKLÆD.	KE- MISK	TRÆ OG MØBEL	PAPIR GRAFISK	ANDEN FREM.
Ikke-kompetencegivende uddannelser	13.15	.81	4.67	1.56	8.16	.99	2.07	1.97	1.47	.32
EFG, mesterlære og grund.eksam.udd.	4.05	.91	4.56	.82	11.79	.75	1.81	1.71	2.89	.44
Handel og kontor	.75	.48	3.79	.62	4.54	1.27	1.83	.76	1.59	.35
Jern og metal	1.41	1.37	2.68	.91	26.90	.43	2.06	.51	.85	.57
Bygge og anlæg	1.54	1.09	2.05	.99	6.97	.37	1.36	5.12	.65	.50
Graf. Serv. Levnedsm. Øv. udd.	.29	.44	.52	.15	2.98	.14	2.09	.14	57.81	.44
Sundhedsuddannelser	.80	.00	.53	.18	.89	.18	.27	.13	.13	.04
Korte videregående uddannelser	2.53	3.68	2.29	.71	9.93	.41	1.74	.66	1.05	.29
Mellemlange videregående uddannelser	.74	.95	1.00	.67	9.37	.28	1.32	.29	2.44	.19
Lange videregående uddannelser	1.42	.57	1.24	.38	4.57	.11	1.83	.16	.56	.11
Kompetencegivende uddannelser ialt	3.37	1.10	3.73	.75	10.76	.62	1.76	1.35	2.49	.37
Samtlige personer	7.67	.98	4.15	1.11	9.61	.78	1.89	1.62	2.04	.35

	BYGGE ANLÆG	ENGROS HANDEL	DETAIL HANDEL	TRANS- PORT	FINAN- SIEL	HOTEL MV.	BOLIG BENYTT.	SER- VICE	SUNDH. PRIVAT	HUSASS MV.
Ikke-kompetencegivende uddannelser	7.41	6.19	3.38	12.99	3.54	2.17	.90	2.09	.88	.06
EFG, mesterlære og grund.eksam.udd.	12.62	9.24	8.44	7.67	5.64	2.12	.95	3.33	.73	.05
Handel og kontor	1.50	20.53	16.37	7.05	15.37	1.65	.77	1.16	.75	.07
Jern og metal	5.62	7.33	7.76	10.71	2.29	1.27	.95	5.71	.48	.03
Bygge og anlæg	41.60	3.13	1.71	5.49	1.62	1.35	1.34	2.06	.74	.05
Graf. Serv. Levnedsm. Øv. udd.	.63	3.17	1.46	3.18	4.16	1.80	.36	2.81	.65	.09
Sundhedsuddannelser	.76	1.02	.62	1.60	.36	.89	.22	1.07	1.34	.09
Korte videregående uddannelser	10.70	4.79	1.00	6.91	6.76	1.31	.65	.79	.68	.06
Mellemlange videregående uddannelser	3.39	5.77	.79	4.04	12.21	2.14	.37	.43	.90	.10
Lange videregående uddannelser	1.61	3.25	.97	2.30	18.54	1.68	.43	.72	10.50	.17
Kompetencegivende uddannelser ialt	10.58	8.01	6.42	6.78	7.52	2.02	.83	2.61	1.62	.07
Samtlige personer	9.18	7.21	5.08	9.51	5.77	2.08	.86	2.38	1.29	.07

	ADM. OFFENT.	UNDERV. OFFENT.	SUNDH. OFFENT.	SOCIAL OFFENT.	ØVRIGT OFFENT.	UOPLYST BRANCHE	LE- DIGE	UDENF ARBST	ARB. STYRKE
Ikke-kompetencegivende uddannelser	7.13	1.61	1.05	1.68	.13	.44	13.16	13.68	100.00
EFG, mesterlære og grund.eksam.udd.	6.83	1.89	1.11	1.14	.07	.35	8.08	3.94	100.00
Handel og kontor	10.07	1.13	.87	.85	.02	.32	5.53	3.21	100.00
Jern og metal	6.77	2.29	.83	.96	.14	.27	8.86	3.45	100.00
Bygge og anlæg	4.87	2.04	.97	1.40	.06	.44	10.50	4.36	100.00
Graf. Serv. Levnedsm. Øv. udd.	3.72	2.09	.63	.76	.02	.29	9.17	3.61	100.00
Sundhedsuddannelser	5.03	3.65	51.71	25.12	.00	.22	3.12	4.81	100.00
Korte videregående uddannelser	21.29	4.76	2.47	9.56	.11	.24	4.66	2.86	100.00
Mellemlange videregående uddannelser	6.98	40.05	.89	1.59	.04	.19	2.86	2.00	100.00
Lange videregående uddannelser	14.64	20.62	8.34	.90	.04	.24	4.11	1.97	100.00
Kompetencegivende uddannelser ialt	8.70	7.53	1.84	1.84	.07	.31	6.94	3.49	100.00
Samtlige personer	8.01	4.93	1.50	1.77	.10	.37	9.68	7.97	100.00

3. KOMPETENCEGIVENDE UDDANNELSER

Figur 7 og 8 viser meget klart fordelene på arbejdsmarkedet ved at have fået en uddannelse, uanset alder vil kvinder uden en kompetencegivende uddannelse (i figuren kaldet ufaglærte) have en væsentlig større arbejdsløshed end jævnaldrende med en sådan uddannelse. Derimod synes der ikke at være nær de samme forskelle mellem faglærte og kvinder med en videregående uddannelse. Den tilsyneladende ensartethed rækker dog kun til 40-45 års alderen. Herefter ligger de faglærtes arbejdsløshed klart over de videreuddannedes. Man skal dog være varsom med at fortolke figur 7-10 for håndfast. Dels er arbejdsløshedsprocenterne påvirket af tilgangen for de enkelte årgange. Dels er der en stor spredning inden for hver uddannelsesgruppe. Kvinder med en kort videregående uddannelse omfatter således to meget forskellige grupper: sygeplejersker og pædagoger.

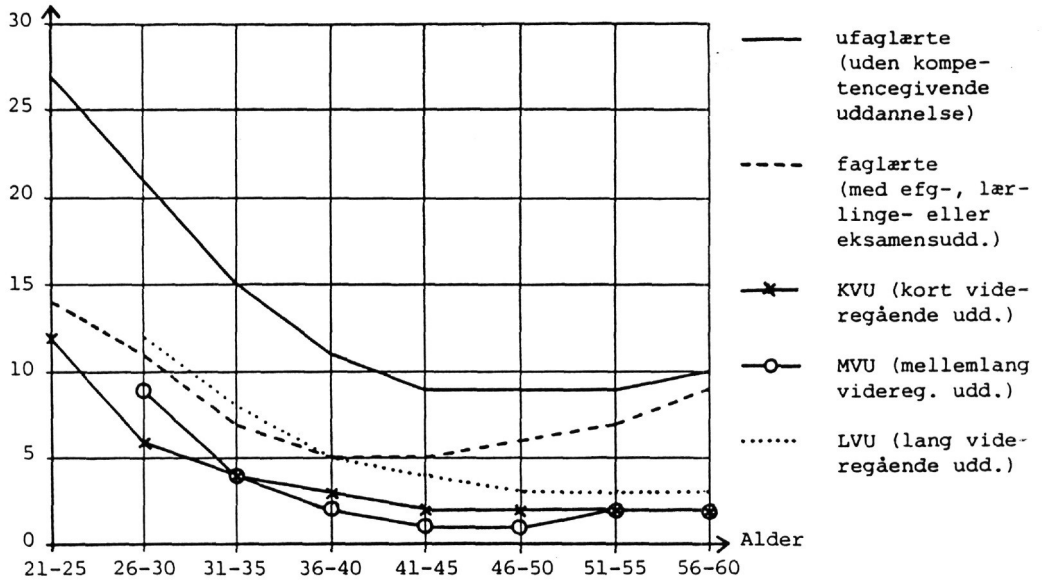
Ledighedsbilledet belyser heller ikke hele sandheden. Figur 9 viser, hvor mange kvinder der er uden for arbejdsmarkedet. Her er forskellene endnu mere markante. De ufaglærte kvinder er i meget høj grad uden for arbejdsmarkedet. Og flere faglærte forlader åbenbart arbejdsmarkedet ret tidligt, sammenlignet med de videreuddannede kvinder. Endelig er der en klar, omend ikke voldsom stor, forskel mellem på den ene side de korte og på den anden side de mellemlange og lange videregående uddannelser.

Postulaterne om sygeplejerskers og skolelæreres træthed af arbejdslivet giver sig åbenbart ikke udslag i, at de forlader arbejdsmarkedet - i hvert fald langt fra i samme omfang som deres ringere uddannede jævnaldrende.

Endelig viser figur 7 sammenlignet med figur 8, at kvindernes ledighed er mere afhængig af uddannelsen end mændenes (foruden at den generelt er større). Den hierarkiske lagdeling på arbejdsmarkedet er dog ikke mindre udpræget for mændene end for kvinderne, jvf. figur 8, og uddannelsernes betydning ikke til at tage fejl af.

Figur 7. Aldersafhængig ledighed for kvinder.

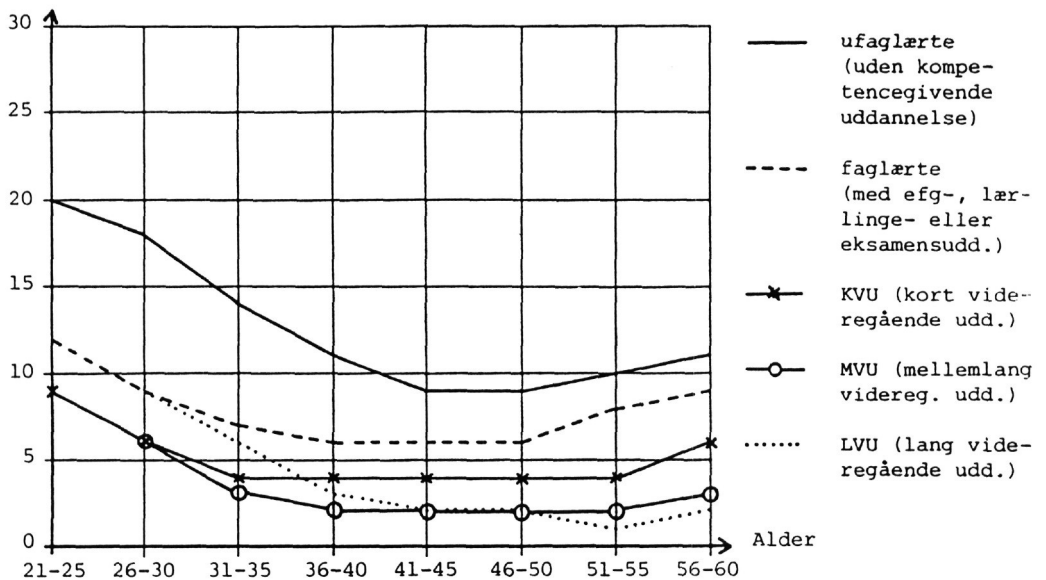
Ledighed i pct.



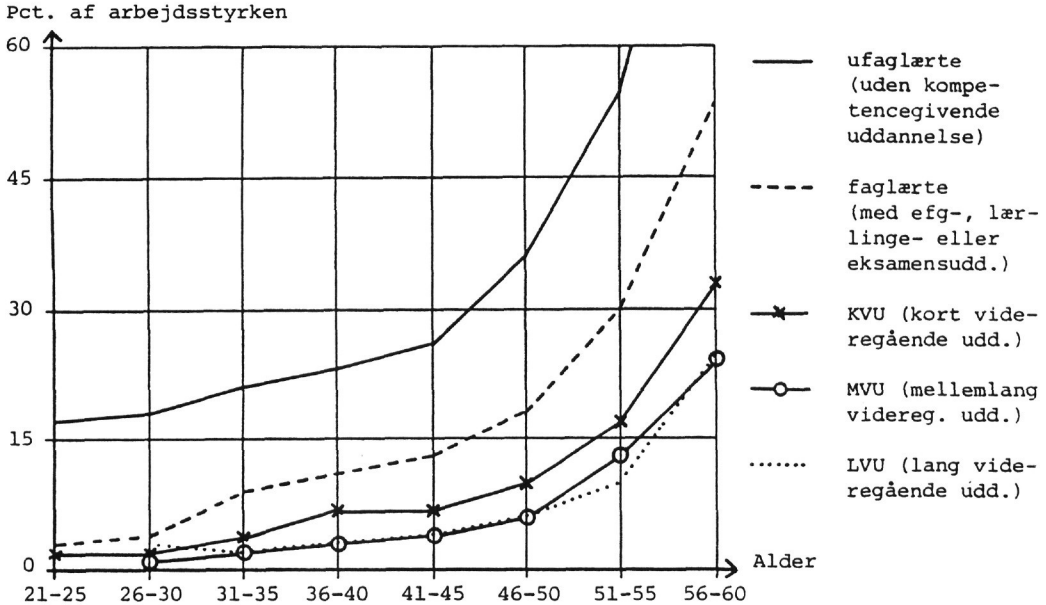
Læs: Arbejdsløsheden i 1983 blandt faglærte kvinder i alderen 26-30 år var ca. 11%, mens den for ti år ældre kvinder med samme uddannelse var ca. 5%. Arbejdsløsheden for ufaglærte kvinder på 26-30 år var samtidig over 20%, mens den for sygeplejersker og andre kvinder med en kort videregående uddannelse i samme alder var ca. 6%.

Figur 8. Aldersafhængig ledighed for mænd.

Ledighed i pct.

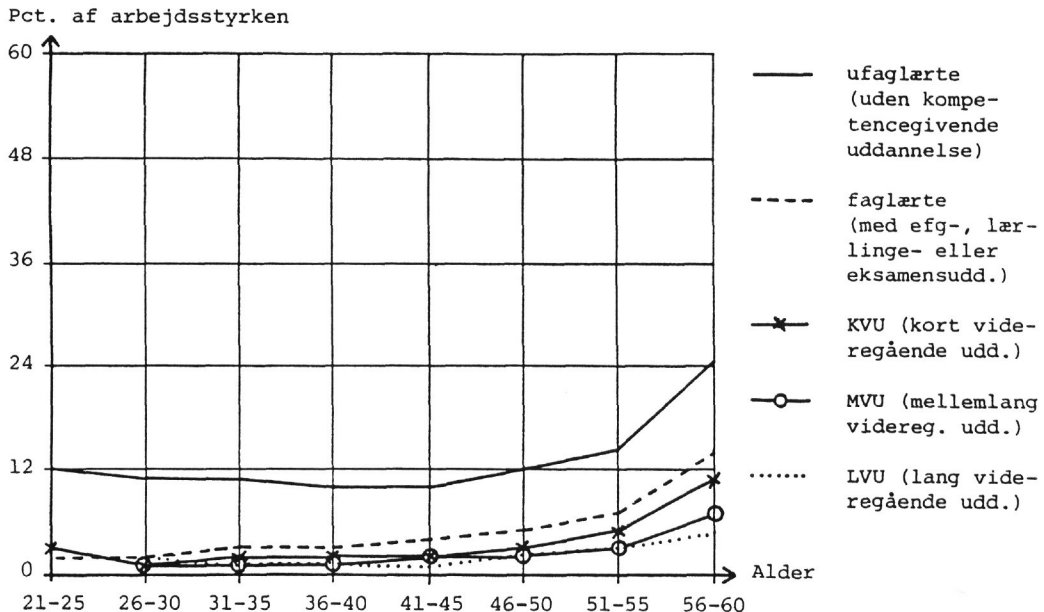


Figur 9. Kvinder uden for arbejdsstyrken.



Læs: For hver hundrede uaglærte kvinder på arbejdsmarkedet i alderen 41-45 år var der ca. 25 i samme alder, der hverken havde eller søgte lønnet arbejde (i 1983). Blandt ti år ældre uaglærte kvinder var tallet over 50. Blandt faglærte kvinder på 41-45 år udgjorde de uden for arbejdsmarkedet ca. 13% af arbejdsstyrken. Procenten for jævnaldrende sygeplejersker og andre kvinder med en kort videregående uddannelse var ca. 7, mens den for fx kvindelige akademikere var ca. 5.

Figur 10. Mænd uden for arbejdsstyrken.



4. IKKE-KOMPETENCEGIVENDE UDDANNELSER

De ikke-kompetencegivende uddannelser spænder lige fra en ufuldendt folkeskoleuddannelse til studentereksamen. De omfatter også erhvervsforberedende uddannelser som handelseksamen og EFG-basisår. Der er altså tale om en meget heterogen gruppe.

Figur 11 viser den aldersafhængige ledighed for kvinder i denne gruppe. For at give en fornemmelse af niveauet er den faglige kontoruddannelse taget med i figuren.

Sammenlignet med de faglige og videregående uddannelser er der en meget stor aldersbetinget variation i ledigheden. Eller sagt på en anden måde: arbejdsløsheden rammer ikke de ufaglærte kvinder i al almindelighed, men specielt de unge ufaglærte kvinder. Og de unges ledighedsrisiko afhænger mere af uddannelsen end de ældres.

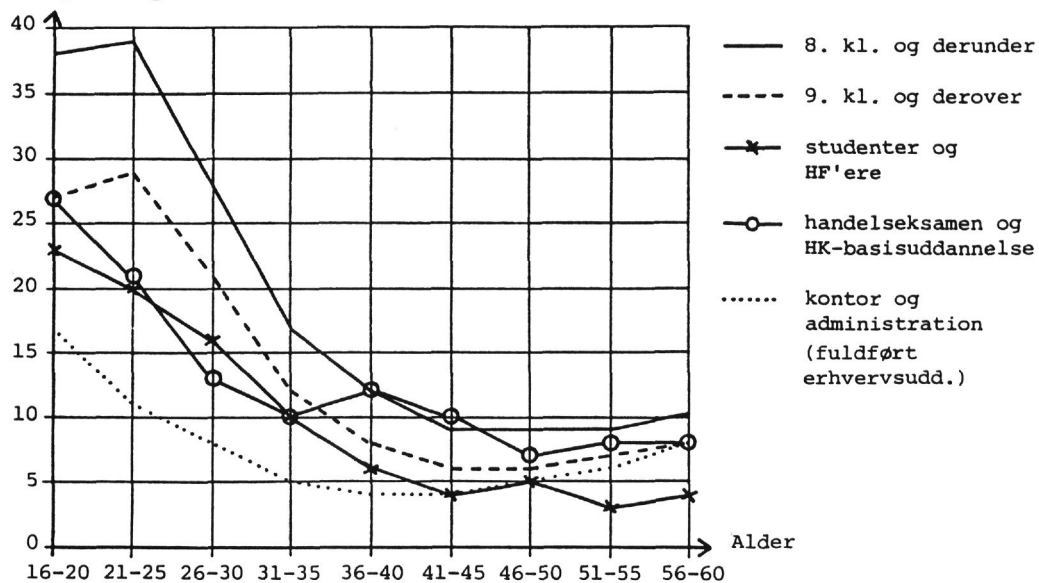
Figur 11 viser en anden ting: Der er meget store forskelle i ledigheden mellem de forskellige lag i den såkaldte restgruppe. Vi genfinder en hierarkisk arbejdsløshedsstruktur, afhængig af uddannelseslængden. Kvinder med 8. kl. grundskoleuddannelse har en markant højere arbejdsløshed end nogen anden gruppe. Kvinder, som tog 9. eller 10. klasse med i grundskolen, har gennem hele livsforløbet en lavere ledighed end jævnaldrende, der gik ud af 7. eller 8. klasse, men omvendt en højere ledighed end studenter og HF'ere. Systematikken er mindre klar for kvinder med en HK-basisuddannelse eller handelseksamen. I alderen 20-35 år, hvor materialet er ret stort, synes denne gruppe dog ikke at klare sig specielt dårligt.

Trods de store forskelle indbyrdes ligger arbejdsløsheden for alle grupper af kvinder uden kompetencegivende uddannelse dog klart over arbejdsløsheden for kvinder med fx en fuldført kontoruddannelse.

Vi får således et stærkt indtryk af forskellen i ledighed livet igennem mellem de kontoruddannede kvinder og restgruppen, især

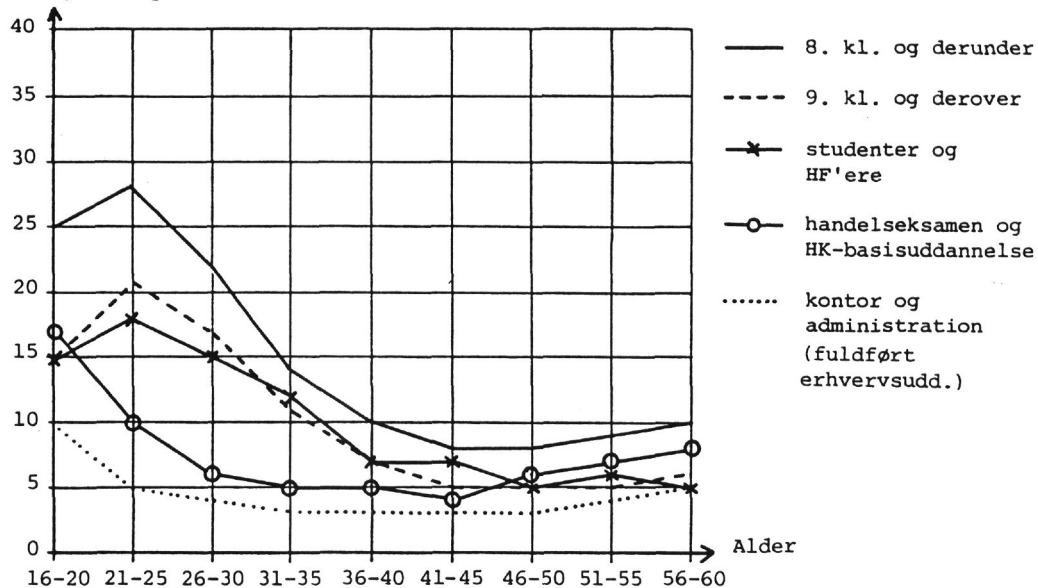
Figur 11. Aldersafhængig ledighed for kvinder.

Ledighed i pct.



Figur 12. Aldersafhængig ledighed for mænd.

Ledighed i pct.



de ringest stillede. Denne forskel på **arbejdsmarkedet** bliver yderligere understreget af figur 13, som viser, hvor mange kvinder der er uden for **arbejdsstyrken**. Kvinder med 8. kl. uddannelse har langt ringere tilknytning til arbejdsmarkedet end fx kvinder, der har taget 9. kl. med. Disse kvinder har igen mindre tilknytning end de kontoruddannede. Kvinder med en HK-basisuddannelse eller handelseksamen er nærmere tilknyttet arbejdsmarkedet end andre i restgruppen.

Det grundlæggende billede er ens for kvinder og mænd.

De grundlæggende forskelle blandt mændene er de samme: Arbejdsløsheden er størst blandt de lavest uddannede, mindst blandt de højest uddannede. Den er størst blandt de unge, mindst blandt de midaldrende (40-50 årige).

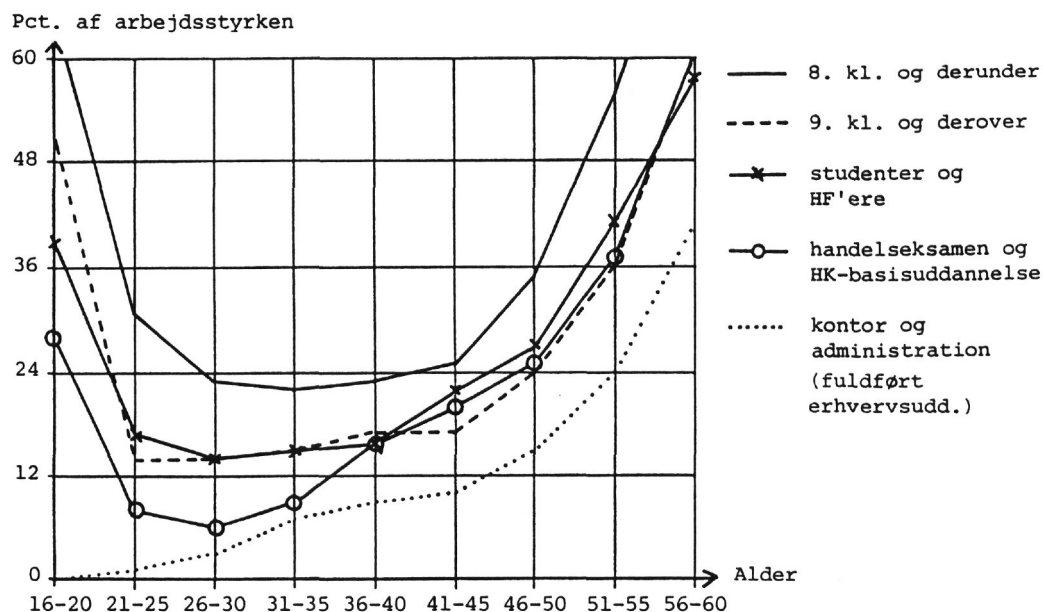
Nogle kønsbestemte forskelle er dog værd at nævne. Mændenes arbejdsløshed er generelt lavere end kvindernes, og de absolutte forskelle blandt mændene også lavere. HK-basisuddannelsen synes ret værdifuld blandt mænd (men der er langt færre mænd end kvinder i den gruppe). Omvendt giver studentereksamen tilsyneladende ikke ekstra beskæftigelsesmuligheder for mænd.

De kønsbestemte forskelle skal dels ses i relation til forskellene i erhvervsplacering: mændene i de varefremstillende, kvinderne i de tjenesteydende erhverv. Dels skal man være opmærksom på, at relativt få mænd (i alderen mellem 20 og 60 år) står uden for arbejdsstyrken. Så selv om vi i figur 14 genfinder den kendte sammenhæng mellem uddannelse og tilknytning til **arbejdsmarkedet**, er forskellene relativt mindre blandt mænd.

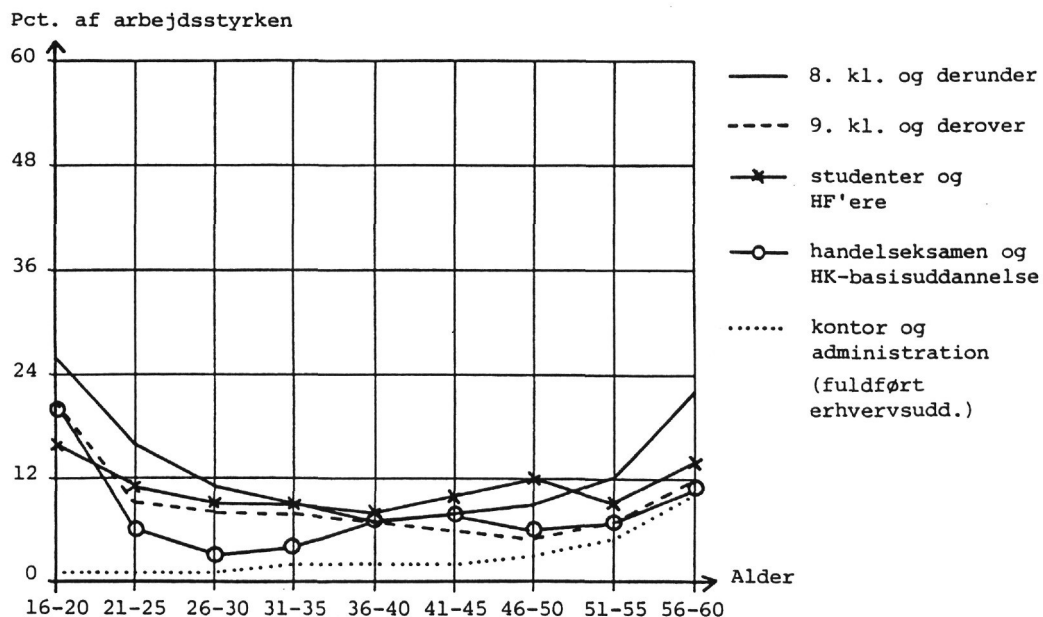
Eller sagt på en anden måde: kvindernes ledighedsrisiko er mere afhængig af det formelle uddannelsesniveau.

Og for begge køn er de unges arbejdsløshed mere bestemt af uddannelse end de ældres.

Figur 13. Kvinder uden for arbejdsstyrken.



Figur 14. Mænd uden for arbejdsstyrken.



Kilde: Institut for grænseregionsforsknings databank
baseret på tal fra Danmarks Statistik.

5. BLINDGYDER

Nogle faglige uddannelser er teknologien eller moden løbet fra. Det kan være gørtlere, **possementmagere** eller stukkatorer. I samme **bås** findes vel også skræddere og skomagere, der som man kan se, arbejder i både den kemiske industri, hotelbranchen og den offentlige sektor.

Det er svært at sige, hvilke faglige uddannelser der fremover bliver forældede; derimod kan man fx konstatere, at flertallet af skrædderne i den offentlige sektor næppe har megen brug for deres uddannelse på jobbet. Det gælder formentlig i endnu højere grad de meget små uddannelser. I det omfang man kan forudse, at nogle uddannelser er på vej mod forældelse, gælder det selvfølgelig om at gribe ind, ændre uddannelsesindholdet eller lukke/skære ned på uddannelsen. Men da vi langt fra kan forudse alting, gælder det nok også om at reducere antallet af meget små og meget specifikke uddannelser og i stedet gøre dem til overbygning på mere generelle uddannelser, **Under** alle omstændigheder skal uddannelsen lede til et job. Jobbet er meget ofte en forudsætning for faglig **videreudvikling** og efteruddannelse. Og som man kan se, er flertallet af faglærte dog langt bedre stillet på arbejdsmarkedet end de ufaglærte.

En anden blindgyde inden for erhvervsuddannelserne er områder, hvor flere kommer ind på erhvervsskoler/lærepladser, end der egentlig er brug for, hvis erhvervet ville beholde de **udlærte** i hele deres erhvervsaktive periode. Et oplagt eksempel herpå er frisørerne, men også for de butiksuddannede (kvinder) synes der at blive rekrutteret væsentligt flere, end detailhandlen har brug for - et problem, som i høj grad er geografisk bestemt.

Når et erhverv ikke beholder de faglærte, eller de faglærte med årene søger over i andre erhverv, er det for så vidt kun et problem, hvis erhvervsskiftet betyder, at de ikke længere har brug for deres uddannelse. Det kan både skyldes en indholdsmæssig tynd uddannelse eller en uddannelse, der retter sig meget **speci-**

fikt mod et bestemt område, uden samtidig at indeholde nogle grundlæggende færdigheder, som kan bruges uden for området. Butiksuddannelsen er et eksempel på det **første** og frisør-, murer- og maleruddannelserne eksempler på det sidste. Men fælles for dem er, at de enten fører til høj ledighed og udstødning af arbejdsmarkedet eller for uddannelsen irrelevant beskæftigelse.

6. BEHOV FOR FAGLIGE UDDANNELSER

Der findes oplagte eksempler på erhverv, hvor der er muligheder for at starte nye uddannelser op, evt. intensivere **og/eller** ændre **på** gamle.

Landbruget er et kapitel for sig: Man har to vidt forskellige uddannelser på to slags skoler. De unge, som vælger en EFG-jord-**brugsuddannelse**, synes at have alle andre steder end ved landbruget. De andre, som går efter det grønne kort, synes langt fra alle at gennemføre hele det tiltænkte uddannelsesforløb.

I industrien er der som nævnt en række brancher, hvor man ikke har nogen tradition for faglig uddannelse. Det kræver dybtgående erhvervsanalyser, for man kan pejle sig ind på de mere konkrete behov for erhvervsuddannelser og deres indhold; men mulighederne synes oplagte.

Inden for den private servicesektor er det især hotel- og restaurationsbranchen, der påkalder sig opmærksomhed. Desværre må man nok sige, at samtidig med, at denne branche beskæftiger overordentlig mange ufaglærte, er arbejdslosheden betydelig blandt de faglærte tjenere, kokke mv. Branchen er et lavtlønsområde, karakteriseret af mange små virksomheder, og det bliver næppe let at lave om på forholdene, før omfang og sammensætning af udbudet af arbejdskraft samt ledigheden har ændret sig radikalt.

De private transportvirksomheder til lands (vognmændene) er ligeledes små. Uddannelsesforløb er i gang inden for branchen, men hvor stor gennemslagskraft de vil få, er svært at sige. Det er i øvrigt bemærkelsesværdigt, så mange mænd med tekniske erhvervsuddannelser, der arbejder inden for branchen. Men den store geografiske spredning af disse virksomheder og deres ansatte gør det næppe let at trække fx maskinarbejdere herfra over i eksportindustrien, selv om andre kunne overtage deres job hos vognmændene.

Alene i kraft af sin størrelse må den private servicesektor påkalde sig meget stor interesse.

I den offentlige sektor er den lave uddannelsesstandard inden for socialvæsenet forbløffende. Og flertallet af de faglærte på området er uddannet inden for butiks- og servicefag. Jo tattere det offentlige kommer på borgerne, des ringere uddannelse har medarbejderne generelt. Den sociale sektor er meget stor (den beskæftiger ~~8½~~ af hele arbejdsstyrken, 16% af kvinderne på arbejdsmarkedet, jvf. tabel 2 og 3). Socialvæsenets indsats er af stor betydning for de berørte borgere, og behovet for uddannelse er betragteligt. Også for at de berørte medarbejdergrupper får mulighed for (og lyst til) efter- og videreuddannelse.

Endelig må det tilføjes, at hvis det er et klart politisk mål at fjerne restgruppen, må der oprettes særlige social- (og sundheds-) uddannelser, som eksplicit sigter mod dette meget store arbejdsmarked. Det forekommer ikke hensigtsmæssigt at uddanne for mange frisører, der så af nød ender som medarbejdere på plejehjem eller som hjemmehjælpere.

udover helt nye faglige uddannelser er der et stort behov for ændringer inden for mange af de eksisterende. Sigtet må være, at så få som muligt bliver stillet over for valget mellem arbejdsløshed og, i forhold til deres uddannelse, ukvalificeret arbejde.

Mange, især kvinder, har end ikke dette valg. Og netop i forhold til den store kvindearbejdsløshed er indholdet af de faglige uddannelser af stor betydning. Faktisk er de arbejdsområder, kvinderne vælger at uddanne sig indenfor, områder med rimelige udsigter, såsom: sundheds-, service- og HK-området. Problemet er snarere, at en del af disse uddannelser er utilstrækkelige eller låser kvinderne fast, så deres eneste mulighed for beskæftigelse er ufaglært arbejde i den offentlige sektor. Når beskæftigelsesudviklingen i den offentlige sektor så stagnerer (eller det offentlige selv dækker sig ind med nye uddannelser), opstår der naturligt nok problemer.

Spørgsmålet er, om det ikke er en mere farbar vej at ændre disse uddannelser, så de i langt højere grad end nu giver kvinderne mulighed for at være fleksible og dermed mulighed for at udnytte de forskelligartede muligheder, der er og - i lyset af den teknologiske udvikling - navnlig bliver inden for de private tjenestehverv, frem for at forsøge at få kvinderne til at vælge fx jern og metal. Kvinder, der har valgt mandefag, får svært ved at finde arbejde, selv om de er få.

Det er naturligvis ikke et enten-eller, der er i hvert tilfælde ingen undskyldning for ikke at forsøge at gøre uddannelserne bedre. Men man skal nok være varsom med at overtale alt for mange kvinder til at uddanne sig på tværs af deres egne ønsker, for der er nogenlunde udsigter til, at de så også får arbejde og dermed noget meningsfyldt ud af den tekniske uddannelse.

Erhvervstilknytningen

I et særskilt arbejdspapir (nr. 39) fra Institut for grænseregions forskning gennemgås fire store erhvervsuddannelsesområder. Her belyses de faglærtes **erhvervstilknytning**, afhængig af alderen i et givet år (1983). Metoden kan give et fingerpeg om de faglærtes bevægelser mellem erhvervene, efterhånden som de bliver ældre.

Inden for tre af de fire områder er der eksempler på, at kun et mindretal af de faglærte bliver i deres oprindelige fag. Nogle skubbes ud af yngre og smukkere (**frisører**). Andre finder bedre og mere stabil beskæftigelse andetsteds (elektrikerne).

Endelig er der nogen, som har relativt svært ved at bevæge sig uden for erhvervet, måske fordi deres uddannelse er relativt snæver (murerne).

Der er forskel på mands og kvinders **erhvervsændringer**. Faglærte mænd går typisk fra deres oprindelige erhverv til fremstilling og private tjenesteydelser. Kvinder derimod kommer i mindre grad til fremstillingserhvervene, men først og fremmest til **tjenestehvervene**, ikke mindst den offentlige sektor.

Fælles for de fleste erhvervsuddannelser gælder nok, at det er vigtigt, at de giver en basal viden, nogle teoretiske færdigheder, et konkret håndværk og så lærer de unge at lære.

Den basale viden omfatter bl.a. sprog (dansk og engelsk) samt teknisk/matematisk kunnen.

De teoretiske færdigheder er mere specielle, knyttet til faggruppen eller det enkelte fag.

Det er vigtigt, at faget ikke bliver for snævert, når vi nu ved, at de fleste forlader deres eget fag i løbet af den erhvervsaktive periode. Men målsætningen om brede uddannelser skulle nødtigt føre til, at man giver de unge en bred indføring i lidt om alt muligt. Det afgørende er, at de unge lærer at gå i dybden med faglige problemer, som stiller store fordringer til deres hånddelag, intellekt, måske også intuition og sprog. Ved en sådan dybtgående problemløsning kan de lære en metode, som er mere generelt anvendelig. Og de lærer at lære. På den måde kan bredden i højere grad ligge i selve håndværket, de problemstillinger, det rejser, og de metoder, der anvendes, som den fx gør i tømrerfaget og for mange metalarbejdere. Således at de faglærte kan finde kvalificeret arbejde i flere erhverv, fordi de kan klare forskelligartede opgaver.

Hvis de ikke helt konkret lærer et håndværk, går i dybden med det og lærer at løse uvante problemer inden for det håndværk, får de svært ved overhovedet at få det første job, efter at lære/praktiktiden er udløbet. Og fortsat beskæftigelse er en forudsætning for fortsat dygtiggørelse, omstilling og træning på jobbet, ofte også for omskoling og videreuddannelse.



Reformudvalget

Vibeke Jensen

Januar 1987

ARBEJDSKRAFTENS FLEKSIBILITET

- set i lyset af ny teknologi og fremtidens erhvervskvalifikationer

INDHOLDSFORTEGNELSE

1. Indledning	658
2. Fleksibilitetsbegrebet	658
3. Den analytiske ramme	659
4. Ny teknologi	660
5. Datamaterialet	660
6. Vejen til jobbet	661
6.1. CNC-arbejde	661
6.2. Uddannelsesprofiler	663
6.2.1. Hansen, Poulsen og Smith har samme baggrund	663
6.2.2. Sørensen og Petersen har forskellige forudsætninger	666
6.2.3. De veluddannede: Andersen, Christensen og Johansen	669
6.3. Sammenfatning	672
7. Reflektioner over uddannelsespolitiske konsekvenser	674

1. Indledning

I dette notat redegøres for nogle af de erfaringer Institut for grænseregionsforskning har gjort ved 5 case-studier på sønderjyske virksomheder indenfor maskin- og elektroniskindustrien.

Arbejdskraftens fleksibilitet er notatets centrale emne.

Andre faktorer af betydning for omstillingen på arbejdsmarkedet vil kun blive sporadisk berørt, idet disse vil indgå i et større arbejde med problemstillingen

2. Fleksibilitetsbegrebet

En forhåndsantagelse er: at omstillingsprocessen på arbejdsmarkedet fungerer, fordi arbejdskraften kan udvise en betydelig fleksibilitet.

Fleksibiliteten defineres som: den enkelte arbejdstagers evne, lyst og mulighed for at påtage sig arbejdsopgaver, som er utraditionelle for en person med den pågældende uddannelsesmæssige baggrund.

Udøvelsen af fleksibiliteten er både afhængig af adfærden hos arbejdsgiver - og arbejdstager, idet udøvelsen af fleksibiliteten ikke kan foregå i et tomrum.

I definitionen inddrages både personer med en fuldført erhvervsuddannelse samt personer uden, f.eks. en specialarbejder i jern- og metalindustrien.

1. Resultaterne indgår i en igangværende undersøgelse ved Institut for grænseregionsforskning. Notatets hovedresultater indgår også i Modelpapir nr. 24 (udkommer marts 1987). Heri medtages nogle metodiske overvejelser, som er udeladt af dette notat.

Fleksibilitetsanalysen kan således betragtes som en aktøranalyse, hvor det bliver centralt at identificere:

Hvad har afstedkommet arbejdskraftens fleksibilitet?

Hvad er de bagvedliggende faktorer?

I notatet her foretages en analytisk adskillelse af adfærden hos de to aktører, og der sættes et foreløbigt fokus på adfærden hos arbejdstagerne.

Undersøgelsens interviewpersoner betragtes som fleksible, idet vi netop har udvalgt personer, som kan leve op til ovenstående definition, idet de har vist evne, lyst og haft mulighed for at påtage sig arbejdsopgaver, som er utraditionelle. Dette har de vist ved at arbejde med noget af den mest avancerede teknik indenfor deres branche: de CNC-styrede værktøjsmaskiner eller robotter.

3. Den analytiske ramme

Som udgangspunkt for analysen er ny teknologi valgt. Begrundelsen herfor er, at indførelse af nye og avancerede produktionsmetoder i høj grad fordrer, at arbejdskraften udviser fleksibilitet. Samtidig har vi udvalgt maskin- og elektronikindustrien som case-område, idet netop denne branche har en del erfaringer med den nye teknik.

Med valget af ny teknologi tilføres analysen et fremadrettet uddannelsesperspektiv, idet netop forudsætningen for at betjene og beherske informationsteknologien har en generel interesse for uddannelsesplanlægningen i Danmark.

4. Ny teknologi

Begrebet ny teknologi bliver anvendt i mange sammenhænge og uden nærmere præcisering. Baggrunden er, at begrebet er relativt, forstået således, at hvad der er nyt for én virksomhed behøver ikke at være det for en anden. Da de virksomheder, som vi interesserer os for, på forhånd er kendt som avancerede på en eller anden vis, vil den nye teknologi, som begrebet bruges i denne undersøgelse, typisk blive operationaliseret ved numerisk styrede maskiner eller robotter.

5. Datamaterialet

Datamaterialet består på nuværende tidspunkt af 5 case-studier fra den sønderjyske elektronik- og maskinindustri. Hver case-studie består af 7-10 interviews med forskellige medarbejdergrupper i virksomheden. Således interviewes såvel ledelse, mellemledelse (typisk værkførerledet) samt medarbejderne "på gulvet". Til hver af disse interviewgrupper er der udarbejdet, et interviewskema.

I medarbejdergruppen findes såvel faglærte som ikke-faglærte. Udvalgelsen af disse personer er foretaget af virksomhederne, dog med den klausul, at det skal være personer som arbejder med virksomhedens nyeste teknik, eller personer som har en utraditionel baggrund i forhold til deres arbejdsområde, f.eks. en tømrer ved en numerisk styret maskine.

6. Vejen til jobbet

Interviewpersonerne defineres som fleksible, idet de har været i stand til at betjene den mest avancerede teknik indenfor deres branche, en teknik som de ikke har haft mulighed for at tilegne sig via deres uddannelsesbaggrund. Det centrale spørgsmål bliver: hvorledes er disse medarbejdere havnet i deres job? - eller hvad er vejen til jobbet?

Givet er det, at varetagelse af de forskellige funktioner vedrørende CNC-maskinerne kræver en række kvalifikationer. Som det fremgår af følgende, er disse kvalifikationer af forskellig karakter, alt efter hvilke funktioner den enkelte medarbejder varetager. I afsnit 6.1. gives en kort redegørelse for nogle af de centrale funktioner i forbindelse med CNC-maskinen, samtidig skitseres områdets typiske jobtyper.

6.1. CNC-arbejde

Arbejdet med de CNC-styrede maskiner kan opdeles i en række funktioner hvorefter de tre vigtigste er:

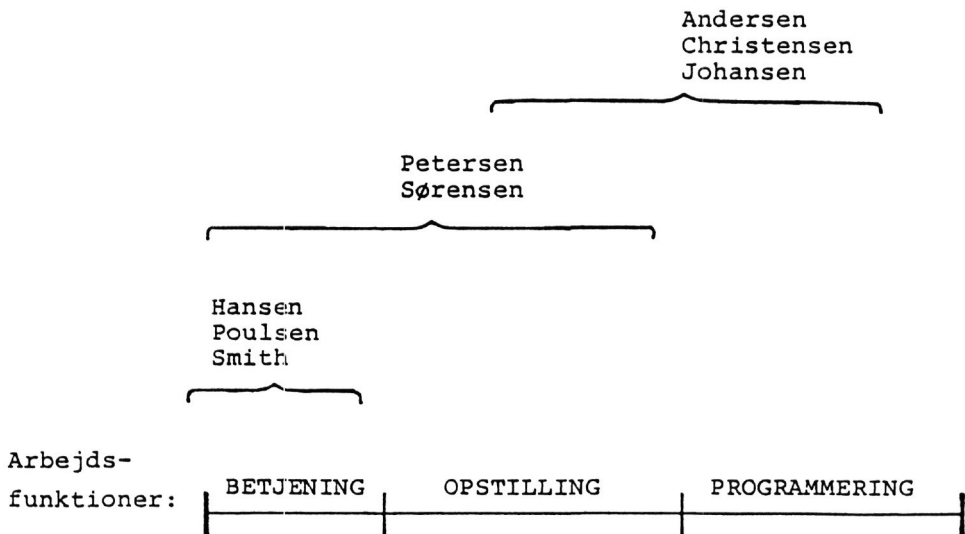
1. betjening
2. opstilling
3. programmering

Derudover er der reparatørfunktioner, som også er af stor vigtighed, men denne funktion vil ikke blive nærmere behandlet her.

Kvalifikationskravene til de tre funktioner er af forskellig karakter, hvor programmering og opstilling fordrer flest tekniske forudsætninger. Analytisk er det relativt nemt at adskille de tre funktioner, men i de job som knytter sig til funktionerne er der visse overlapninger. F.eks. kan en operatør, som varetager den

daglige betjening af maskinen, også foretage visse opstillingsmæssige funktioner, og en programmør foretager også opstilling.

I det følgende er der udvalgt 8 personer fra forskellige virksomheder. Alle arbejder med CNC, men med forskellige funktioner, Skematisk kan deres arbejdsfunktioner illustreres således:



Hansen, Poulsen og Smith varetager den daglige betjening og overvågning af maskinen, men i deres job er der ingen opstillingsmæssige eller programmeringsmæssige funktioner. Hvis de varetager opstillingsmæssige opgaver er det undtagelsen.

Sørensen og Petersen har et job, hvor de dels betjener maskinerne og dels varetager opstillingsfunktionen, dvs. indstiller maskinen, så den kan køre med de forskellige emner.

Andersen, Christensen og Johansen har intet med den daglige betjening at gøre, idet de varetager programmeringen og indstillingen af maskinen.

6.2. Uddannelsesprofiler

Til belysning af de forudsætninger som interviewpersonerne har for at bestride deres job, er der udarbejdet uddannelsesprofiler for den enkelte medarbejder.

Disse profiler afdækker hovedtrækkene i de forløb, som den enkelte medarbejder har gennemgået, før vedkommende påbegynder CNC-arbejdet. Samtidig skitseres, hvilket fremtidsperspektiv den enkelte angiver at have. Hensigten med disse uddannelsesprofiler er at indkredse nogle forudsætninger for udøvelsen af fleksibiliteten.

6.2.1. Hansen, Poulsen og Smith har samme baggrund

Som tidligere nævnt kan CNC-arbejdet opdeles i en række underfunktioner og grænsen mellem de forskellige jobtyper kan være lidt uklare, hvilket bl.a. skyldes at medarbejderne udfylder dem forskelligt, og at virksomhederne organiserer arbejdet forskelligt.

Hansen, Poulsen og Smith arbejder som operatører ved CNC-maskinen. Dvs., at medarbejderne hovedsagelig overvåger emnets gang i maskinen, men de har intet ansvar for opstilling og programmering. Selv om opstilling og programmering ikke hører til operatørens arbejdsområde, kan man konstatere, at mindre operationer er noget som operatørerne af og til giver sig af med.

F.eks. Poulsen:

"Når maskinen er i stykker, så kommer der en elektriker eller reparatør. Så holder jeg lidt øje med hvad de laver, og så bliver jeg måske fri for at tilkalde en en anden gang. Andre fiser jo af, når der kommer en reparatør, for så har man jo et ledigt øjeblik".

Det er klart, at operatørens job hører til det mest ensformige i processen, og de mest interesserede operatører vil være interesserede i at deltage noget mere i hele arbejdsprocessen.

Som udefrakommende synes det fint at medarbejderne interesserer sig for deres job, men i forhold til drøftelser vedrørende faggrænser, er det vel netop her man befinder sig i et spændingsfelt i forhold til faglært contra ikke faglært arbejde, og de deraf følgende organisatoriske uenigheder mellem SID og Metal. Denne problemstilling vil ikke blive drøftet nærmere her, men det er givetvis ~~ett~~ af kernespørgsmålene for organiseringen af arbejdet fremover.

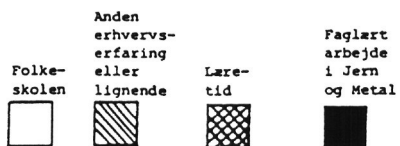
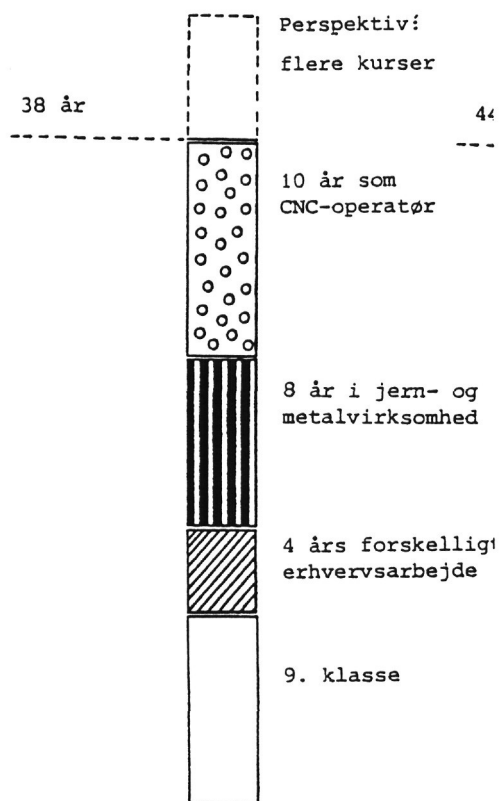
Som nævnt er Hansien, Poulsen og Smith operatører. Af deres uddannelsesprofiler (se fig. 1) kan man tydeligvis genfinde karakteristiske lighedspunkter. ~~Et~~ kendetegn er, at medarbejderne ikke har en faglig uddannelse og at de igennem en årrække har arbejdet som CNC-operatører. De to ældste har endvidere arbejdet ved landbruget og med forskelligt fabriksarbejde. Samtidig kan konstateres, at alle tre har forladt folkeskolen tidligt, dvs. efter 9. og 7. klasse. At betegne afgang fra folkeskolen fra 9. og 7. klasse som tidligt er måske lidt af en efterrationalisering, idet traditionerne for skolegang har ændret sig betydeligt de seneste 20-30 år. Alligevel har det en vis betydning for den enkelte, idet andre og yngre kolleger har bedre almene kvalifikationer. Og det er da også den yngste af de tre operatører, som har den længste folkeskolebaggrund.

FIGUR 1.

SMITH

ikke-faglært

CNC-operatør



En af operatørerne fortæller om den manglende skolegang således:

"Jeg ville i hvert fald have gået noget mere i skole, der mangler jeg en masse. I kan bare se dengang jeg var på kursus, hvor vi fik stukket en regnemaskine ud, og skulle regne grader og vinkler. Der skulle jeg først have at vide, hvordan den skulle bruges. Og som jeg sagde til værktørføreren: vi skulle have haft et regnekursus først, for de unge som sad der, de var færdige før jeg havde fået sat mig ind i regnemaskinen".

Men på trods af manglende almene skolekundskaber samt manglende faglig uddannelse klarer disse personer sig godt på arbejdsmarkedet og bestrider i dag et job, som forudsætter en række færdigheder, og frem for alt, de har været i stand til at udvise en fleksibilitet, således at de behersker betjeningen af den nyeste teknik. Nogle af de oplagte kvalifikationer har givetvis været: ansvarsbevidsthed i forhold til arbejdet, herunder præcision og påpasselighed. Når disse kvaliteter er så vigtige i CNC-operatørens arbejde, hænger det nøje sammen med såvel maskinernes som de enkelte emners pris. Dertil kommer en stor virksomhedsspecifik viden samt en generel arbejdsmarkedsmæssig erfaring.

6.2.2. Sørensen og Petersen har forskellige forudsætninger

Sørensen og Petersen står side om side i samme virksomhed, og er begge CNC-operatører/opstillere. De overvåger emnets gang, og opstiller og finjusterer maskinen til at køre, men selve programmeringen har de intet med at gøre. Denne funktion varetages af værktørføreren.

Deres vej til jobbet er noget forskelligartet. Petersen er gået den "traditionelle vej", med en uddannelse som maskinarbejder, og med 5 års ansættelse i samme jern- og metalvirksomhed. Her havde Petersen et traditionelt maskinarbejderjob, hvor han bl.a

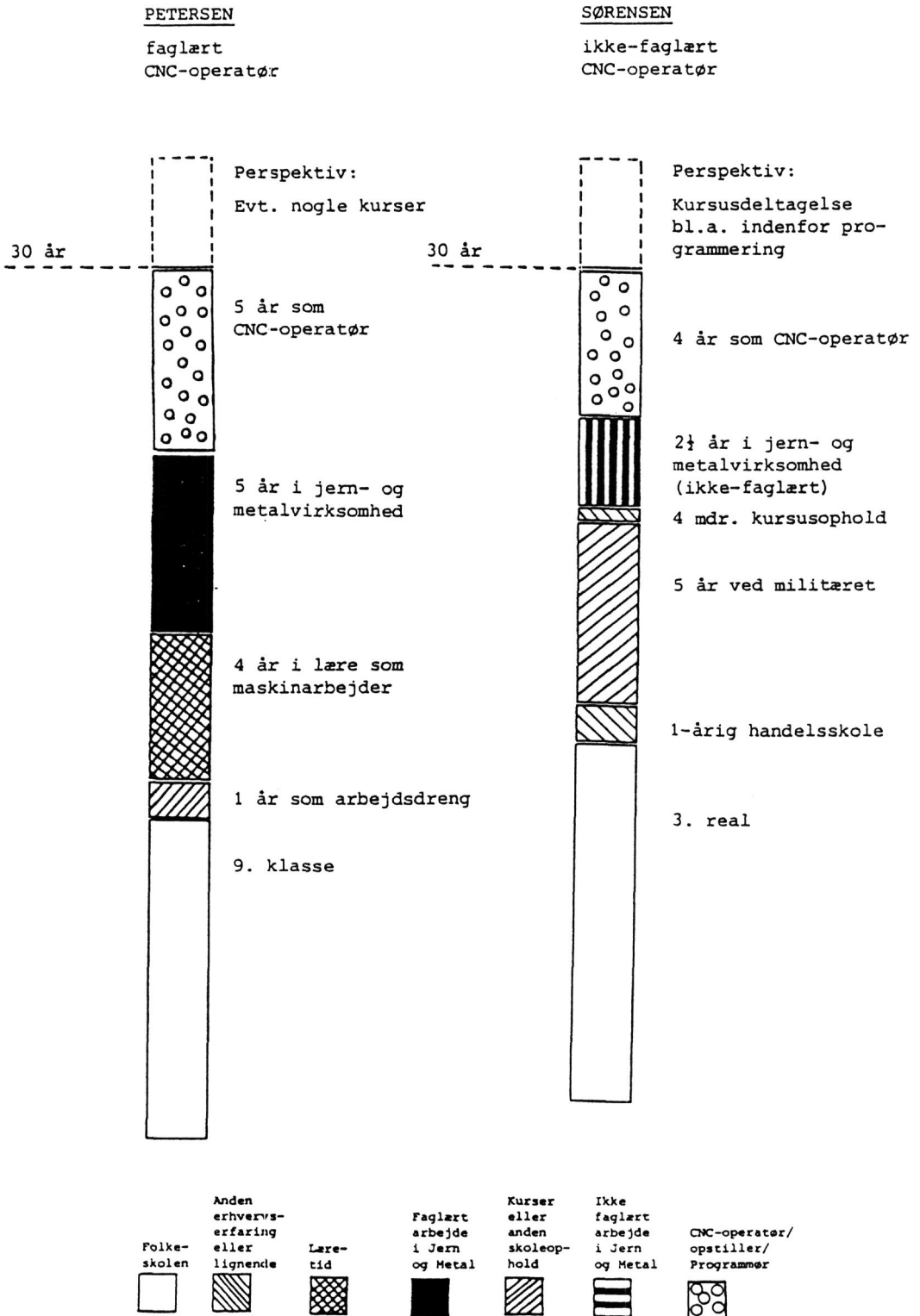
betjente en drejebænk. Herefter fik han ansættelse på en af undersøgelsens case-virksomheder, hvor han fik intern oplæring, bl.a. via instruktion fra værkføreren og kolleger. I de første 3 uger ved maskinen arbejdes der med dobbelt bemanning, hvorefter Petersen selv betjener maskinen. Resten af oplæringen er foregået ved on the job-training. Petersen har ikke deltaget i kurser. Begrundelsen for ikke at deltage i kurser er hensynet til familien, idet kursusdeltagelse vil betyde en del transporttid. Som fremtidigt perspektiv angives: evt. kursusdeltagelse. Se figur 2.

Sammenlignes med Sørensen kan man konstatere et anderledes forløb, som forekommer mere dynamisk. Sørensen tager efter realeksamenerne en etårig handelseksamen og perspektivet er på daværende tidspunkt en kontoruddannelse. Men tiden ved militæret bliver længere end planlagt, og efter 5 år, skal Sørensen til at søge et civilt job uden egentlig erhvervsuddannelse. Sørensen bliver ansat på en ekspanderende jern- og metalvirksomhed, hvor man startede med at sende ham 4 mdr. på kurser på forskellige tekniske skoler. Kurserne omhandlede bl.a. drejning, fræsning og materialelære. Herefter arbejder Sørensen i 21 år som metalarbejder i virksomheden. Arbejdets karakter er blandet, og det vil være forkert at karakterisere det som typisk faglært eller typisk ufaglært arbejde. Da der blev en ledig plads ved en CNC-maskine ansættes Sørensen til dette job, og bliver oplært dels ved intern oplæring og dels ved on the job-training.

Sørensen angiver at være interesseret i kursusdeltagelse indenfor programmering.

Iagttaget udefra og på grundlag af medarbejdernes egne og værkførerens udsagn bliver personerne sidestillet rent fagligt og begge personer har udvist fleksibilitet, idet de har påtaget sig utraditionelle arbejdsopgaver, som der ikke findes en egentlig uddannelsesmæssig baggrund for.

FIGUR 2.



Det spændende spørgsmål bliver: hvorfor de to personer tilsyneladende er lige kvalificerede, selv om de har en meget forskellig baggrund?

Selv om Sørensen ikke mener at kunne bruge sine kvalifikationer fra militæret, kan han have haft god brug for den præcision, som han har indlært her. For netop nøjagtighed og præcision er nøgleord i betjeningen af CNC-maskinerne.

Samtidig må bemærkes, at Sørensen har en god skolemæssig baggrund og sammen med en årrække ved militæret har det givet et veludbygget net af almene kvalifikationer, som givetvis har været en god basis for indlæringen af de specifikke tekniske færdigheder.

Hvis man skelner mellem almene færdigheder og teknisk/virkomhedsspecifikke færdigheder, kan man konstatere, at Sørensens stærke side er de almene kvalifikationer, mens Petersens fortrin er af mere teknisk art, som er tilegnet igennem en maskinarbejderuddannelse samt 5 års erfaring ved faget.

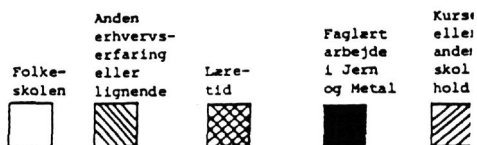
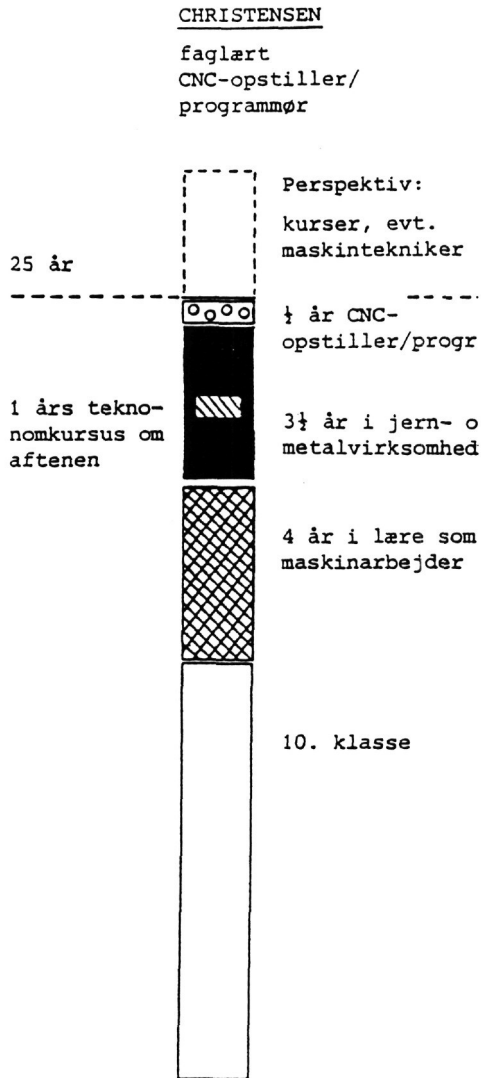
Sammenlignes to personer m.h.t. deres udtalelser vedrørende oplæringstid ved CNC-maskinen forekommer der ingen forskel, idet begge personer svarer, at det ca. har taget dem 6 mdr. at lære den nye maskine at kende.

6.2.3. De veluddannede: Andersen, Christensen og Johansen

Andersen, Christensen og Johansen bestrider de mest avancerede CNC-arbejder. De programmerer maskinerne og opstiller værktøjer m.v., mens den egentlige kørsel af emnerne foretages af operatørerne.

For alle tre gælder, at de er mellem 25 og 29 år og de har 10 års uddannelse fra grundskolen. For Andersen og Johansen gælder, at de har udvidet teknisk forberedelseseksamen. Se figur 3.

FIGUR 3.



Efter grundskolen påbegyndte de en lærlingeuddannelse som maskinarbejder eller teknisk assistent.

Christensen er gået den klassiske vej. Efter maskinarbejderuddannelsen fortsætter han i samme virksomhed som svend. Og da virksomheden køber sin første CNC-maskine, bliver det Christensen som kommer til at stå for opstilling og programmering. Når det netop bliver ham, skyldes det, at han i sin fritid har fulgt nogle EDB-kurser, og at han har startet en teknonomuddannelse. Christensen er således både en veluddannet og interesseret medarbejder, som har udvist et selvstændigt initiativ til efteruddannelse. Derfor forekommer det naturligt at inddrage ham til de nye og avancerede funktioner ved CNC-maskinen.

Andersens uddannelsesprofil ser lidt anderledes ud, idet han efter udvidet teknisk forberedelseseksamen påbegynder (og fuldfører) en uddannelse som teknisk assistent. Herefter ansættes han i virksomhedens produktion som ikke-faglært. I denne periode søger han andet arbejde, men for at holde på ham, tilbydes han job som opstiller.

Johansen har også nogle velkendte elementer med maskinarbejderuddannelsen og nogen praktisk erfaring. Men til forskel fra de andre har han været arbejdsløs i en længere periode. I denne periode fulgte han bl.a. nogle CNC-kurser, og med den baggrund blev han, da konjunkturerne vendte, ansat som opstiller.

Kendetegnende for disse tre personer er, at de har været i stand til at yde lidt ud over det gængse: de har fulgt en del kurser, delvis på eget initiativ, og det har gjort dem i stand til at varetage det mere komplicerede arbejde. For Andersen gælder det yderligere, at han på trods af den ikke typiske baggrund som teknisk assistent er i stand til at varetage jobbet. Samtidig kan konstateres, at alle tre har nogle konkrete kursusplaner, som bygger videre på deres allerede erhvervede viden.

6.3. Sammenfatning

Ved analysen af forudsætningerne for at varetage jobbene kan der findes en række karakteristiske lighedspunkter for interviewpersonerne/ hvilket i særlig grad gælder indenfor de forskellige jobtyper.,

De personer, som ligner hinanden mest er operatørerne. Typisk har de en lang arbejdsmarkedsmæssig erfaring af såvel virksomhedsspecifik som af generel karakter. Operatørerne har ikke en faglig uddannelse bag sig, men har qua deres stabilitet og lange jobberfaring formået at bestride disse jobs. Selv om de faglige forudsætninger i disse rene operatørjobs kan forekomme over-skuelige, skal der en del personlige egenskaber til for at bestride jobbet, herunder at være beslutningsdygtig og gribe ind i bearbejdningsprocessen, hvis det bliver nødvendigt. For med de præcisionskrav, der stilles til det enkelte emne kan det være meget dyrt at tøve.

Beslutningsdygtighed og stabilitet er ligeledes værdifulde forudsætninger hos Sørensen og Petersen, som både varetager betjeningen og opstillingen. Og her ser vi, at den faglige uddannelse ikke er en nødvendig forudsætning for at bestride jobbet, idet medarbejderen med et selvstændigt "drive" og en eksperimenterende nysgerrighed kombineret med gode almene forudsætninger i f.eks. regning og matematik kan bestride det samme job som maskinarbejderen. Dog har det krævet en vis oplæringsperiode og specielle kurser. Disse alternative kvalifikationer viser sig altså at være så stort et gode, at medarbejderne kan kompensere for nogle traditionelle håndværksmæssige færdigheder, som indlæres igennem erhvervsuddannelsen. Sørensens almene kvalifikationer har altså været så gode, at han har været i stand til at udvise fleksibilitet netop fordi han kunne lære sig det nye.

I "progranunørgruppen" findes en ideel kombination af personligt drive og tekniske færdigheder. Men også her er der plads til personen med den utraditionelle baggrund, som kan kompensere for den håndværksmæssige baggrund ved at være i stand til at sætte sig ind i nye områder, på baggrund af sin store almene viden. Tydeligvis har det været en særlig kvalifikation, at kunne lære noget nyt. Hos netop disse personer viser det sig også, at kursusaktivitet ud over det sædvanlige er af stor værdi, når virksomheden skal oparbejde nye arbejdsfelter. Alle tre havde netop taget kurser, som lå udover deres hidtidige jobområder, og det var netop disse nye kvalifikationer, virksomheden nød godt af ved varetagelsen af de nye funktioner.

Paradoksalt nok, bliver disse personer til virksomhedens nøglepersoner ved indførelsen af nye produktionsmetoder. Både fordi de har et personligt "drive", men også, fordi de har lært at lære.

7. Refleksioner over uddannelsespolitiske konsekvenser

Erfaringerne fra 5 sønderjyske virksomheder viser, at indførelse af ny teknik, stiller store krav til medarbejdernes fleksibilitet. Og formodentlig vil evnen til at kunne omstille sig blive af større og større betydning på fremtidens arbejdsmarked. Medarbejderne må til stadighed sætte sig ind i nye funktioner og nye jobområder.

At lære eleverne "at lære" bliver derfor en meget vigtig opgave for fremtidens uddannelsessystem. Hvorledes dette bedst gribes an, vil kræve en række pædagogiske overvejelser, og her kunne erhvervsuddannelserne måske lære noget fra andre dele af uddannelsessystemet. I den forbindelse må det nævnes, at den enkelte medarbejders omstillingsevne kan gå tabt. Mange års arbejde med samme funktioner er ikke befordrende for fleksibiliteten. De personer som i dag er i stand til at omstille sig til den nyeste teknik, f.eks. CNC-maskiner, har måske svært ved det om * 10 år, medmindre fleksibiliteten bliver vedligeholdt.

Her kommer bl.a. efteruddannelsessystemet i fokus, idet efteruddannelsen netop kan bruges til at vedligeholde og videreudvikle de eksisterende kvalifikationer. Og her bliver det vigtigt, at alle medarbejdere inddrages, ikke mindst dem med den mest beskedne uddannelsesmæssige baggrund. Især fordi der viser sig en stor spredning i efteruddannelseshyppigheden hos henholdsvis ufaglærte, faglærte og videreuddannede. En undersøgelse fra Institut for grænseregionsforskning viser, at 27% af de ufaglærte kommer på efteruddannelse, mod 47% af de erhvervsuddannede og 67% af de videreuddannede. Tendensen er altså, at jo mere uddannelse personen har i forvejen, des mere efteruddannelse deltager personen også i.

1. Torben Schultz, Arbejdspapir nr. 32, Institut for grænseregionsforskning 1985.

Tilegnelsen af henholdsvis generelle og specielle kundskaber bliver ligeledes et centralt emne. I case-studierne konstaterede vi, at nogle medarbejdere kan kompensere for nogle specielle håndværksmæssige færdigheder, ved at have fine generelle kvalifikationer, eller ved at have alternative forudsætninger fra andre dele af uddannelsessystemet.

Det betyder ikke, at f.eks. maskinarbejderne ikke har god brug for deres uddannelse, men den traditionelle håndværksmæssige baggrund er ikke den eneste uddannelsesmæssige baggrund, som er anvendelig, når der skal omstilles til nye funktioner.

Samtidig viser case-studierne, at medarbejderne med store personlige ressourcer til f.eks. at følge kurser om aftenen, er med i første række når virksomhederne skal omstille sig. Disse personer evner at påtage sig de nye arbejdsopgaver både p.g.a. personligt gåpåmod, men også fordi de evner at omstille sig til virksomhedens nye funktioner.



Niels Holger Skou
Arne Vajhøj
Nils Groes

Maj 1987

**BESKÆFTIGELSESUDSIGTER FOR FAGLÆRTE
UNDER ALTERNATIVE ØKONOMISKE FORLOB**

FORORD

Dette papir er blevet til gennem et bredt samarbejde mellem mange instanser og personer.

Formålet er at se på de fremtidige beskæftigelsesmuligheder for faglærte med forskellig uddannelse.

Udgangspunktet har været beskæftigelsessituationen i 1986.

Der er udarbejdet to alternative fremskrivninger af efterspørgslen efter arbejdskraft baseret på Budgetdepartementets prognoser fra 1986 til 2009.

Udbudet af arbejdskraft er beregnet af Undervisningsministeriet, Økonomisk- statistisk kontor, på basis af data fra Danmarks Statistik.

Hele materialet er indarbejdet af lektor, lic.polit. Niels Holger Skou og stud.oecon. Arne Vajhøj i en model fra Institut for grænseregionsforskning, som indebærer en betydelig fleksibilitet på arbejdsmarkedet.

Stud.polit. Ebbe Groes har udarbejdet beskæftigelsestallene, fordelt på uddannelse og erhverv på basis af data fra Danmarks Statistik.

De foreløbige kørsler har været diskuteret med fuldmægtig, cand.polit. Jam Schauby, Undervisningsministeriet.

Resultatet af de fælles anstrengelser kan meget vel kritiseres, baseret som det er, på ufuldkomne data og metoder. Derfor er det værd at pointere, at der ikke er tale om egentlige prognoser, men to alternative fremskrivninger, hvis konsekvenser for beskæftigelsen, betinget af uddannelse, analyseres.

Aabenraa, maj 1987

Nils Groes

INDHOLDSFORTEGNELSE

FORORD

1. SAMMENFATNING	.679
2. FORMAL	.683
3. METODE OG DATA	.684
4. ARBEJDSSTYRKEN - forudsætninger om udbud af arbejdskraft	.685
5. DEN ØKONOMISKE VÆKST. - to sæt af forudsætninger om efterspørgslen: Grundforløbet (GR) Alternativet (AL)	.688
6. ERHVERVSUDVIKLINGEN	.691
7. BESKÆFTIGELSEN FOR HOVEDGRUPPER	.697
8. ENKELTE UDDANNELSESGRUPPER	.705
9. SAMMENLIGNING AF TO FORLØB.	.707
10. USIKKERHED	.709
11. FORSØG PA KONKLUSIONER	.712

1. SAMMENFATNING

Formålet med dette papir er at belyse konsekvenserne på arbejdsmarkedet i de næste 20-25 år af forskellige økonomiske forløb. Interessen er koncentreret om, hvordan beskæftigelsen afhænger af uddannelsen, ikke mindst blandt de faglærte.

Til syvende og sidst har det været ideen at undersøge, om man ved hjælp af økonomiske fremskrivninger kan drage nogen som helst uddannelsesrelevante konklusioner. Især altså om sådanne analyser kan bruges, når indretning, indhold og dimensionering af de fremtidige erhvervsuddannelser skal fastlægges.

Metoden har været at sammenholde Budgetdepartementets fremskrivninger af den økonomiske udvikling på lang sigt med Undervisningsministeriets fremskrivning af arbejdsstyrken, fordelt på uddannelser. De to sæt af fremskrivninger er af Institut for grænseregionsforskning gjort konsistente, dvs. omformet så de viser efterspørgsel efter og udbud af arbejdskraft, fordelt på 67 uddannelsesgrupper, altså 67 kategorier af arbejdstagere, hver med sin uddannelse.

Der forudsættes i øvrigt en betydelig omstillingsevne på arbejdsmarkedet, før beskæftigelse og ledighed bestemmes for hver uddannelsesgruppe.

udbudet er baseret på den forudsætning, at tilgangen til de enkelte uddannelser procentvis fortsætter som hidtil. Der er altså taget hensyn til befolkningsudvikling, men ikke til ændrede præferencer i uddannelsesvalget - endda ikke siden 1983. Dermed får fremskrivningen mere karakter af konsekvensanalyse end egentlig prognose.

I øvrigt forudses det, at den samlede arbejdsstyrke på 2,8 mill. mennesker kun snyder sig svagt fra 1986 til 2009. Men uddannelsessammensætningen bliver helt anderledes:

de ufaglærtes andel falder uafbrudt, fra godt 50% til 38%,
de faglærte (alle med en grundlæggende erhvervsuddannelse)
øger andelen fra 34 til 38%, mens

de videregående uddannede har en stadig og stærkt stigende
andel: fra 16% i 1986 til 24% i 2009.

Men stadigvæk udgør de faglærte + ufaglærte altså ca. 3/4 af arbejdsstyrken år 2009.

Efterspørgslen efter arbejdskraft på lang sigt bestemmes af den økonomiske vækst, som fremskrevet af Budgetdepartementet. Der opereres med to forskellige økonomiske forløb, eller om man vil, to forskellige sæt af økonomisk-politisk strategi:

Grundforløbet (GR) er baseret på en optimistisk målsætning: forbedring af Danmarks internationale konkurrenceevne samt ligevægt på betalingsbalancen i løbet af 90'erne og derefter overskud, en betydelig vækst i produktion og privat forbrug, men offentlig nulvækst og fald i skattetrykket. Der regnes med noget nær fuld beskæftigelse fra år 2000.

Alternativet (AL) er også optimistisk, hvad angår vækst, betalingsbalance og ledighed. Forskellen består i, at det private forbrug vokser mindre, mens det offentlige forbrug stiger 1½% om året i 90'erne og godt 1% efter århundredskiftet. Skattetrykket falder ikke.

Erhvervsudviklingen i GR viser på lang sigt et mindre fald i industribeskæftigelsen, et stort fald i landbrugets arbejdsstyrke. Trods en stærk vækst i privat forbrug, eksport og dermed industriproduktion falder beskæftigelsen altså i de vareproducerende erhverv. Omvendt er der en markant stigning for de private serviceerhverv (fra 35 til 42% af beskæftigelsen i 2009). Den offentlige sektor har stort set uændret beskæftigelse.

Ifølge Alternativet vokser den offentlige beskæftigelse fra 26 til 37% af arbejdsstyrken i løbet af de 23 år. Omvendt falder de

vareproducerende erhvervs andel fra godt 30 til knap 25%; specielt industriens andel falder fra ca. 19 til 15%. De private tjenesteydelser har i AL stort set uændret andel af den samlede beskæftigelse.

Resultatet for uddannelsesgrupperne, målt i antal beskæftigede, afhænger dels af udbudet, dels af den økonomiske udvikling.

Da antallet af ufaglærte på arbejdsmarkedet bliver stærkt faldende, vil også beskæftigelsen falde stærkt. Faktisk ville beskæftigelsen år 2009 være omkring 20% højere i GR, hvis udbudet ikke var faldet - til trods for ændret erhvervsstruktur.

Ikke desto mindre er den relative arbejdsløshed høj for arbejdstagere uden kompetencegivende uddannelse, både i GR og AL. Absolut falder antallet af ledige, men det hænger på de økonomiske forløbs optimistiske forudsætninger om den samlede beskæftigelse. Det er nok mere relevant at se på den relative arbejdsløshed, og der ligger de ufglærte som nævnt højt i begge forløb. **Arsagen** er, at de bliver presset ud af mange erhverv i takt med det stigende udbud af højere uddannet arbejdskraft.

Inden for HK-området stiger udbudet frem til 1995 og falder derefter. Ifølge GR vokser efterspørgslen over hele planperioden, hvorfor ledigheden bliver stedse mindre fra midten af halvfemserne. Beskæftigelsen ifølge AL stiger hurtigere i begyndelsen af perioden som følge af øget offentlig ansættelse.

udbudet af jern- og metalfaglærte stiger til år 2003 og begynder så at vige, men arbejdsstyrken år 2009 er immervæk 20% over 86-niveauet. I Grundforløbet når metalområdet fuld beskæftigelse omkring år 2000 og bevarer den i resten af perioden. Dette hænger bl.a. sammen med en klart stigende andel af de beskæftigede i industrien.

Ifølge AL vokser efterspørgslen efter de faglærte metalarbejdere langsomt. Også her er der en stigende andel inden for frem-

stillingserhvervene; men da den samlede industribeskæftigelse falder stærkt efter århundredskiftet, stiger arbejdsløsheden for metal og ligger efter år 2005 over gennemsnittet.

Udbudet inden for byggefagene kan i GR ikke holde trit med efterspørgslen. Omvendt i AL, hvor arbejdsløsheden ligger relativt højt igennem det meste af perioden.

For de videregående uddannelser vokser beskæftigelsen i GR godt nok (som følge af det stigende udbud), men ledigheden stiger relativt. Hvor arbejdsløsheden for de langvarigt uddannede ligger langt under gennemsnittet i 1986, kommer den ifølge GR langt over efter år 2 000.

Omvendt fører AL til knaphed på arbejdskraft med videregående uddannelser (hvis; udbudet da ikke stiger endnu mere end forudsat i beregningerne) .

Skal man sammenligne de to forløb, falder forskellen i øjnene:

I Grundforløbet, som er båret af væksten i den private sektor, bliver der mangel på arbejdstagere med tekniske uddannelser. Det gælder både erhvervs- og lange uddannelser. Specielt bliver der mangel på faglærte i metal- og byggefag, men også ~~HK'erne~~ og nogle servicefag kan give flaskehalsproblemer. Derimod bliver der ledighed blandt sygehjælpere.

Omvendt i Alternativet, hvor den offentlige sektor får en vis vækst. Her bliver der mangel på de fleste med videregående uddannelser, mens kvinder og mænd med tekniske erhvervsuddannelser får en ledighed over gennemsnittet.

Konklusionen understreger, at valget af langsigtet økonomisk politik også skulle medføre et uddannelsespolitisk valg.

2. FORMAL

Formålet med dette udkast er ikke at forudsige den fremtidige beskæftigelse og ledighed så nøjagtigt som muligt.

Ideen er at belyse konsekvenserne på **arbejdsmarkedet** af to relativt forskellige økonomiske forløb frem til år 2009. Vi vil altså se på beskæftigelsesmulighederne for forskellige uddannelseskategorier, først og fremmest blandt de faglærte, under disse stiliserede **forudsætninger**.

I det ene eksempel, grundforløbet kaldet (GR), udvikler konkurrenceevnen for danske eksporterhverv sig meget gunstigt, og der forudsættes nulvækst i den offentlige sektor.

I det andet eksempel, kaldet alternativet (AL), stiger beskæftigelsen i det offentlige forbrug med ~~1½~~-1% om året. Det betyder, at de private erhverv må skære ned på arbejdskraften efter år-hundredskiftet.

I begge tilfælde belyses så arbejdsløsheden eller manglen på arbejdskraft (flaskehalsproblemer) for de forskellige uddannelsesgrupper på arbejdsmarkedet. Der forudsættes en betydelig omstillingsevne blandt både virksomheder og lønmodtagere, for at udnytte den eksisterende arbejdskraft bedst muligt.

Til syvende og sidst er formålet at undersøge, om man på basis af sådanne fremskrivninger kan drage konklusioner mht. indretning, indhold og dimensionering af de fremtidige erhvervsuddannelser. På forhånd er der al mulig grund til at være skeptisk - fremskrivningerne vil under alle **omstændigheder** være meget syntetiske og langt fra virkelighedens verden i år 2009. Ikke desto mindre er det muligt, at nogle af resultaterne kan være af interesse i reformarbejdet med de grundlæggende **erhvervsuddannelser**.

3. METODE OG DATA

Fremskrivningerne tager udgangspunkt i erhvervenes uddannelsessammensætning ultimo 1983. Disse data stammer fra Danmarks Statistik og er indarbejdet i et talsæt, som omfatter 26 erhverv og 62 uddannelser. Resultaterne vises dog kun detaljeret for erhvervsuddannelserne samt for hovedkategorier af videregående uddannelser.

Ved hjælp af tilsvarende tal for 1984 og udviklingen i ledigheden fra 1984 til 1986 inden for de enkelte arbejdsløshedskasser samt prognoser for arbejdsstyrken og den samlede ledighed i hele året 1986 er ledigheden for de omtalte uddannelseskategorier derefter skønnet for året 1986. Ved hjælp af foreløbige tal for erhvervenes beskæftigelse fra 1983 til 1986 er erhvervenes uddannelsessammensætning i 1986 herefter estimeret.

Fremskrivningerne af efterspørgslen af arbejdskraft, fordelt på uddannelser, er derefter beregnet på basis af Budgetdepartementets to alternative sæt af data for den fremtidige økonomiske udvikling, som nævnt ovenfor.

Udbudet til år 2009 er beregnet af undervisningsministeriet, Økonomisk-statistisk kontor. Da Danmarks Statistik endnu ikke har kunnet levere talgrundlag for en ny udbudsprognose, har det været nødvendigt at holde sig til prognosen fra 1985.

Ved hjælp af disse to sæt af fremskrivninger samt en model for arbejdskraftens fleksibilitet, betinget af uddannelse, er der derefter foretaget beregninger af udbud, beskæftigelse og ledighed for de omtalte uddannelseskategorier fra 1986 til år 2009.

4. ARBEJDSSTYRKEN

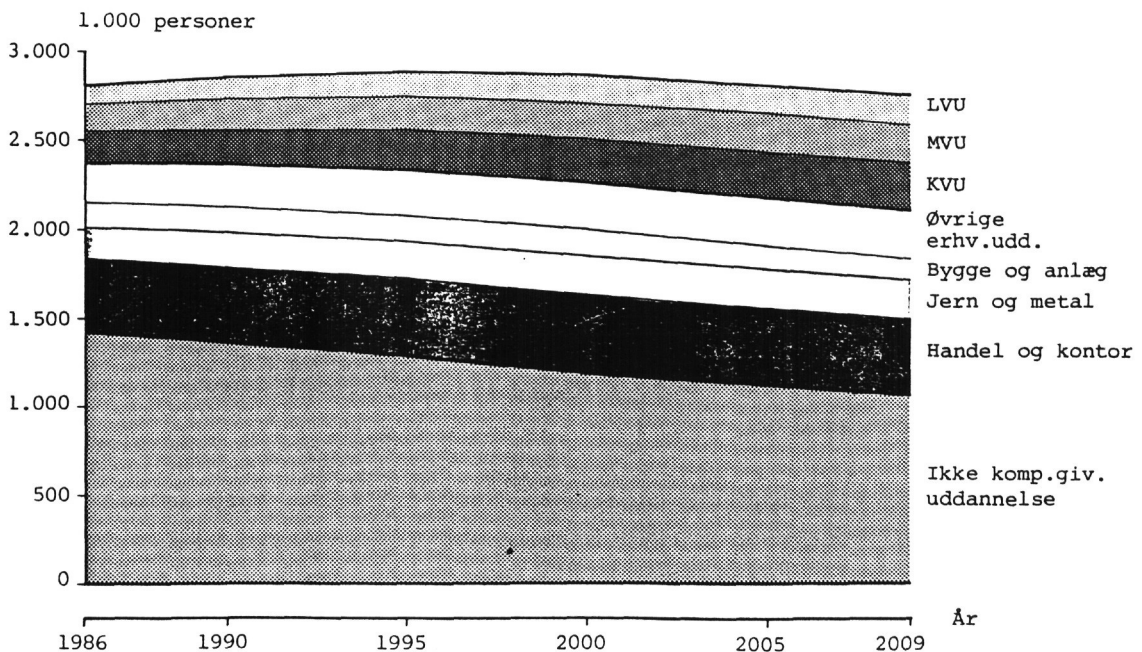
- forudsætninger om udbud af arbejdskraft

Det må endnu engang understreges, at disse fremskrivninger ikke giver sig ud for at være prognoser, men alene konsekvensberegninger på basis af nogle forudsætninger, som ikke alle er lige sandsynlige.

På udbudssiden forudsættes det, at tilgangen til de enkelte uddannelser (procentvis) vil fortsætte uændret fra hvad de var i 1983 frem til år 2009. Disse **forudsætninger** er nøje diskuteret i perspektivrapporten fra 1985 og skal derfor ikke nærmere omtales her.

Ifølge fremskrivningerne er det samlede udbud af arbejdskraft godt 2% mindre i år 20 09 end i 198 6. Dette dækker over en svag stigning (i alt små 3%) frem til 1995 og derefter et fald (i alt knap 5%) frem til 2009, altså årlige **ændringsrater** på brøkdele af procenter, jvf. også figur 1.

Figur 1. Arbejdsstyrken fordelt på uddannelser 1986-2009.



Tabel 1A. FREMSKRIVNING AF UDBUDET AF ARBEJDSKRAFT 1983-2009.
Hovedgrupper.

*****	1983	1986	1990	1995	2000	2005	2009	*****
* UDBUD AF:								*
* IKKE KOMP.GIV.UDD.	1463283.	1423242.	1361329.	1280446.	1184287.	1105604.	1058060.	*
* HANDEL OG KONTOR	379828.	402112.	424652.	444442.	450866.	442946.	432231.	*
* JERN OG METAL	169520.	180648.	195855.	210537.	218951.	219620.	217813.	*
* BYGGE OG ANLÆG	136995.	139462.	141680.	142683.	140023.	134329.	125853.	*
* QVRIGE ERHV.UDD.	209607.	222374.	238388.	254170.	263587.	264159.	261800.	*
* ERHV.UDD.	895950.	944596.	1000575.	1051831.	1073427.	1061054.	1037696.	*
* KORTE VID.UDD.	162996.	178306.	200738.	226131.	248353.	263479.	268349.	*
* MELLEML. VID.UDD.	140999.	153915.	171921.	188793.	203855.	213619.	215504.	*
* LANGE VID.UDD.	97887.	106915.	119827.	134240.	149088.	159736.	163705.	*
* VIDEREG.UDD.	401882.	439135.	492487.	549164.	601296.	636834.	647558.	*
* KOMP.GIV.UDD.	1297832.	1383731.	1493061.	1600995.	1674722.	1697888.	1685254.	*
* ALLE UDD.	2761115.	2806973.	2854391.	2881441.	2859009.	2803491.	2743314.	*
*****								*****

Tabel 1B. FREMSKRIVNING AF UDBUDET AF ARBEJDSKRAFT 1983-2009.
Hovedgrupper, i procent.

*****	1983	1986	1990	1995	2000	2005	2009	*****
* UDBUD I PROCENT AF:								*
* IKKE KOMP.GIV.UDD.	53.0	50.7	47.7	44.4	41.4	39.4	38.6	*
* HANDEL OG KONTOR	13.8	14.3	14.9	15.4	15.8	15.8	15.8	*
* JERN OG METAL	6.1	6.4	6.9	7.3	7.7	7.8	7.9	*
* BYGGE OG ANLÆG	5.0	5.0	5.0	5.0	4.9	4.8	4.6	*
* QVRIGE ERHV.UDD.	7.6	7.9	8.4	8.8	9.2	9.4	9.5	*
* ERHV.UDD.	32.4	33.7	35.1	36.5	37.5	37.8	37.8	*
* KORTE VID.UDD.	5.9	6.4	7.0	7.8	8.7	9.4	9.8	*
* MELLEML. VID.UDD.	5.1	5.5	6.0	6.6	7.1	7.6	7.9	*
* LANGE VID.UDD.	3.5	3.8	4.2	4.7	5.2	5.7	6.0	*
* VIDEREG.UDD.	14.6	15.6	17.3	19.1	21.0	22.7	23.6	*
* KOMP.GIV.UDD.	47.0	49.3	52.3	55.6	58.6	60.6	61.4	*
* ALLE UDD.	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	*
*****								*****

udbudet af personer uden kompetencegivende uddannelse falder med over 25% fra 1986 til 2009, jvf. tabel 1. Nedgangen er begyndt for mange år siden og fortsætter jævnt over hele perioden; men der er altså stadigvæk over 1 mill, ufaglærte og tillærte i arbejdsstyrken år 2009.

Faglærte og videregående uddannede udgør tilsammen knap halvdelen af arbejdsstyrken i 1986 fordelt med 2/3 faglærte og 1/3 med en videregående uddannelse.

Antallet af arbejdstagere med en grundlæggende erhvervsuddannelse er ca. 10% højere år 2009 end i 1986. udbudet af faglærte i alt topper imidlertid omkring århundredskiftet - lidt før for byggefagene, lidt senere for jern og metal og servicefag. Efter år 2005 er der absolut tilbagegang for næsten alle faglærte grupper.

I modsætning hertil forventes det, at udbudet af videreuddannede vokser både absolut og relativt i hele perioden frem til år 2009, hvor der bliver næsten en halv gang flere på arbejdsmarkedet end i 1986.

udbudet af faglærte fordelt på undergrupper fremgår af tabel 2. Det skal ikke nærmere omtales hér, men i forbindelse med beskæftigelsesfremskrivningerne, afsnit 8.

Tabel 2. FREMSKRIVNING AF UDBUDET AF ARBEJDSKRAFT 1983-2009.
Erhvervsuddannelser fordelt på undergrupper.

* UDBUD AF:	1983	1986	1990	1995	2000	2005	2009
* KONTOR+ADM.	199398.	205530.	211735.	215646.	213854.	204586.	193577.
* DETAILH.	144210.	148073.	151684.	153542.	151048.	143951.	136776.
* ENGROSH.	9071.	11746.	15216.	19228.	22617.	25402.	27618.
* EDB-ASS.+HHX	27150.	36763.	46017.	56027.	63347.	69007.	74259.
* HANDEL OG KONTOR	379828.	402112.	424652.	444442.	450866.	442946.	432231.
* MASKINARB.	56085.	57046.	58608.	59407.	58453.	55645.	53091.
* SMEDE	41861.	44634.	48555.	52275.	54290.	54222.	53801.
* MEKANIKERE MV.	52937.	58954.	66806.	75073.	81214.	84359.	85434.
* FINMEK. MV.	9218.	9304.	9413.	9397.	9135.	8598.	8056.
* ELEKTROMEK.	9419.	10709.	12473.	14384.	15859.	16796.	17430.
* JERN OG METAL	169520.	180648.	195855.	210537.	218951.	219620.	217813.
* MURER MV.	22464.	22118.	21556.	20728.	19259.	17301.	15366.
* MALERE	24258.	24012.	23931.	23672.	22968.	21783.	20547.
* TOMR.+SNED.	56974.	57655.	57847.	57385.	55642.	52352.	48834.
* ELEKTRIKERE	22630.	24369.	26507.	28565.	29722.	29905.	29606.
* VVS-FOLK	10669.	11309.	11839.	12333.	12432.	12988.	11501.
* BYGGE OG ANLÆG	136995.	139462.	141680.	142683.	140023.	134329.	125853.
* GRAFISKE FAG	20343.	20371.	20394.	20242.	19588.	18247.	16890.
* TEKN. TEJNER	4666.	5248.	5815.	6405.	6773.	6901.	6931.
* FRISØRER	22611.	22856.	22967.	22469.	21098.	18726.	16721.
* SKRAEDERE MV.	27240.	24961.	21604.	17352.	13458.	9765.	7175.
* KOK+TJENER	13419.	16243.	20026.	24439.	28138.	30878.	32657.
* SLAGTERI+KØD	13601.	14678.	15782.	16895.	17435.	17278.	17116.
* BAGERE MV.	17797.	17719.	17662.	17517.	17184.	16624.	16329.
* SYGEHJ. MV.	40742.	46165.	53063.	60319.	65590.	67939.	68097.
* FYS.+ODONT.	8007.	8645.	9319.	9893.	10166.	9897.	9398.
* JORD+FISKERI	26394.	28929.	32851.	37288.	41002.	43680.	45518.
* SJTRANSSPORT	6757.	7572.	8802.	10120.	11143.	11882.	12479.
* KEMIARB.	8030.	8988.	10103.	11231.	12012.	12344.	12489.
* ØVRIGE ERHV.UDD.	209607.	222374.	238388.	254170.	263587.	264159.	261800.

5. DEN ØKONOMISKE VÆKST

- to sæt af forudsætninger om efterspørgslen:

Grundforløbet (GR)
Alternativet (AL)

På efterspørgselssiden er der som nævnt taget udgangspunkt i to alternative sæt af økonomiske forløb, udarbejdet af Budgetdepartementet. De bagved liggende makroøkonomiske **forudsætninger** har som nævnt ikke egentlig karakter af prognose: der er snarere tale om belysning af alternative offentlige strategier og planlægning.

Det første forløb (kaldet Grundforløbet: GR) svarer til det såkaldte Hovedforløb i Budgetredegørelse 1986, jvf. tabel 3. Konurrenceevnen forudsættes forbedret, så vi i løbet af 90'erne får nogenlunde ligevægt på arbejdsmarkedet samt fastholder et **betalingsbalanceoverskud** på næsten 1% af bruttonationalproduktet. Det betyder, at udlandsgælden næsten er væk ved periodens slutning år 2010.

Det forudsættes, at den offentlige sektor har nulvækst i begyndelsen af perioden for senere at få en konstant del af arbejdsstyrken. Det betyder igen et faldende offentligt forbrug senere i perioden, hvor arbejdsstyrken forventes at gå ned. Samtidig falder skattetrykket.

I Alternativet (AL) forudsættes en årlig vækst i det offentlige forbrug på ca. 1½% i halvfemserne, faldende til godt 1% p.a. efter århundredskiftet.

Det forudsættes, at **betalingsbalancen** udvikler sig som i grundforløbet. Derimod øges skattetrykket.

Fleksibilitet

Institut for grænseregionsforskning forudsætter i begge forløb en betydelig omstillingsevne blandt virksomheder og lønmodtagere på arbejdsmarkedet. Det vil sige, at både private og offentlige

Tabel 3. GRUNDFORLØBET
Offentlig andel af arbejdsstyrken konstant.

	1985	2000	2010
Gns. årlig realvækst ²⁾			
Bruttonationalprodukt		2,9	1,7
Disponibel realløn		2,9	2,7
Privat forbrug		3,5	2,4
Offentligt forbrug ¹⁾		0,0	-0,4
Indeks, 1985 = 100			
Bruttonationalprodukt	100	153	181
Disponibel realløn	100	154	201
Privat forbrug	100	168	213
Offentligt forbrug ¹⁾	100	100	96
1.000 personer			
Beskæftigelse i:			
- Privat sektor	1.785	2.090	2.010
- Offentlig sektor	761	810	780
Ledighed	250	80	75
Arbejdsstyrke	2.796	2.980	2.865
 Pct.			
Procentvis fordeling:			
Privat sektor	64	70	70
Offentlig sektor	27	27	27
Ledighed	9	3	3
Pct. af BNP			
Skattetryk	50	42	40

1. Afgrænsningen mellem privat og offentligt forbrug bygger på nationalregnskabsprincipper. Det betyder bl.a., at realvæksten i det offentlige forbrug afhænger af antal offentligt fuldtidsansatte og ikke af timeforbruget.

2. Årlig realvækst i de to delperioder 1986-2000 og 2001-2010.

Kilde: Budgetredegørelse 1986, p. 291, Hovedforløbet. Budgetdepartementet, København 1986.

arbejdsgivere vil ændre rekrutteringen af forskelligt uddannede lønmodtagere, afhængigt af de eksisterende muligheder på arbejdsmarkedet. Det vil også sige, at lønmodtagerne er parat til at tage utraditionelle jobmuligheder, i det omfang der ikke er beskæftigelse inden for de traditionelle områder.

Den bagved liggende model, som er udviklet på Institut for grænser og ionsfor skning, er meget enkel og kan endnu ikke tage højde for de specielle substitutionsmuligheder, som forekommer for hver enkelt uddannelseskategori. Det vil sige, at modellen faktisk er for generel, når virkelighedens verden skal beskrives.

6. ERHVERVSUDVIKLINGEN

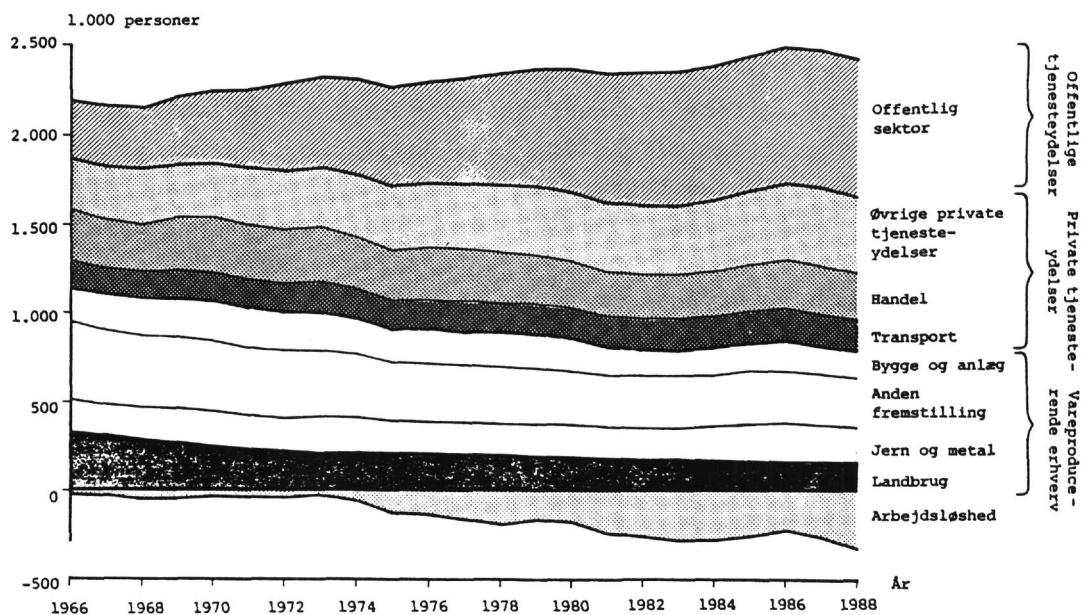
Det historiske forløb

Beskæftigelsen fordelt på erhverv fra 1966 til 1986 fremgår af figur 2, som også antyder udviklingen det næste par år (1987 og 1988).

Det slående i figuren er udviklingen frem til 1982-83. De vareproducerende erhverv har i denne periode haft uafbrudt fald i beskæftigelsen. Det gælder både landbrug, fremstilling og byggeri. Omvendt har der været en uafbrudt stigning i de private og især de offentlige tjenesteerhverv. Arbejdsløsheden har været stigende fra 1973.

Fra 1983 til 1986 er udviklingen vendt: fremstilling har haft stærkt voksende beskæftigelse, det samme gælder byggeri og private tjenester, mens den offentlige sektor er stagneret og ledigheden reduceret.

Figur 2. Beskæftigelse fordelt på erhverv 1966-88.



Kilde: 1966-86: Danmarks Statistik. Tallene for 1984-86 er dog foreløbige.
1987 og 1988: Prognose, Institut for grænseregionsforskning.

Konjunkturerne

I 1987 og 1988 forventer Institut for grænseregionsforskning på ny et fald i de vareproducerende erhvervs beskæftigelse. Da der stadig forudses ret konstant offentlig beskæftigelse og fald i private tjenesteydelser, vil det resultere i større arbejdsløshed. Stigningen vil i høj grad omfatte arbejdskraft, som i 1986 var beskæftiget i de private erhverv, ikke mindst byggeri og fremstilling.

Den konjunkturudvikling for de næste par år, som Institut for grænseregionsforskning forudser, kan næppe undgå at føre til svingninger i tilgangen til de forskellige uddannelser. Konjunkturerne burde imidlertid ikke ændre ved den langsigtede uddannelsesplanlægning.

De langsigtede fremskrivninger

Hér benyttes som nævnt Budgetdepartementets langsigtede fremskrivninger. Konsekvenserne for **erhvervsudviklingen** af de to sæt fremskrivninger fremgår af tabel 4 og tabel 5.

Ifølge Grundforløbet beskæftiger den offentlige sektor en ret konstant andel (26%) af arbejdsstyrken. Arbejdsstyrken er imidlertid som nævnt stigende fra midten af halvfemserne. Det fører i første omgang til faldende arbejdsløshed, men fra år 2000 også til fald i den offentlige beskæftigelse (med ca. $\frac{1}{2}\%$ om året). Det vil sige, at den offentlige både absolut og i procent af den samlede beskæftigelse tegner sig for en lille tilbagegang (fra godt 28% i 1986 til ca. 27% år 2000 og lidt mindre år 2009).

Fremstillingserhvervene har svagt stigende beskæftigelse frem til århundredskiftet, derefter et svagt fald. Ifølge grundkørslen vil disse erhverv altså år 2009 beskæftige ca. 25.000 personer eller $\frac{1}{2}\%$ mindre af arbejdsstyrken end i dag.

Landbrugets beskæftigelse vil ifølge GR falde væsentligt over de næste tyve år, mens byggefagene ifølge samme fremskrivning vil få en svag vækst.

Tabel 4. ERHVERVSUDVIKLINGEN 1986-2009.

Grundforløbet (GR)

Ledighed og beskæftigelse fordelt på
erhverv i procent af arbejdsstyrken.

SEKTOR:	1986	1990	1995	2000	2005	2009
LANDBRUG MV.	5.9	5.5	5.0	4.6	4.2	3.9
EL & VARME	.7	.7	.7	.8	.9	1.0
FOEDEVARE-IND.	3.5	3.5	3.3	3.3	3.2	3.2
STEN-IND.	.8	.8	.8	.7	.7	.7
JERN-IND.	7.4	7.6	7.7	7.9	7.7	7.5
TEKSTIL-IND.	1.5	1.4	1.3	1.2	1.1	.9
KEMISK-IND.	1.7	1.8	1.9	2.1	2.1	2.2
TRAE-IND.	1.1	1.1	1.0	1.0	.9	.9
GRAFISK-IND.	1.8	1.7	1.7	1.7	1.6	1.5
QVR. FREMS.	.4	.4	.4	.5	.5	.5
FREMST. IALT	18.8	19.0	18.9	19.3	18.8	18.3
BYGGE & ANLÆG	5.9	6.0	6.3	6.6	6.6	6.6
VAREPROD. IALT	30.6	30.5	30.2	30.5	29.5	28.8
ENGROSH.	5.8	6.2	6.8	7.5	7.9	8.0
DETAILH.	6.6	6.3	6.1	5.9	5.4	5.0
TRANSPORT	6.8	7.1	7.8	8.6	8.9	9.0
FINANS	6.7	6.2	6.3	6.7	7.1	7.4
FORLYST.	3.0	2.9	3.0	3.1	3.1	3.0
BOLIG BENYT.	.8	.7	.7	.7	.7	.7
REP. & RENG.	2.8	3.0	3.4	3.8	4.1	4.2
PR. SUNDH.	2.4	2.6	3.1	3.9	4.5	5.1
HUSASS.	.1	.1	.1	.1	.1	.1
PRIV. TJENESTER	35.0	35.2	37.3	40.4	41.8	42.5
OFF. ADM.	7.7	7.5	7.0	6.7	6.4	6.2
OFF. UND.	6.3	6.4	6.3	6.5	6.7	6.9
OFF. SUND.	4.0	4.2	4.3	4.4	4.5	4.6
OFF. SOC.	8.0	8.3	8.7	8.8	8.6	8.3
OFF. TJENESTER	25.9	26.4	26.4	26.3	26.2	26.2
EFTERSP. IALT	91.5	92.0	93.9	97.2	97.6	97.5
LEDIGE	8.5	8.0	6.1	2.8	2.4	2.5
ARBEJDSSTYRKEN	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
PERSONER	2806973.	2854391.	2881441.	2859009.	2803491.	2743314.

Selv om grundkorslen indebærer en betydelig stigning i eksporten, det private forbrug og dermed industriproduktionen, falder beskæftigelsen i de vareproducerende erhverv. Primært på grund af faldet i landbrugsbeskæftigelsen, men også fordi industriens medarbejderstab går tilbage efter år 2000.

Omvendt stiger beskæftigelsen markant i de private serviceerhverv, især frem til århundredskiftet. Fra år 2000 til 2009 beskæftiger området kun 10.000 personer flere, men andelen af den totale beskæftigelse øges med 2% i samme periode. Alt i alt stiger de private tjenesters andel ifølge GR fra 35% i 1986 til

Tabel 5. ERHVERVSUDVIKLINGEN 1986-2009.

Alternativet (AL)

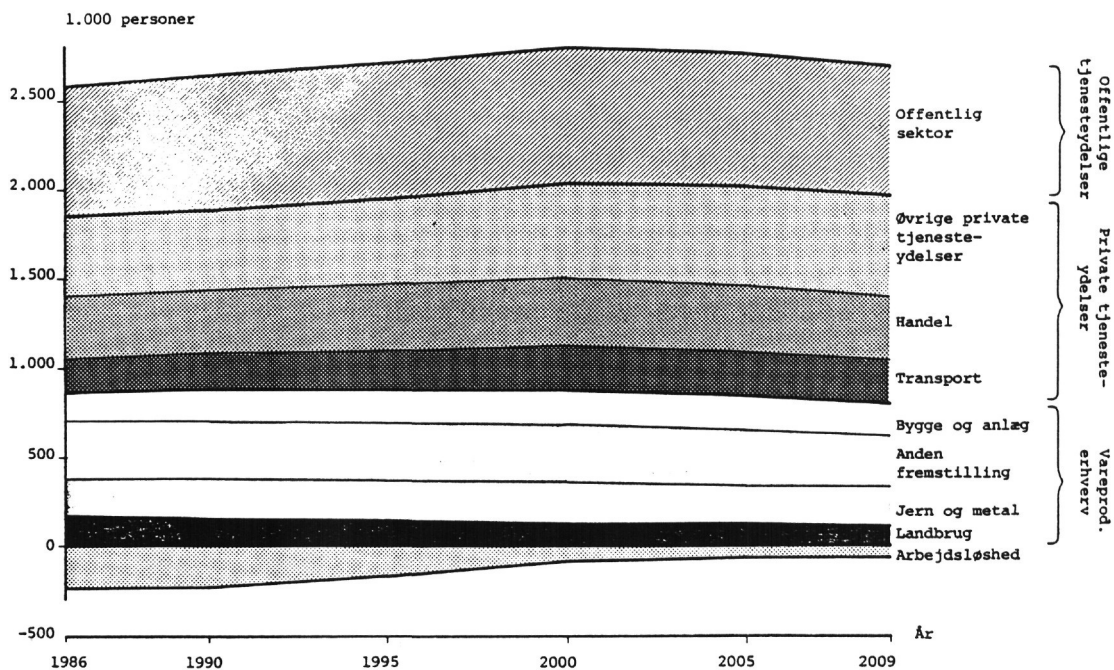
Ledighed og beskæftigelse fordelt på
erhverv i procent af arbejdsstyrken.

SEKTOR:	1986	1990	1995	2000	2005	2009
LANDBRUG MV.	6.5	6.0	5.3	4.8	4.4	4.0
EL & VARME	.7	.7	.8	.8	.8	.9
FOEDEVARE-IND.	3.8	3.8	3.5	3.3	3.1	3.0
STEN-IND.	.9	.8	.8	.7	.6	.6
JERN-IND.	8.1	8.2	7.7	7.2	6.4	6.1
TEKSTIL-IND.	1.6	1.5	1.3	1.1	.8	.7
KEMISK-IND.	1.9	2.0	1.9	1.9	1.8	1.7
TRAE-IND.	1.2	1.2	1.0	.9	.7	.7
GRAFISK-IND.	1.9	1.9	1.7	1.5	1.3	1.1
QVR. FREMS.	.4	.4	.4	.4	.4	.4
FREMST. IALT	20.6	20.4	19.1	17.8	15.9	15.0
BYGGE & ANLÆG	6.4	6.5	6.6	6.4	6.2	6.1
VAREPROD. IALT	33.5	32.9	31.0	28.9	26.4	25.2
ENGROSH.	6.4	6.7	7.0	7.1	7.0	6.9
DETAILH.	7.2	6.8	6.3	5.7	5.0	4.4
TRANSPORT	7.4	7.6	8.0	8.0	7.7	7.3
FINANS	7.4	6.7	6.6	6.7	6.8	6.8
FORLYST.	3.3	3.1	3.1	3.0	2.7	2.5
BOLIG BENYT.	.8	.8	.8	.7	.7	.7
REP. & RENG.	3.1	3.2	3.5	3.7	3.6	3.5
PR. SUNDH.	2.6	2.8	3.2	3.7	4.1	4.3
HUSASS.	.1	.1	.1	.1	.1	.1
PRIV. TJENESTER	38.3	37.9	38.6	38.7	37.6	36.5
OFF. ADM.	8.4	8.0	7.5	7.2	7.3	7.3
OFF. UND.	6.8	7.3	7.7	8.6	10.2	11.3
OFF. SUND.	4.3	4.7	5.0	5.5	6.2	6.8
OFF. SOC.	8.7	9.3	10.2	11.2	12.3	12.9
OFF. TJENESTER	28.2	29.3	30.4	32.4	35.9	38.3
EFTERSP. IALT	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
PERSONER	2568380.	2649713.	2706553.	2768776.	2706055.	2671303.
LEDIGE	9.3	7.7	6.5	3.3	3.6	2.7
UDBUD	109.3	107.7	106.5	103.3	103.6	102.7

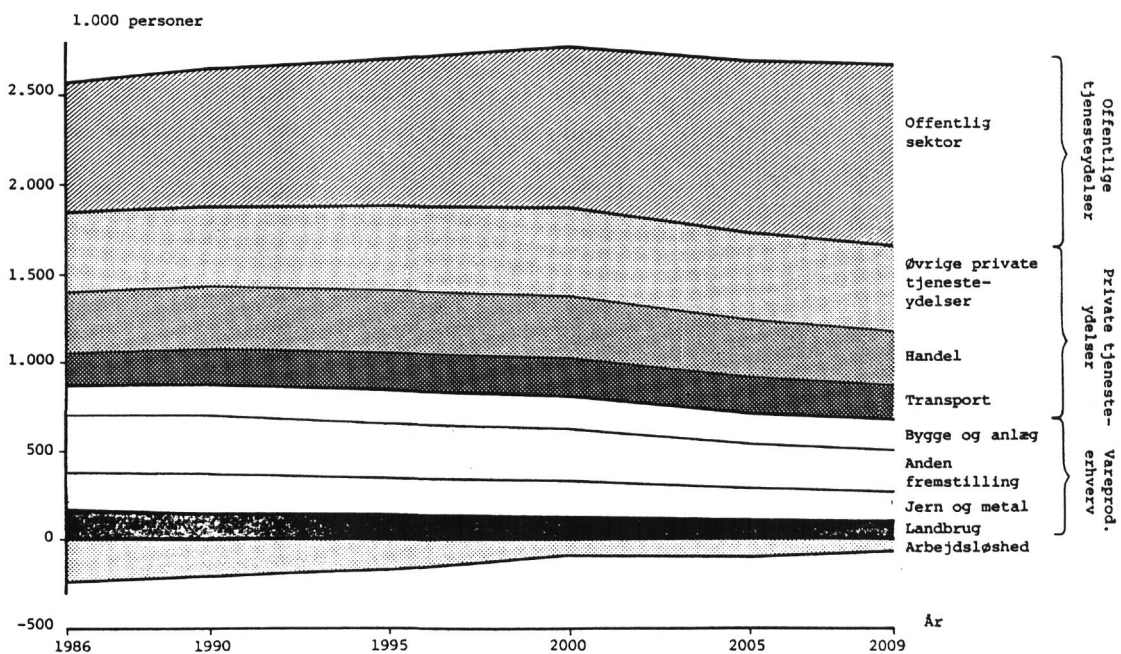
godt 42% over de 23 år. Væksten omfatter to typer af virksomhed: Forretningsservice (engroshandel, finansiering, edb og rådgivning) samt privat service (koncentreret omkring uddannelse, fritid og sundhed).

Alternativet udskiller sig som nævnt ved en væsentlig højere of-fentlig vækst, nemlig fra ca. 725.000 beskæftigede i 1986 over små 900.000 år 2000 til godt 1 mill, år 2009. Som tabel 5 viser, svarer det til en andel af arbejdsstyrken på knap 26% i 1986, godt 37% år 2009.

Figur 3. Beskæftigelsen fordelt på erhverv 1986-2009, Grundforløbet.



Figur 4. Beskæftigelsen fordelt på erhverv 1986-2009, Alternativet.



Omvendt falder de vareproducerende erhvervs andel fra godt 30% til knap 25% (og specielt industrien mv. fra knap 19 til knap 15%) .

De private tjenesteydelser beskæftiger i denne fremskrivning en stort set uændret andel af arbejdsstyrken.

Den offentlige sektors vækst kan umiddelbart forekomme betragtelig i AL. Men hvis det offentlige forbrug efter 1986 steg i samme tempo som før 1982, ville beskæftigelsen i den offentlige sektor næsten fordobles frem til år 2010 og dermed nå over 50% af arbejdsstyrken.

Noget andet er, at man kan forestille sig en væsentlig lavere offentlig vækst end i AL; men med en nogenlunde tilsvarende efterspørgsel efter arbejdskraft, fordelt på uddannelse. Hvis nemlig den ofte omtalte privatisering får stigende betydning (inden for uddannelse, sundhed og sociale ydelser), vil det ikke vise sig i nogen offentlig vækst, men nok i en efterspørgsel efter arbejdskraft, som hidtil stort set har været beskæftiget i det offentlige (lærere, sygeplejersker, socialrådgivere etc., etc.).

Hvis man altså tror, at efterspørgslen efter de nævnte serviceydelser er meget indkomstafhængig (høj indkomstelasticitet), og at den økonomiske vækst i Danmark bliver ganske stor, kan AL være et realistisk bud på udviklingen i efterspørgslen efter arbejdskraft fordelt på uddannelse; uanset om den offentlige sektor vokser eller ej.

7. BESKÆFTIGELSEN FOR HOVEDGRUPPER

I det følgende vil beskrivelsen af fremskrivningernes resultater være koncentreret om hovedgrupper af uddannelser. Beskæftigelsestallene for disse grupper er knap så usikre som for enkeltuddannelser. Det skyldes, at den her brugte model som nævnt ikke fuldt ud tager hensyn til de særlig store substitutionsmuligheder, som findes inden for beslægtede uddannelsesgrupper.

Efterspørgslen efter mænd og kvinder uden kompetencegivende uddannelse falder ifølge Grundkørslen relativt hurtigt de første år, så gruppens ledighedsprocent er næsten uforandret. Derefter bliver nedgangstakten lavere, i takt med at det generelle beskæftigelsesbillede antages at bedres. Makroforløbet smitter naturligt nok stærkt af på denne meget store gruppe, som i 1986 udgør over halvdelen af den samlede arbejdsstyrke. Ved periodens afslutning er ledigheden for de ufaglærte (3,3%) ikke voldsomt forskellig fra den samlede arbejdsløshed (2½%). Men netop da Budgetdepartementets fremskrivninger forudsætter noget nær fuld beskæftigelse, er det vigtigt at være opmærksom på de relative forskelle: ufaglærtes arbejdsløshed er stadig 35% højere end andre grupper. Noget andet er så, at fremskrivningen til fulde illustrerer, at de lavest uddannede får den største fordel ved en generelt høj beskæftigelse (de får i hvert fald det absolut største fald i ledigheden).

Faldet i beskæftigelsen af ufaglærte skyldes først og fremmest det faldende udbud af mænd og kvinder uden kompetencegivende uddannelse kombineret med omstillingsevnen på arbejdsmarkedet. Hvis udbudet af ufaglærte ikke faldt i prognoseperioden, ville der formentlig have været beskæftiget op mod 20% flere ufaglærte år 2009, end GR viser, også når man tager hensyn til den ændrede erhvervsstruktur. I dette regnestykke er der dog ikke medtaget effekten af stigende kvalifikationskrav.

I det alternative forløb falder ledigheden blandt ufaglærte lidt hurtigere først i perioden (som blandt alle arbejdstagere, jvf. tabel 8A). Effekten af det højere offentlige forbrug slår igen-

Tabel 6A. UDDANNELSE OG LEDIGHED 1980-1986.

Ledighed i procent af arbejdsstyrken fordelt på hovedgrupper.

LEDIGHEDSPROCENT FOR:	1980	1981	1982	1983	1984	1986 ¹⁾
IKKE KOMP.GIV. UDD.	10.3	12.3	12.8	13.9	13.2	10.9
HANDEL OG KONTOR	4.2	5.5	5.9	6.5	6.1	5.4
JERN OG METAL	6.0	7.7	7.8	8.3	6.1	4.8
BYGGE OG ANLÆG	8.4	9.8	8.7	7.9	5.1	3.3
ØVRIGE ERHV.UDD.	5.4	6.6	7.0	7.6	7.0	6.0
ERHVERVSUDDANNELSER	6.0	7.4	7.5	7.9	6.9	5.1
KORTE VID. UDD.	2.2	2.9	3.1	3.8	3.6	2.7
MELLEMLANGE VID. UDD.	1.6	1.8	2.1	2.8	2.5	2.8
LANGE VID. UDD.	2.7	3.3	3.1	3.8	3.8	2.7
VIDEREGÅENDE UDD.	2.1	2.6	2.8	3.4	3.2	2.8
KOMP.GIV. UDD.	4.8	5.9	6.0	6.5	5.6	4.4
ALLE UDDANNELSER	8.0	9.6	9.8	10.5	9.7	7.7

1. Skøn, baseret på udviklingen 1984-86 i ledigheden fordelt på arbejdsløshedskasser m.v.

Tabel 6B. UDDANNELSE OG LEDIGHED 1980-1986.

Ledighed i procent af arbejdsstyrken fordelt på erhvervsuddannelser.

LEDIGHEDSPROCENT FOR:	1980	1981	1982	1983	1984	1986 ¹⁾
KONTOR + ADM.	2.9	3.8	4.2	4.9	4.8	4.2
DETAILHANDEL	5.7	7.3	7.7	8.3	7.8	6.8
ENGROSHANDEL	10.6	13.6	12.0	10.2	8.4	7.3
EDB-ASS. + HHX		6.4	7.0	7.8	6.9	6.0
HANDEL OG KONTOR	4.2	5.5	5.9	6.5	6.1	5.4
MASKINARBEJDERE	5.4	7.0	7.4	7.9	5.7	4.4
SMEDE	6.5	8.2	8.6	9.7	6.9	5.4
MEKANIKERE MV.	7.1	9.1	8.7	8.6	6.6	5.1
FINMEKANIKERE MV.	4.6	5.8	6.4	5.9	4.1	3.2
ELEKTROMEKANIKERE	4.3	6.2	6.4	6.0	4.4	3.4
JERN OG METAL	6.0	7.7	7.8	8.3	6.1	4.8
MURERE MV.	20.4	23.2	20.9	17.9	12.2	10.5
MALERE	13.8	16.1	15.6	13.8	8.9	4.6
TØMRERE + SNEDKERE	11.6	12.4	9.9	9.4	6.0	4.6
ELEKTRIKERE	8.4	12.9	12.2	10.2	6.5	1.3
VVS-FOLK	7.6	9.4	9.5	10.7	6.8	5.2
BYGGE OG ANLÆG	8.4	9.8	8.7	7.9	5.1	3.3
GRAFISKE FAG	8.7	8.1	9.1	9.3	7.3	7.1
TEKNISKE TEGNERE	7.3	9.9	10.2	11.7	11.4	11.1
FRISØRER	5.6	6.2	6.2	6.6	6.3	6.1
SKRÆDDERE MV.	6.1	6.7	6.6	7.4	6.8	6.6
KOK + TJENER	7.7	9.2	9.8	11.4	10.2	9.9
SLAGTERI + KØD	4.5	6.6	7.0	7.3	6.6	6.4
BAGERE MV.	5.2	7.2	8.2	8.3	7.2	7.0
SYGEHJÆLPERE MV.	1.6	1.9	2.2	2.7	2.8	2.7
FYS. + ODONT.	17.5	21.3	24.6	30.4	30.0	29.2
JORDBRUG + FISKERI	2.6	4.0	4.1	4.4	3.7	3.6
SØTRANSPORT	7.3	7.9	8.3	9.7	8.9	8.7
KEMOARBEJDERE	5.3	6.5	6.8	7.7	7.5	7.3
ØVRIGE ERHVERVSUDD.	5.4	6.6	7.0	7.6	7.0	6.0

1. Skøn, baseret på udviklingen 1984-86 i ledigheden fordelt på arbejdsløshedskasser m.v.

Tabel 7A. UDDANNELSE OG LEDIGHED 1986-2009.

Grundforløbet (GR)

Ledighed i procent af arbejdsstyrken,
fordelt på hovedgrupper,
fremskrivning for udvalgte år.

LEDIGHEDSPROCENT FOR:	1986	1990	1995	2000	2005	2009
IKKE KOMP.GIV. UDD.	10.9	11.0	8.6	4.5	3.4	3.3
HANDEL OG KONTOR	5.4	5.5	4.2	1.1	0.7	0.8
JERN OG METAL	4.8	4.5	3.5	0.7	0.8	1.3
BYGGE OG ANLÆG	3.3	7.7	5.5	1.9	1.2	1.0
ØVRIGE ERHV.UDD.	6.0	6.3	5.3	2.8	2.9	3.2
ERHVERVSUDDANNELSER	5.1	5.8	4.5	1.5	1.4	1.5
KORTE VID. ODD.	2.7	3.6	3.3	1.8	2.8	3.5
MELLEMLANGE VID. UDD.	2.8	3.7	3.3	1.3	1.8	2.1
LANGE VID. UDD.	2.7	4.4	4.1	2.2	2.8	3.1
VIDEREGAENDE UDD.	2.8	3.8	3.5	1.7	2.4	2.9
KOMP.GIV. UDD.	4.4	5.2	4.2	1.6	1.8	2.1
ALLE UDDANNELSER	7.7	8.0	6.1	2.8	2.4	2.5

Tabel 7B. UDDANNELSE OG LEDIGHED 1986-2009.

Grundforløbet (GR)

Ledighed i procent af arbejdsstyrken,
fordelt på erhvervsuddannelser,
fremskrivning for udvalgte år.

LEDIGHEDSPROCENT FOR:	1986	1990	1995	2000	2005	2009
KONTOR + ADM.	4.2	3.4	1.6	-0.7	-2.3	-2.3
DETAILHANDEL	6.8	6.9	5.3	2.6	2.8	2.8
ENGROSHANDEL	7.3	10.4	10.5	3.5	4.6	4.6
EDB-ASS. + HHX	6.0	8.9	9.1	2.6	3.7	3.7
HANDEL OG KONTOR	5.4	5.5	4.2	1.1	0.7	0.8
MASKINARBEJDERE	4.4	3.8	2.8	-0.5	-0.7	-0.8
SMEDE	5.4	5.1	4.2	1.2	1.4	1.9
MEKANIKERE MV.	5.1	4.9	4.0	1.3	1.5	2.5
FINMEKANIKERE MV.	3.2	3.4	2.0	0.4	0.6	0.6
ELEKTROMEKANIKERE	3.4	3.7	2.1	0.5	0.4	0.3
JERN OG METAL	4.8	4.5	3.5	0.7	0.8	1.3
MURERE MV.	10.5	13.7	11.0	6.8	5.3	4.7
MALERE	4.6	9.3	6.8	2.9	2.5	2.4
TØMRERE + SNEDKERE	4.6	5.0	2.9	0.5	-0.5	-1.1
ELEKTRIKERE	1.3	7.4	5.8	1.0	0.9	1.3
WS-FOLK	5.2	7.2	5.3	1.1	0.9	1.7
BYGGE OG ANLÆG	3.3	7.7	5.5	1.9	1.2	1.0
GRAFISKE FAG	7.1	5.0	4.3	3.0	3.2	3.3
TEKNISKE TEGNERE	11.1	9.8	8.0	4.1	4.6	5.4
FRISØRER	6.1	5.0	4.5	2.8	3.0	3.1
SKRÆDDERE MV.	6.6	4.8	4.4	2.8	2.7	2.9
KOK + TJENER	9.9	9.5	8.5	5.1	5.1	5.0
SLAGTERI + KØD	6.4	6.6	5.4	2.5	3.0	3.5
BAGERE MV.	7.0	4.8	3.3	1.8	0.7	1.1
SYGEHJÆLPERE MV.	2.7	3.6	3.0	1.3	1.8	2.4
FYS. + ODONT.	29.2	22.6	18.0	10.6	10.9	11.3
JORDBRUG + FISKERI	3.6	6.0	5.0	2.3	2.3	2.5
SØTRANSPORT	8.7	8.9	7.6	2.8	2.2	2.5
KEMOARBEJDERE	7.3	6.6	4.4	1.8	1.1	1.9
ØVRIGE ERHVERVSUDD.	6.0	6.3	5.3	2.8	2.9	3.2

Tabel 8A. UDDANNELSE OG LEDIGHED 1986-2009.

Alternativet (AL)

Ledighed i procent af arbejdsstyrken,
fordelt på hovedgrupper,
fremskrivning for udvalgte år.

LEDIGHEDSPROCENT FOR:	1986	1990	1995	2000	2005	2009
IKKE KOMP.GIV. ODD.	10.9	10.3	8.6	5.0	4.8	3.8
HANDEL OG KONTOR	5.4	4.8	4.4	2.1	2.8	2.2
JERN OG METAL	4.8	3.9	4.1	2.4	4.1	4.0
BYGGE OG ANLÆG	3.3	7.1	6.0	3.3	4.0	2.7
ØVRIGE ERHV.ODD.	6.0	5.5	5.1	2.9	3.6	3.0
ERHVERVSUDDANNELSER	5.1	5.1	4.7	2.5	3.4	2.8
KORTE VID. ODD.	2.7	2.6	2.7	0.7	1.5	0.7
MELLEMLANGE VID. ODD.	2.8	2.5	2.4	0.0	0.4	-0.8
LANGE VID. ODD.	2.7	3.5	3.7	1.8	2.5	1.6
VIDEREGAENDE ODD.	2.8	2.8	2.8	0.8	1.4	0.4
KOMP.GIV. ODD.	4.4	4.3	4.1	1.9	2.6	1.9
ALLE UDDANNELSER	7.7	7.2	6.1	3.2	3.5	2.6

Tabel 8B. UDDANNELSE OG LEDIGHED 1986-2009.

Alternativet (AL)

Ledighed i procent af arbejdsstyrken,
fordelt på erhvervsuddannelser,
fremskrivning for udvalgte år.

LEDIGHEDSPROCENT FOR:	1986	1990	1995	2000	2005	2009
KONTOR + ADM.	4.2	2.7	1.7	-1.0	-0.8	-2.0
DETAILHANDEL	6.8	6.2	6.1	3.8	5.1	5.1
ENGROSHANDEL	7.3	9.0	9.2	6.7	7.1	7.1
EDB-ASS. + HHX	6.0	8.4	8.2	6.7	7.1	6.1
HANDEL OG KONTOR	5.4	4.8	4.4	2.1	2.8	2.2
MASKINARBEJDERE	4.4	2.0	1.3	-1.3	1.4	1.2
SMEDE	5.4	4.9	5.2	3.5	5.4	5.0
MEKANIKERE MV.	5.1	5.1	5.8	4.7	5.5	5.5
FINMEKANIKERE MV.	3.2	3.1	2.9	-0.9	1.6	1.3
ELEKTROMEKANIKERE	3.4	3.1	3.6	2.5	3.1	2.9
JERN OG METAL	4.8	3.9	4.1	2.4	4.1	4.0
MURERE MV.	10.5	14.2	13.0	8.4	10.4	7.1
MALERE	4.6	9.5	8.2	4.5	6.2	4.2
TØMRERE + SNEDKERE	4.6	4.8	3.5	1.5	1.0	0.8
ELEKTRIKERE	1.3	4.1	3.8	2.5	3.8	2.3
WS-FOLK	5.2	7.2	6.7	3.1	4.4	3.4
BYGGE OG ANLÆG	3.3	7.1	6.0	3.3	4.0	2.7
GRAFISKE FAG	7.1	4.5	4.7	3.4	5.2	5.5
TEKNISKE TEGNERE	11.1	3.6	7.7	4.3	6.4	6.0
FRISØRER	6.1	5.1	4.6	3.3	3.9	3.0
SKRÆDDERE MV.	6.6	5.0	4.6	3.2	3.5	2.8
KØK + TJENER	9.9	8.3	8.1	5.0	7.9	8.0
SLAGTERI + KØD	6.4	5.6	5.4	3.4	5.0	5.1
BAGERE MV.	7.0	4.9	4.3	2.9	2.9	2.6
SYGEHJÆLPERE MV.	2.7	2.3	1.9	-0.2	-0.4	-1.5
FYS. + ODONT.	29.2	20.5	16.5	9.3	11.5	10.2
JORDBRUG + FISKERI	3.6	5.1	5.3	3.6	3.6	2.9
SØTRANSPORT	8.7	7.9	7.5	4.4	3.8	3.3
KEMOARBEJDERE	7.3	5.4	5.0	2.2	3.2	2.5
ØVRIGE ERHVERVSUDD.	6.0	5.5	5.1	2.9	3.6	3.0

nem; men på længere sigt (efter 1995) falder arbejdsløsheden blandt ufaglærte mindre i AL end i GR. Det skyldes, at efterspørgslen ifølge AL især falder i de vareproducerende erhverv, som beskæftiger mange uden nogen kompetencegivende uddannelse. Når forskellen alligevel ikke bliver større år 2009, skyldes det den generelle knaphed på arbejdskraft, som forventes i begge forløb.

I øvrigt er der en forskel mellem GR og AL, som ikke fremgår af tabellerne. I GR vil arbejdsløsheden især omfatte kvinder med beskeden erhvervserfaring. I AL vil arbejdsløsheden i højere grad omfatte mandlige specialarbejdere, mens der vil være stor efterspørgsel efter fx unge med en studenter- eller handelseksamen.

År 2009 er udbudet af handels- og kontoruddannede 7,5% større end i 1986. Udbudet stiger med en jævnt aftagende rate frem til år 2000, hvor det topper godt 10% over 1986-niveau, og aftager derefter jævnt.

Ifølge Grundforløbet vokser efterspørgslen i næsten samme takt som udbudet frem til midten af halvfemserne, men beskæftigelsesvæksten fortsætter i denne takt frem til år 2001, hvor arbejdsløsheden praktisk talt er væk, hvorefter balancen mellem udbud og efterspørgsel er uforandret resten af perioden.

I Alternativet stiger efterspørgslen mere jævnt frem til år 2000, sådan at ledighedsprocenten er jævnt aftagende, uden dog at nå ned på niveau med GR. Herefter aftager efterspørgslen en anelse hurtigere end udbudet, men stiger igen, så ledighedsprocenten for gruppen i 2009 nærmer sig niveauet for år 2000 (2%).

Forskellen mellem de to forløb består groft sagt i, at i AL stiger det offentliges efterspørgsel efter kontorphersonale i begyndelsen af perioden, mens beskæftigelsen i handelsleddet falder i periodens anden halvdel. I GR vokser beskæftigelsen i handelen mere vedvarende. Også for EDB-assistenten og HHX kommer væksten senere, men mere vedholdende i GR end i AL.

For gruppen som helhed er andelen af de enkelte erhvervs beskæftigelse ret stabil gennem hele perioden. Den eneste konsekvente ændring er sket inden for gruppen, idet kategorierne med engros-handelsuddannelse og med EDB-assistent mv. udgør voksende andele i alle erhverv.

Udbudet af disse kategorier mere end fordobles fra 1986-2009, jvf. tabel 2, side 9. Selv om de kan og vil overtage ledige stillinger fra andre HK-kategorier, må de ventes at skulle bære en relativt stor del af den ledighed, der måtte være inden for gruppen i 2009 (vel at mærke under forudsætning af generelt lav arbejdsløshed). Problemet rammer især de engroshandelsuddannede, idet der må antages at være større rum for en udvidelse af andelen af HHX og EDB-assistenten mv.

Jern- og metaluddannelserne vokser ifølge udbudsprognosen jævnt, men med aftagende vækstrate, frem til år 2003, hvor udbudet er knap 2 % større end i 1986. Herefter aftager det langsomt frem til 2009, hvor niveauet dog stadig ligger godt 20% over 1986.

Efterspørgslen vokser i Grundforløbet med 24% frem til 2009 med en top i 2002 godt 26% over 1986-niveau. Frem til midten af halvfemserne vokser efterspørgsel og udbud parallelt, således at ledighedskvoten er nogenlunde uforandret. Men efterspørgselsvæksten aftager derefter langsommere end udbudsvæksten, således at ledighedskvoten aftager frem til årene på den anden side årtusindskiftet. Afstanden op til den aggregerede ledighedskvote er dog ret konstant under hele denne del af forløbet. Mens den samlede arbejdsløshedsprocent forbliver konstant efter årtusindskiftet, vokser ledighedskvoten for jern og metal en smule i det sidste tiår af planperioden, hvor den generelle arbejdsløshed forudsættes at falde støt.

Alternativet adskiller sig ikke meget fra GR i de første år, men herefter vokser efterspørgslen langsommere, og efter 2005 er arbejdsløsheden for jern og metal over gennemsnittet. Afstanden vokser til en betydelig størrelse i år 2009, hvor jern og metal

har den højeste ledighed blandt hovedgrupperne. I en periode med aftagende aktivitet i fremstillingserhvervene har denne ekspanderende gruppe mindre let ved at opnå større andele af de enkelte erhvervs beskæftigelse.

I Grundforløbet er der en klar, men ikke helt ensartet tendens til, at andelen af jern- og metaluddannede vokser inden for alle erhverv. Efterspørgselsstigningen kommer dog først og fremmest fra fremstillingserhvervene samt fra reparations- og servicebranchen, der benytter lejligheden til at udskifte mange ufaglærte med - navnlig - mekanikere.

Bygge- og anlægsuddannelserne har ifølge prognosen et langsomt voksende udbud frem til 1995, hvor det er godt 2% over udbudet i 1986. Herefter aftager det, passerer 1986-niveauet i 2001 og ender i 2009 hele 10% under 1986-niveau.

Efterspørgslen i Grundforløbet vokser frem til år 2000, således at der, navnlig efter 1993, sker en hurtig reduktion af ledighedskvoten. Efter år 2000 er efterspørgslen aftagende, men ikke så hurtigt som udbudet (der år 2009 er 2,5% under 1986-niveauet), således at ledighedskvoten i periodens sidste år ligger væsentligt under gennemsnittet.

Alternativet når aldrig for alvor op over GR-efterspørgslen, og allerede efter få år falder efterspørgslen efter bygge og anlæg langt under GR, således at arbejdsløsheden er over gennemsnittet i langt den største del af AL-forløbet. I prognoseperiodens sidste år sker der imidlertid et fald i ledigheden, alene som følge af det forventede fald i udbudet.

I Grundkørslen kan væksten i udbudet ikke holde trit med efterspørgslen. Derfor sker der en vis reduktion af bygge- og anlægsgruppens andel af beskæftigelsen inden for de fleste erhverv.

Hovedgruppen "øvrige erhvervsuddannelser" består af en lang række enkeltkategorier med hver sine mere eller mindre specifikke

karakteristika. Ej heller er de indbyrdes substitutionsmuligheder afklaret, således at mere homogene del-hovedgrupper kunne identificeres. Tendenserne er forskellige for de forskellige kategorier, og heller ikke andelene i erhvervene ændrer sig ensartet.

Blandt de videregående uddannelser vokser udbudet for både KVV, MVU og LVU hele perioden igennem. Der er forskelle blandt enkeltkategorier, men gennemgående får disse grupper voksende andele af beskæftigelsen i alle erhverv. Efterspørgslen følger nogenlunde med væksten i udbudet. Disse grupper har i udgangssituationen ledighedskvoter væsentligt under gennemsnittet.

I Grundforløbet er ledighedskvoterne år 2009 næsten de samme som i 1986, men nu ligger de stort set i overkanten af gennemsnittet. I halvfemserne er arbejdsløsheden fulgt med gennemsnittet ned, men fra omkring årtusindskiftet er der som helhed ikke længere mangel på videregående uddannede. Hvis den økonomiske vækst bliver domineret af de vareproducerende erhverv, bliver ledigheden altså relativt høj blandt de højtuddannede.

Anderledes tegner billedet sig i Alternativet, hvor der allerede fra ca. midt i perioden er decideret knaphed på videregående uddannede. Og som det fremgår af tabel 8A, bliver den ikke mindre grel hen mod periodens slutning. Hvis væksten domineres af den offentlige sektor (eller private serviceydelser inden for uddannelse, pleje, sundhed m.v.), bliver der knaphed på mange højtuddannede grupper.

8. ENKELTE UDDANNELSESGRUPPER

Udsagn om de enkelte faglige uddannelser er som nævnt behæftet med endnu større usikkerhed end for hovedgrupperne. Nogle resultater er dog så iøjnefaldende, at de bør nævnes, omend med alle mulige forbehold.

Inden for handels- og kontoruddannelserne ser der i alle forløb ud til at blive mangel på kontoruddannede, mens der muligvis kan opstå betydelig arbejdsløshed for de engros- og detailhandelsuddannede. Der forudses en endog meget stor substitution HK-grupperne imellem. Alt andet lige ville en antagelse om mindre omstillingsevne føre til væsentlig større flaskehalsproblemer med hensyn til de kontoruddannede og større arbejdsløshed for de butiksuuddannede.

I jern- og metaluddannelserne er der tilsvarende en risiko for, at folk med den maskintekniske uddannelse bliver en mangelvare, mens smede og ikke mindst automekanikere risikerer arbejdsløshed. Det hænger i høj grad sammen med den meget forskellige vækst i udbudet: Mens antallet af maskinarbejdere ser ud til at stagnere, vokser antallet af mekanikere stærkt ifølge fremskrivningerne. Og selv med al mulig omstillingsevne fra alle sider på arbejdsmarkedet kan det ikke undgå at føre til flaskehalsproblemer, hvis eksporterhvervene for alvor får vind i sejlene. Omvendt risikerer mekanikerne en betydelig arbejdsløshed i Alternativet. Men hele jern- og metalgruppen er selvkært meget afhængig af, om væksten sker i den offentlige sektor eller de private erhverv.

Byggebranchen har også nogle mere og nogle mindre heldigt stillede grupper (i relation til ledighedsrisici). Malerne og navnlig murerne risikerer en betydelig arbejdsløshed (i Alternativet), mens tømrerne og snedkerne, der kan finde beskæftigelse i flere erhverv og flere typer af virksomheder, ser ud til at klare sig væsentligt bedre. Faktisk bliver der akut mangel på tømrere mv. i Grundforløbet.

uanset hvilket forløb der vælges, ser det ud til, at de tekniske tegnere får betydelige beskæftigelsesproblemer. Flertallet af de tegnere, som har job efter år 2000, bruger formentlig ikke deres uddannelse i synderligt omfang.

Inden for naeringsmiddeluddannelserne er der også en betydelig risiko for arbejdsloshed, selv i perioder med en generelt meget høj beskæftigelse. Det gælder tilsyneladende både kokke- og tjeneruddannelserne og (i mindre omfang) slagterne. Igen skal det understreges, at når ledigheden ikke er større i de viste forløb, skyldes det en forudsætning om omstilling, så de pågældende grupper næppe i stor udstrækning får faglært arbejde.

Endelig er der grund til at nævne gruppen sygehjælpere mv. Her illustreres klart forskellen mellem Grundkorslen (som kan give arbejdsloshed og omstillingsproblemer) og Alternativet (som fører til stor mangel og flaskehalsproblemer). Den samme forskel genfindes for de videregående sundhedsuddannelser.

9. SAMMENLIGNING AF TO FORLØB

I tabellerne 7A-8B, side 699-700 er vist udviklingen i arbejdsløsheden fordelt på uddannelser i de to fremskrivninger. I begge forløb forudsættes den saraledede ledighed at falde stærkt, så interessen må samle sig om de relative ændringer uddannelsesgrupperne imellem.

I Grundforløbet vil ledigheden blandt faglærte falde markant. Det gælder HK, jern og metal samt byggefagene. Erhvervsuddannelserne i øvrigt er jo en meget heterogen gruppe, inden for hvilken nogle uddannelsesretninger synes at få relativt store problemer (fx kokke, tjenere og tekniske tegnere).

Men sammenlagt bliver ledigheden for arbejdstagere med en grundlæggende erhvervsuddannelse mikroskopisk ifølge dette regnestykke (GR). Arbejdsløsheden bliver relativt større blandt arbejdstagere med en videregående uddannelse (især de korte (KVU) og lange (LVÜ)). Endelig forbliver de ufaglærte (eller mere præcist: Folk uden kompetencegivende uddannelse) suverænt den mest ledighedstruede gruppe.

Også i Alternativet ligger arbejdsløsheden højest blandt de ufaglærte. Men som nævnt er det næppe de samme mennesker, der trues af ledighed i de to forskellige fremskrivninger.

Ellers er der vendt op og ned på den relative arbejdsløshed. I praksis fører AL til fuld beskæftigelse for alle med en videregående uddannelse, i hvert fald for dem med en kort (KVU) eller mellemlang (MVU).

Omvendt er arbejdsløsheden relativt høj blandt de ~~erhvervsuddannede~~, specielt de tekniske fag.

Den høje beskæftigelse i offentlige og private serviceerhverv inden for undervisning, sundhed og sociale ydelser kombineret med en tilsvarende tilbagegang i de vareproducerende erhverv fø-

rer helt klart til relativt **størst** arbejdsløshed blandt de teknisk uddannede (mænd). Derimod bliver der meget stor mangel på kontoruddannede (kvinder), en mangel der formentlig delvist bliver afhjulpet med butiksuddannede, frisører og andre faglærte samt folk uden **kompetencegivende** uddannelse (ikke mindst kvinder med en studentereksamen eller HK-basisuddannelse).

Det skal tilføjes, at hvis den offentlige sektor var vokset endnu mere end forudset i Alternativet, ville skævhederne have været langt grellere. Der ville i så fald have været negativ arbejdsløshed (ikke-besatte stillinger) for alle grupper med en videregående uddannelse, allerstørst for akademikerne. Omvendt ville arbejdsløsheden blive markant højere blandt faglærte inden for jern og metal og byggefag samt ufaglærte (mænd).

10. USIKKERHED

Som nævnt prætenderer de viste fremskrivninger ikke at være egentlige prognoser, dertil er forudsætninger om udbud og efterspørgsel alt for rigoristiske. Men tallene kan opfattes som konsekvensanalyser:

hvis tilgangen til uddannelsessystemet fortsætter forholdsvis uændret, og

hvis den økonomiske udvikling kommer til at ligne ét af de to alternativer,

så kan vi måske sige noget om beskæftigelsesmulighederne, betinget af uddannelse.

Man skal i den forbindelse være opmærksom på de ganske optimistiske forudsætninger, som Budgetdepartementet har opstillet for både Grundforløbet og Alternativet: arbejdsløsheden bliver meget lav på lang sigt, den økonomiske vækst bliver relativt høj, og vi får ligevægt på betalingsbalancen.

Konjunkturerne

På kort sigt er vi efter alle solemerker at dømme på vej mod lav vækst og stigende arbejdsløshed, jvf. afsnit 6 om konjunkturudviklingen. Da beskæftigelsen ikke mindst bliver ramt i industri og byggefag, vil det føre til stigende arbejdsløshed for de tekniske fag, herunder jern og metal samt bygge og anlæg. Der er allerede i begyndelsen af 1987 tegn på større ledighed blandt maskinarbejdere og faglærte bygningsarbejdere. Også specialarbejderne samt de videreuddannede teknikere og ingeniører vil formentlig blive påvirket af denne konjunkturedgang. Den forventede stigning i arbejdsløsheden vil altså ikke mindst ramme teknikere (mænd).

Kortsigtede økonomiske udsving bør ikke påvirke uddannelsesplanlægningen, medmindre de påvirker den langsigtede udvikling. Der er i hvert fald ikke grund til at reducere kapaciteten i de tek-

niske uddannelser på længere sigt, selv om vi kommer ind i et konjunkturtilbageslag som hér beskrevet - heller ikke selv om vi midlertidigt får en lavere kapacitetsudnyttelse på uddannelsesinstitutionerne end i 1986.

Men som nævnt vil de her omtalte ændringer også ændre udbudet. Tilgangen til uddannelser med stigende arbejdsløshed kan gå ned, og udbudet af praktikpladser kan falde endnu mere. Det er tidlige sket inden for de tekniske erhvervsuddannelser, herunder jern- og metal- samt ikke mindst byggefagene.

Selv om dette fald i tilgangen er midlertidigt, vil det naturligvis påvirke det samlede udbud af arbejdskraft i mange år fremover, hvis der ikke sker nogle modgående bevægelser i en senere konjunkturopgang.

Noget andet er, at det nu næppe forekommer realistisk med noget nær fuld beskæftigelse i den kommende halve snes år.

Det Økonomiske Råds beregninger

Det spørgsmål er rejst, hvorfor de her viste fremskrivninger afviger fra dem, som blev fremlagt af Det Økonomiske Råd i maj 1986. Spørgsmålet er så meget mere berettiget, som fremskrivningerne af udbudet bygger på den selv samme prognose (fra Perspektivrapporten, 1985).

Arsagerne til afvigelserne skyldes da også primært forskelle i fremskrivningerne i efterspørgslen.

Det Økonomiske Råds hovedkonklusion var (meget firkantet), at der ville komme mangel på erhvervsuddannede inden for de tekniske fag, samt på ingeniører og teknikere i øvrigt. Denne konklusion svarer meget godt til de resultater, vi har fået i Grundkørslen. Forudsætningerne var da også noget nær de samme: en økonomisk vækst baseret på en stærk stigning i eksportindustrien. Der er således ingen egentlig modstrid mellem resultaterne.

Hér har vi blot medtaget et alternativ med en højere vækst i private og offentlige serviceydelser, og det giver en helt anden fordeling af arbejdsløshed og flaskehalse.

Det skal dog tilføjes, at Det Økonomiske Råds sekretariat ikke regner med fleksibilitet på arbejdsmarkedet, men eksplicit forudsætter faldende efterspørgsel efter ufaglærte, stigende efter tekniske fag og andre teknikere.

11. FORSOG PA KONKLUSIONER

De konklusioner, man kan drage på basis af de to alternativer, er ganske slående. Hvis det politiske valg virkelig stod mellem disse to økonomiske strategier, måtte det også indebære et valg af uddannelsespolitik.

Vælges Grundforløbet, skal der lægges stor vægt på de tekniske uddannelser, herunder de tekniske erhvervsuddannelser.

Omvendt vil Alternativet kræve, at man satser yderligere på de videregående uddannelser, mens tilgangen til nogle tekniske erhvervsuddannelser kunne begrænses.

Effekten af den forte økonomiske politik er altså meget kraftig for jern og metal samt byggefagene. Derimod er betydningen mindre for HK-uddannelserne. Det er dog lidt problematisk at se på HK-området under ét. Som nævnt har man modgående effekter: Mangel på faglærte kontorfolk, men overskud af butiksuuddannede mv. Dertil kommer regionale problemer: Mangel på HK'ere i hovedstadsområdet, overskud i de jyske udkantsamter.

Mest sandsynlig er nok et forløb, hvor arbejdsløsheden bliver forholdsvis lav blandt de højtuddannede.

Der er ingen speciel grund til at tro, at kvinder med en kompetencegivende uddannelse fortsat vil have en markant højere arbejdsløshed end mændene. For det første, fordi udbudet af kvinder på arbejdsmarkedet ikke længere vil stige i det næste århundrede. For det andet, fordi væksten i beskæftigelsen vil komme i serviceerhvervene. Og for det tredje, fordi kvindernes omstillingsevne på arbejdsmarkedet efter al erfaring er ganske betydelig.

Noget helt fjerde er så, om arbejdsdeling i familierne og på arbejdspladserne ændres så meget, at kvinder og mænd kan konkurrere på lige fod om de bedste udfoldelsesmuligheder i arbejdslivet.

uanset forløbet tyder beregningerne på, at den del af arbejdsstyrken, som ikke får en kompetencegivende uddannelse, vil få sværest ved at finde arbejde. Tendensen er nok den, at jo større offentlig vækst, des færre ufaglærte bliver beskæftiget (relativt) . Men også hvis de private erhverv skal bære hele væksten, ser det ud til, at de, som ikke har en kompetencegivende uddannelse, får en relativt stor arbejdsloshed. Og inden for netop denne såkaldte restgruppe kan kvinderne meget vel blive de allerringest stillede.

Knud Illeris

Pædagogikken i de erhvervsfaglige uddannelser

November 19 86

<u>Indhold:</u>	Side:
Indledning	716
A. Formålsovervejelser	716
Deltagerforudsætninger	718
B. De nuværende uddannelser	721
Ændringsmuligheder, forsøg og udviklingsarbejder	723
C. Erhvervsuddannelsernes pædagogiske opbygning	724
Det faglige indhold	726
Arbejds- og undervisningsformer	728
Organisation og styring	732
Evaluering	7 34
D. Sammenfatning	735
Referencer	736
Bilag: Skødstrupprojektet	739

Indledning

Det følgende er struktureret efter en model, hvor der tages et dobbelt udgangspunkt i overvejelser om hhv. uddannelsernes formål og deltagernes forudsætninger, Interesser og motivation.

På denne baggrund søges de svage punkter i de nuværende erhvervsuddannelser præciseret, og der gøres overvejelser over ændringsmuligheder, forsøg og udviklingsarbejder.

Den resterende del af oplægget drejer sig herudfra om fremtidsovervejelser, først mere alment om erhvervsuddannelsernes pædagogiske opbygning, og videre med hensyn til hhv. fagligt Indhold, arbejds- og undervisningsformer, samt organisation og styring.

Afslutningsvis behandles så spørgsmålet om evaluering, og til sidst er der en kort sammenfatning.

Denne fremgangsmåde skulle sikre en dækkende behandling af alle centrale "indre", institutions-Interne forhold af betydning for uddannelsernes udformning - men det må samtidig understreges, at de "ydre" forhold ikke inddrages, selv om de kan være af stor betydning for uddannelsernes muligheder og funktioner i praksis, herunder f.eks. forhold som deltagerens økonomi, sikring af praktikmuligheder o. lign.

Hertil kommer, at en enkelt meget central "indre" forudsætning, nemlig lærernes muligheder og kvalifikationer i forbindelse med forskellige pædagogiske fremgangsmåder, ikke behandles her.

Formålsovervejelser

Det er umiddelbart indlysende, at en væsentlig del af formålet med erhvervsfaglige uddannelser må være en praktisk og teoretisk kvalificering i de funktioner, der indgår i de pågældende erhverv, som de udøves aktuelt og i en overskuelig fremtid.

Og det er vel i dag ligeså selvfølgelig, at erhvervsfaglige uddannelser derudover også må tilsigte at tage højde for fremtiden ved, så vidt det overhovedet er muligt, at give de bedst mulige forudsætninger for de nødvendige omstillingsprocesser i forbindelse med den fremtidige erhvervsudvikling. Der er her tale om en mere overbliksmæssig forståelse og Indsigt af strukturel karakter, der vedrører sammenhængene mellem erhvervets forskellige funktioner, teknologiske og organisatoriske forhold, og erhvervets position og funktioner i et bredere samfundsmæssigt udviklingsperspektiv.

Hermed er vi også på vej over i et tredje kvalifikations-perspektiv, der i stigende grad trænger sig på som et nødvendigt element i en tidssvarende erhvervsuddannelse, nemlig en bred almen kvalificering og personlighedsmæssig udvikling - en udvikling i retning af at kunne klare, forstå og selv tage stilling til sin situation og sine muligheder i et samfund, der er præget af stadige forandringer og omskiftelighed.

Det pædagogiske formål med erhvervsuddannelserne, som deres opbygning og udformning må forsøge at modsvare, spænder således over tre nært sammenhængende niveauer, der kort kan karakteriseres ved den faglige, den omstillings-orienterede og den almene kvalificering. Disse tre niveauer kan ikke forstås og behandles adskilt, men må behandles som et hele, fordi en anvendelig kvalificering på et af niveauerne i sig selv indebærer, at der også finder en kvalificering sted på de øvrige niveauer.

Desuden skal det fremhæves, at der på hvert niveau er brug for både en konkret, videns- og færdighedsmæssig kvalificering og en mere almen indstillingsmæssig kvalificering - og igen er der tale om to sider af samme sag, som i praksis ikke kan adskilles, fordi de to typer af kvalifikationer må have en indre sammenhæng og udvikles gennem de samme pædagogiske processer.

Det gælder således som helhed for en pædagogisk formålsbestemmelse af en tidssvarende erhvervsuddannelse, at der nok analytisk kan skelnes imellem forskellige niveauer for kvalificeringen og forskel-

lige typer af kvalifikationer, men det vil være forkert at fastholde denne skelnen, når det drejer sig om uddannelsernes konkrete udformning, fordi det netop er afgørende, at det er kvalifikationsmønsteret som sådan, den enkelte skal tilegne sig gennem uddannelsen, og utilstrækkeligheder på et område altid også vil indebære utilstrækkeligheder på andre områder.

Selv den bedste faglige kvalificering vil være uholdbar på længere sigt, hvis den ikke ledsages af forudsætninger for at omstille sig og for at klare de andre sider af tilværelsen, der er nødvendige for at man kan fungere som en stabil og pålidelig arbejdskraft - og omvendt.

Deltagerforudsætninger

Det store flertal af erhvervsuddannelsernes deltagere kommer fra folkeskolens 9. eller 10. klasse, evt. med en mellemliggende periode udenfor uddannelsessystemet. I forhold til folkeskolens sorteringsmekanismer udgør de typisk en slags "mellem-sortering". De tilhører på den ene side ikke de bogligt "egnede", der kommer i gymnasieskolen, og på den anden side heller ikke "restgruppen", der ikke får nogen uddannelse efter folkeskolen.

Denne mellemposition modsvares meget tydeligt 1 den motivations- og forventningsbaggrund, de allerfleste af erhvervsuddannelsernes elever møder op med (således som det efterhånden er godtgjort ved en række undersøgelser på området). De har på den ene side ofte en skeptisk holdning til boglige og teoretiske uddannelseselementer og en skolepræget og stillesiddende undervisningsform, og på den anden side en klar positiv motivation for at komme igang med noget nyt, der skal være af praktisk og aktiv karakter og rettet fremad mod den erhvervsfunktion og -identitet, som den nye uddannelse står som adgangsvejen til.

Denne typiske dobbelthed i uddannelsesmotivationen forstærkes endda yderligere af det forhold, at den negative del knytter sig

til noget, man kender umådelig godt, og derfor med hele erfaringens styrke kan tage afstand fra som et overstået stadium - mens den positive del udgøres af et mere eller mindre ukendt land, som man nok har alle mulige forestillinger om, men alligevel intet erfaringsbaseret kendskab til, og som man derfor uhæmmet kan iklæde alle håbets lyse og optimistiske farver.

Som hovedfigur tegner der sig et billede i stærk sort/hvid kontrast, men der findes naturligvis også nuancer. F.eks. er der trods alt en stor del af eleverne, der også har nogle positive erfaringer fra deres folkeskoletid, herunder også boglige fag, som de har klaret godt og fået et positivt udbytte af - og på den anden side kan håbet og forventningerne til det nye i høj grad være iblandet angst for det usikre, angst for (heller) ikke at slå til på det nye felt, angst for at arbejdet ikke lever op til forventningerne, angst for at uddannelsen i den sidste ende alligevel kun er en udskydelse af den truende arbejdsløshed.

Erfaringerne fra forsøg med alternative undervisningsformer i erhvervsuddannelserne viser at eleverne er meget åbne overfor forsøg på at bygge bro over "modsætningen" mellem uddannelse og erhvervsorientering.

I denne sammenhæng er det nok vigtigst at være opmærksom på karakteren af de forventninger, de unge typisk har til den erhvervssituation, uddannelsen skal give dem adgang til. Piere undersøgelser viser samstemmende, at netop ved starten af erhvervsuddannelsen er der et vidt udbredt ønske om at kvalificere sig til en erhvervssituation, der tegnes af et alsidigt og varieret, fagligt krævende og socialt givende arbejde med selvstændige dispositionsmuligheder, solidaritet og kammeratskab. Og disse forestillinger om det gode arbejde spiller netop på dette tidspunkt en klart dominerende rolle i forhold til f.eks. spørgsmål om løn, arbejdstider eller risiko for hurtig nedslidning.

Selv om den positive side af motivationen ikke er erfaringsbaseret, savner den således ikke forbindelse med en række konkrete forhold,

som uddannelsen uundgåeligt kommer til at tematisere - og som kan ændre motivationen drastisk, hvis de ikke kan indfries.

Men det er også vigtigt at være opmærksom på, at selv om de uddannelses- og erhvervsmæssige forhold forståeligt nok træder i forgrunden, så udgør de trods alt ikke hele horisonten. For de unge i dag er der i høj grad andre problemfelter, der trænger sig på - og selv om der nok kan spores en øget tendens til holdninger i retning af, at skolen kun skal beskæftige sig med det erhvervsmæssige i snæver forstand, så vil det for det første i praksis være umuligt at trække en klar grænse - jvf. formålsovervejelserne - og det viser sig også, at hvis det først er lykkedes at skabe et betryggende og solidarisk undervisningsmiljø, vil de allerfleste af deltagerne gerne bruge det til en fælles bearbejdelse af en række ikke direkte erhvervsorienterede, men alligevel påtrængende problemområder.

Der tænkes her på hele det brede spektrum af problemstillinger, som unge i dag må se sig konfronteret med, spændende fra løsrivelsen fra forældrene over boligforhold, kammeratskabs- og parforhold til ungdomskulturer, forbrug og fritid, politiske og globale problemer, u-landsforhold, ressourceknaphed, forurening, kernekrafttrisiko og atomkrigstrussel. Selv om de unges motivation for at beskæftige sig med alle disse forhold sjældent kommer direkte til udtryk i undervisningen og oftest endda fortrænges, netop fordi der er tale om en erhvervsuddannelse, så skal det ikke overses, at nogle af disse forhold - det kan f.eks. være problemer med forældrene, politisk arbejde eller angsten for atomkrig - i den grad kan binde den enkelte unges energi, at det får mærkbar indflydelse på engagementet i uddannelsen. Og på den anden side, at der findes motivationelle muligheder på disse områder, som kan gøre uddannelsen både mere engagerende og helhedsbetonet, hvis de kan aktiveres.

Endelig skal det naturligvis med i billedet, at selv om der kan udpeges en række typiske almene træk i erhvervsuddannelsernes deltagerforudsætninger, kunne man med lige så stor ret have hæftet sig ved forskellighederne. I så stor en deltagergruppe er der

nødvendigvis en kolossal spændvidde i deltagernes forudsætninger, både på det individuelle plan og mellem forskellige kategorier af deltagere. Det er naturligvis ikke muligt her at komme nærmere ind på alle disse forskelle, men for blot at antyde nogle af dimensionerne skal der peges på kønsforskelle, hvor det trods alt i almindelighed stadig er sådan, at drengene i højere grad end pigerne har deres identitet forankret i deres erhvervssituation og derfor påvirkes mere radikalt af de erhvervsmæssige perspektiver i forbindelse med uddannelsen - geografiske forskelle, hvor en hovedlinie synes at gå i retning af, at jo mere urbaniseret miljøet er, des mindre er viljen og evnen til at tilpasse og indordne sig udefra kommende krav - forskelle i modenhed og uddannelsesmæssig baggrund, som direkte indvirker på mulighederne for at klare forskellige dele af uddannelsen, især af teoretisk karakter - samt forskelle mellem de forskellige uddannelsesområder, hvor f.eks. beskæftigelsesmuligheder og faglige traditioner også kan spille en stor rolle for deltagernes motivation.

Den store spredning i deltagernes forudsætninger er fremhævet her til sidst, fordi det indebærer, at hvis uddannelserne skal tage rimelig højde for deltagerforudsætningerne, må de struktureres på en måde, så forskellighederne kan opfanges og nyttiggøres pædagogisk.

De nuværende uddannelser

I forhold til de hovedlinier 1 formål og deltagerforudsætninger, der er ridset op i det foregående, er det iøjnefaldende at de nuværende erhvervsuddannelser, både efg og mesterlæren, har nogle svage punkter - og det er nærliggende at se en forbindelse imellem disse svage punkter og erhvervsuddannelsernes aktuelle problematiske situation.

I forhold til formålsovervejelserne kan der umiddelbart påpeges to hovedsvagheder:

POP det første er det påfaldende 1 forhold til de tre skitserede kvalifikationsniveauer, at mens den faglige kvalificering vel stort set fungerer tilfredsstillende, og der også er fungerende mekanismer til en løbende Justering af denne del af kvalificeringen, så er der til gengæld store problemer med både den omstillingsorienterede og den almene kvalificering.

For det andet er det klart, at uddannelserne ikke formidler den helhedsmæssige kvalificering, der er behov for, men tværtimod er præget af en meget vidtgående opsplitning og mangel på indre sammenhæng - opsplitning mellem praktik og skoleforløb, opsplitning mellem retningsfag og fællesfag, videregående opsplitning indenfor både retningsfagene og fællesfagene - opsplitning der i skoleforløbene kan gå helt ned i den enkelte time i en opsplittet dag, der er en del af et opsplittet forløb, således som det typisk kommer til udtryk gennem skoleskemaet.

OG set 1 forhold til deltagernes forudsætninger og motivation kommer de samme svagheder til udtryk i et nyt perspektiv.

Mens de praktiske retningsfag modsvarer væsentlige elementer i elevernes forventninger og interesser, så forholder det sig nærmest stik modsat for fællesfagenes vedkommende - flere undersøgelser viser samstemmende, at hovedparten af deltagerne i såvel efg som mesterlæren har et negativt forhold til de almene fag. De teoretiske retningsfag accepteres af nødvendighed, og man prøver at tage sig sammen til at følge med, selv om det er svært og kedeligt.

Dette forstærkes af, at undervisningen kun undtagelsesvis knytter an til andre dele af elevernes motivation end den fagligt erhvervsorienterede, at forskelle 1 elevernes forudsætninger 3jældent udnyttes pædagogisk, mens der tværtimod er stærke tilskyndelser til at gøre undervisningen ensartet - og at uddannelserne som helhed slet ikke fungerer som det forum for en bred og alsidig personlig udvikling, som også ville være den bedste baggrund for den faglige kvalificering i mere snæver forstand.

Ændringsmuligheder, forsøg og udviklingsarbejder

De svagheder af fundamental karakter ved de nuværende uddannelser, der meget kort er ridset op her, har naturligvis længe været erkendt af mange folk, der til daglig arbejder med og i uddannelserne, og der har også været gennemført mange forsøg med ændringer, både på mindre, afgrænsede områder, og i form af større udviklingsarbejder, der har involveret hele lærerkollegier over længerevarende forløb.

De praktiske angrebepunkter for disse initiativer har typisk været nogle af de mange opsplitninger, der præger uddannelserne, og som man har set muligheder for at slå bro over gennem indsats af ressourcer og Interesser lokalt og ofte også understøttet af DfE.

Det er her påfaldende, at den mest fundamentale af alle. opsplitninger, nemlig skellet mellem skoleforløb og praktikforløb, har man ikke forsøgt at gøre meget ved. Det er et skel, der er så dybt indlejret i uddannelsernes struktur, at det - selv for folk, der ellers gerne vil flytte grænser - har været opfattet som et givet vilkår. Og det er vel også den samfundsmæssige realitet, at det er svært at se, hvordan man skulle indrette et moderne erhvervsuddannelsessystem uden dette skel, hvis der overhovedet skal indgå en oplæring på arbejdspladserne. Men så meget des vigtigere har det vel så været oplevet at fjerne nogle af skellene Indenfor skoleforløbene - og dermed måske også prøve, trods alt, at skabe bedre vilkår for en vekselvirkning i praksis og en sammenhæng inde i deltagernes hoveder mellem praktikdele og skoleforløb.

Mest vidtgående har derfor de udviklingsarbejder været, hvor man har taget fat på det største skel Indenfor skoleundervisningen, nemlig skellet mellem retningsfag og fællesfag. Og hovedværktøjet har her entydigt været tværfaglige, emne- eller problemorienterede forløb, som regel projekter med praktisk-faglige aktiviteter som det centrale, men samtidig indlejret i en sammenhæng, der har nødvendiggjort inddragelsen af fagligt-teoretiske, almentfaglige, sociale og samfundsmæssige elementer.

Og selv om disse udviklingsarbejder bestemt ikke har været problemfri - de bryder Jo ofte radikalt med uddannelsestraditioner, der ligger dybt indlejret i både lærere, elever og hele skolemiljøet - så har der i hvert fald været meget stærke positive effekter med hensyn til deltagernes motivation, engagement og aktivitetsniveau, og også i høj grad en oplevelse af mere helhed, sammenhæng og perspektiv i undervisningen.

Erhvervsuddannelsernes pædagogiske opbygning

Det ligger da lige for, i forlængelse af overvejelserne over formål og deltagerforudsætninger og understøttet af de praktiske erfaringer fra forsøg og udviklingsarbejder, at det grundlæggende og bærende princip for den pædagogiske opbygning af erhvervsuddannelserne må være sekvenser af helhedsbetonede, emne- eller problemorienterede forløb, der centrerer omkring de praktiske erhvervsfaglige aktiviteter, men i stigende grad udbygges med teoretiske og almene elementer, der henter deres begrundelse og sammenhæng ud fra det praktiske.

Med en sådan opbygning af undervisningen skabes de bedste muligheder for at bygge på den positive motivation, der er dominerende ved erhvervsuddannelsernes start, og gradvis udbrede denne motivation i takt med en stigende forståelse af de sammenhænge, de praktiske erhvervsfaglige aktiviteter indgår i. Samtidig kan de forskellige typer og niveauer af kvalifikationer udvikles i et sammenhængende mønster, der styrker forudsætningerne for at forholde sig aktivt og bevidst til sin erhvervsfunktion, at opleve og forstå den i sammenhæng med tilværelsen og samfundet iøvrigt, og dermed også kunne overskue og tage stilling til de omstillingsprocesser, erhvervsfunktionerne nødvendigvis vil komme ind i.

Hertil kommer, at en sådan opbygning af undervisningen giver helt nye og meget vidtrækkende muligheder for at inddrage og nyttiggøre de store forskelle i deltagernes forudsætninger og interesser - og på denne måde radikalt komme udenom den traditionelle problemstil-

ling om elev- og undervisningsdifferentiering. Projekterne giver på en gang mulighed for og bygger direkte på en stor differentiering, samtidig med en samling omkring de centrale forhold og perspektiver.

Og projekterne giver trods alt - selv om der stadig er tale om skoleforløb - også nye muligheder for samspillet mellem skole og praktik og mellem skole og omverden i det hele taget. Når deltagerne er kommet så langt i forløbet, at de har nogle praktikerfaringer, vil det jo være helt naturligt, nærmest uomgængeligt, at disse erfaringer inddrages og kommer i spil. Og de fleste projekter kommer erfaringsmæssigt til at omfatte aktiviteter uden for skolens mure som praktiske undersøgelser, fagforeningsfolk, ledere osv.

En forudsætning for at en opbygning efter dette princip kan fungere efter disse hensigter er det imidlertid, at man fra starten undgår den prakticisme, som den typiske deltagermotivation let kan lægge op til. Interessen for det praktiske arbejde må hele tiden forstås som et udgangspunkt, der er nødvendigt, men bestemt ikke tilstrækkeligt, og der må bevidst sættes på at lægge op til situationer og forløb, der ansporer interessen for at se de praktiske aktiviteter i en bredere sammenhæng.

Dette indebærer mere konkret, at der må gøres meget ud af at begrunde de enkelte forløb og diskutere dem i de sammenhænge og perspektiver, der er relevante - men på den anden side undgå oplevelsen af "påklistret" teori, der ikke henter en for deltagerne acceptabel begrundelse ud fra den etablerede sammenhæng. Der vil forestå et stort og fortløbende udviklingsarbejde med at finde frem til rammer og udgangspunkter for forløb, der i praksis kan indfri disse intentioner.

Endelig skal det understreges, at selv om undervisningen grundlæggende opbygges ud fra sekvenser af sådanne forløb, er det ikke ensbetydende med, at al undervisning nødvendigvis skal presses ind i sådanne rammer. Tværtimod vil der med et grundlag af denne karak-

ter erfaringsmæssigt vise sig behov for at udskille afgrænsede videns- og færdighedsorienterede områder til en mere traditionel lærerstyret undervisning - som så til gengæld vil forekomme mere rimelig og derfor i ringere grad vil støde mod motivationelle barrierer. Og på den anden side vil det også være muligt efterhånden at afvikle den tætte binding til det praktiske arbejde og etablere projekter, der henter deres udgangspunkt i andre typer af deltagermotivationer, således som det blev omtalt i slutningen af det foregående afsnit.

Et passende balancepunkt mellem forskellige typer af undervisningsaktiviteter vil naturligvis ikke kunne fastlægges på forhånd eller fikseres for forskellige uddannelsesmiljøer, men må til stadighed udvikles og justeres gennem erfaringer i uddannelsernes dagligdag.

Det faglige Indhold

Naturligvis findes der i enhver erhvervsfaglig uddannelse noget indhold, der er uomgængeligt. Men det er ikke særlig problematisk, for det indhold, der reelt er så centralt placeret i det pågældende erhvervsområde, vil jo dukke op af sig selv og trænge sig på, både i praktikforløbet og i sådanne projekter med en erhvervspraktisk kerne, som der er lagt op til i det foregående - og hvis man overhovedet har nogen mening med at tage den pågældende uddannelse, vil det også være indlysende, at man er nødt til at tilegne sig dette indhold.

Problemet er snarere, at de der styrer uddannelserne er tilbøjelige til at henlægge alt for meget indhold under denne uomgængelige eller nødvendige kategori, så det kommer til at stå i vejen for nogle af de videre perspektiver med uddannelserne, der her er skitseret i formålsafsnittet. Når for meget faktisk og færdigheds-mæssigt stof gøres obligatorisk, får man en indlæring af "leksikalsk" karakter, som er snæver i sit anvendelsesperspektiv og umådelig sårbar overfor glemsel. Man husker kun det, som man jævnligt får brug for i praksis, og man husker det kun i situationer, hvor der er lagt op til lige netop dette.

Derfor er en sådan tænkning i "nødvendigt fagligt indhold" en meget ufrugtbar måde for behandling af uddannelsernes indholdsrammer. Langt mere frugtbart er det at prøve at tænke i udviklingsprocesser: Hvad er det for typer af udviklingsprocesser, der kan befordre tilegnelse af de ønskelige kvalifikationer - af det beredskab, der er nødvendigt for at klare den pågældende erhvervsfunktion, aktivt og kreativt, nu og fremover?

For sådanne udviklingsprocesser kan man ikke angive et præcist fagligt indhold. Men derimod kan man meget vel angive nogle faglige områder og nogle synsvinkler eller angrebsmåder, som det er vigtigt at arbejde med. Og derfor må de faglige indholdsbestemmelser blive af en sådan rammemæssig karakter, hvor væsentlige fagområder og mulige perspektiver på dem angives - men på en sådan måde, at der bliver et betydeligt spillerum tilbage for uddannelsernes deltagere til at beslutte, hvad der konkret skal tages op, og hvordan der skal arbejdes med det.

Netop i samspillet mellem deltagelsen i sådanne indholdsmæssige beslutningsprocesser og udførelsen af beslutningerne bagefter ligger der perspektivrige muligheder for en faglig indlæring af mere "strukturel", sammenhængsorienteret karakter, der udvikler beredskab og overbliksmæssig forståelse. Og bibeholdes der samtidig en kerne af obligatorisk kontant stof, kan man i denne model lade det være op til deltagerne, hvordan og i hvilke projekter, man vil lade det indgå, - eller om man evt. vil henlægge det helt eller delvis til særskilt faglig kursusundervisning, der så vil have et mere solidt motivationelt grundlag i deltagerens egen beslutning.

En særlig kategori af fagligt indhold udgør i erhvervsuddannelserne traditionelt "fællesfagene". Her har man i de senere år i høj grad arbejdet med rammemæssige indholdsbestemmelser af den ovenfor skitserede karakter - men problemet har så været et andet, nemlig at disse indholdsområder har optrådt som "skolefag", der for det meste har været adskilt fra de erhvervsrettede fag, som deltagerens motivation har været knyttet til. Og en såkaldt faglig "toning"

af indholdet i fagene har ikke kunnet medføre nogen egentlig løsning af dette problem. I bedste fald en vis motivationsforøgelse, som til gengæld risikerer at føre til en instrumentel underordning af disse fag under deres umiddelbare anvendelighed.

En holdbar løsning på fællesfagenes problem findes der kun ved 1 praksis at Integrere "alment" og "fagligt", "fællesfag" og "retningsfag". Det er en uomgængelig konsekvens af overvejelserne om en sammenhængende og helhedsbetonet kvalificering, at den almindelige motivationsstruktur hos deltagerne - og af utallige erfaringer fra erhvervsuddannelsernes praksis. Den snævert faglige og den brede almene kvalificering er i dag så klart to sider af samme sag, både set ud fra et kvalifikationsperspektiv og fra et deltagerperspektiv, at der nødvendigvis må udvikles en samlet tænkning og planlægning ud fra en helhedsforståelse.

På det praktiske plan ligger der heri, at de rammeangivelser for uddannelsernes indhold, der er blevet skitseret ovenfor, må være bredt formulerede indholdsområder, og være formuleret på en sådan måde at "alment" og "fagligt" kan flettes ind i hinanden på samme uadskillelige måde, som det forekommer i virkeligheden og i den enkelte persons ressourcer.

Dette hindrer imidlertid ikke, at nogle forløb - typisk i starten - kan have en stærk betoning i det erhvervspraktiske og traditionelt "faglige", mens andre forløb kan have deres udgangspunkt i andre sider af tilværelsen. Pointen er netop, at et sådant skelslet ikke indgår i overvejelserne, fordi de udgår fra et "hvad er der brug for" og et "hvad er der interesse for" uden hensyn til gamle traditioner og fagskel.

Arbejds- og undervisningsformer

En traditionel skolemæssig undervisning vil ikke være i stand til at indfri de aktuelle kvalifikationskrav eller deltagerens interesser og forventninger. Hvis man vil fremme deltagerens evne til at

klare nye arbejdssituationer, til at tænke og turde selv, til at overskue arbejdet og dets sammenhænge og følge med udviklingen - så er en ensidigt lærerstyret og indøvelsesorienteret undervisningsform ikke hensigtsmæssig. Og en placering af uddannelsernes almene og teoretiske elementer i en skemalagt, fagopdelt og undervisningsmateriale-styret skoleundervisning, adskilt fra de praktiske aktiviteter, vil for det første støde an mod deltagernes typiske motivationsstrukturer og for det andet være uegnet til at demonstrere, at almen og teoretisk viden faktisk kan bruges til noget i praksis.

I stedet skal det foreslås, at hovedbestanddelen af erhvervsuddannelserne skal udgøres af tværfaglige og inden for vide rammer deltagerstyrede forløb, hvor praktiske, teoretiske og almene elementer indgår i en sammenhængende helhed, der er bestemt ud fra det valgte tema og dets problemstillinger. Som supplement hertil kan der så arbejdes med særlige forløb, der både kan være af mere traditionel faglig og lærerstyret karakter eller være organiseret på andre måder, der kan begrundes ud fra formålet med forløbet og indholdets særlige karakter.

Den nærmere udformning af de enkelte forløb må inden for de givne rammer være underlagt deltagerstyringen, dvs. de deltagende læres og elevers fælles beslutninger. Men det vil nok være nødvendigt at finde bestemmelser, der kan sikre at det praktiske arbejde ikke bliver for dominerende, fordi det er det der mest umiddelbart trænger sig på.

Typisk vil der være brug for en indledningsfase, hvor projektet diskuteres og begrundes, rammerne klargøres for alle og udfyldes med yderligere selvvalgte strukturer, og der gives et fagligt oplæg eller input, som dels kan have karakter af inspiration og udfordring, dels - og evt. i en mere traditionel kursusform - kan søge at oparbejde nogle faglige forudsætninger, der klart må hente deres begrundelse ud fra deres nødvendighed i det efterfølgende forløb.

I den efterfølgende projektfase vil det praktiske arbejde naturligvis komme til at stå i centrum, hvad enten der er tale om en produktion eller et projekt af mere undersøgende karakter - men det bør også her så vidt muligt sikres, at der er plads for både vejledning, diskussion og teoretisk input, når det er aktuelt og relevant, F.eks. kan man arbejde med 1-2 timers morgenmøder, hvor alle spørgsmål af aktuel betydning for projektet kan tages op.

Det er pædagogisk vigtigt, at alle projekter afsluttes med udarbejdelse af et konkret produkt, der kan fremstå som et synligt resultat og samling af arbejdet. I erhvervsuddannelserne vil der i de fleste tilfælde indgå en praktisk produktion i projekterne, og så vil der heraf fremkomme et produkt - og det vil i høj grad produceres til salg på et marked, til brug i en bestemt på forhånd fastlagt sammenhæng, eller måske til skolen eller til deltagerne selv. Det giver forskellige typer af projekter, forskellige typer af erfaringer, og der er grund til at prøve at variere perspektiverne så meget som muligt. I nogle tilfælde må produktionsproduktet også suppleres med andre typer af produkter, en skriftlig forklaring, en brugsvejledning, en brochure, en forevisning. Véd siden af dette bør der også arbejdes med projekter, hvor produktionselementet træder mere i baggrunden eller helt udgår, man kan f. eks. arbejde med afprøvning af nye arbejdsgange, forsøg og undersøgelser vedrørende arbejdsmiljøet, markedsundersøgelser - eller som tidligere nævnt helt forlade det erhvervsfaglige perspektiv og give plads for projekter med omdrejningspunkt i andre livs- og samfundsforhold af betydning for deltagerne.

Under alle omstændigheder skal kravet om et synligt produkt fastholdes - og det kan så gå i retning af skriftlige rapporter, udstillinger, pjecer, oplysningskampagner, forældrearrangeraenter, henvekslinger til myndigheder eller bestemte personer eller grupper. Mulighederne er mange og har det til fælles, at de fastholder en målrettethed i projektet og en klar forankring af læreprocesserne til noget virkeligt og meningsfuldt. Og samtidig kan produktet typisk være et udgangspunkt for en afrundingsfase, hvor erfaringerne for projektet bearbejdes og sættes ind i en større sammenhæng.

En sådan afrundende bearbejdelse er naturligvis af stor betydning for deltagernes udbytte af projektet, men erfaringer har vist, at det ofte kan være vanskeligt at fastholde deltagernes engagement i denne fase - når det praktiske arbejde, som motivationen samler sig om, er gennemført, og det ønskede mål som regel er indfriet. Denne risiko bør man være klar over og opmærksom på, for den kan imødegås på mange måder: F.eks. kan afrundingen i mange tilfælde integreres med udarbejdelsen af det afsluttende produkt, så projektet diskuteres i et videre perspektiv, før gassen er gået af ballonen - afrundingen kan kombineres med andre typer praktiske aktiviteter, som f.eks. virksomhedsbesøg, hvor der er mulighed for at sammenstille projektet med virkeligheden uden for skolen - eller afrundingen kan samtidig være begyndelsen til et nyt projekt, hvor de indhøstede erfaringer bruges som afsæt for nye problemstillinger.

De erfaringer, der i forskellige forsøgsarbejder er gjort med at organisere undervisningen i projekter af den skitserede karakter, tyder i høj grad på, at der på denne måde er mulighed for at få et stærkt engagement i undervisningen og en indlæring af sammenhængende og bredt anvendelsesorienteret karakter. Undervisningen ligger i direkte forlængelse af deltagernes motivation, den har et praktisk udgangspunkt, og den er virkelighedsnær. Men man skal nok passe på, at man ikke kommer til at glide over i den grøft, hvor undervisningens perspektiv forveksles med "virkelighedens". Det må fastholdes, at selv om det praktiske arbejde sættes i centrum, så er formålet i den sidste ende hverken produktionen i sig selv eller fortjenesten, men derimod deltagernes udvikling og indlæring.

Derfor er en blind efterligning af "virkeligheden" ikke det korrekte perspektiv for en sådan projektundervisning. I "virkelighedens" verden har man f.eks. oftest en meget vidtgående arbejdsdeling, f.eks. mellem planlægning, produktion og afsætning, og inden for produktionen mellem en masse forskellige delfunktioner. Men i undervisningen drejer det sig netop om, at alle eleverne får lejlighed til at beskæftige sig med alle typer af funktioner og så mange delfunktioner som muligt. Det giver for det første en bredere

kvalificering på videns- og færdighedsniveauet. Og for det andet er det forudsætningen for udviklingen af det overblik og den forståelse af sammenhængene, som er en mindst ligeså vigtig del af kvalificeringen.

Organisation og styring

Det er allerede fremgået, at den overordnede styring i et uddannelsessystem, der er organiseret efter de her skitserede retningslinier, må være en form for åben rammestyring. Rammerne for undervisningen må pege på indholdsoråråder, synsvinkler og arbejdsmåder, som kan eller i nogle tilfælde skal indgå i undervisningens opbygning, og der kan også - men kun i stærkt begrænset omfang i forhold til den samlede undervisningstid - indgå bestemte indholds- og procesangivelser, der er obligatoriske.

Inden for disse rammer må det være det enkelte lærerkollegiums opgave at udvikle de nærmere planer for undervisningen og dens tilrettelæggelse (arbejdsplaner og lektionsplaner). Udfyldningen af disse planer må ske gennem en reel deltagerstyring, hvor det er de direkte implicerede lærere og elever, der i fællesskab træffer beslutninger og udfører dem i praksis.

Styringen får således tre niveauer:

- Den overordnede, centrale rammestyring,
- undervisningsplanlægningen på de enkelte skoler, og
- deltagerstyringen af de konkrete, daglige aktiviteter (holdniveau).

Om den overordnede, centrale rammestyring er der yderligere kun at tilføje, at den både i sin konkrete udformning og i den ånd, der omgiver den, må være gennemsyret af en forståelse og respekt for, at kvalificerende og holdbare lære- og udviklingsprocesser trives bedst, når de der gennemfører processerne selv har medbestemmelse og medansvar for dem. Læring og udvikling er subjektive processer,

der går deres individuelle veje, som hverken kan eller bør styres udefra, men næres af et samspil med kvalificerede lærere og vejledere, der igen må være så frit stillede, at deres initiativ og planlægning kan baseres på elevernes reaktioner, egne erfaringer og diskussioner i lærerkollegiet. De overordnede rammers funktion er kun at udstikke det nødvendige fælles grundlag og så i øvrigt lade de decentrale processer mest muligt.

Med hensyn til undervisningsplanlægningen på de enkelte skoler vil der typisk blive tale om en rullende planlægningsproces, hvor der til stadighed kan justeres ud fra de erfaringer, der indhøstes, og hvor de nærmere planer for de enkelte forløb først udarbejdes efterhånden som tingene udvikler sig. Væsentligt er det, at hele lærerkollegiet aktivt inddrages i planlægningsprocesserne, og at der skabes arbejdsgange, hvor de forskellige kompetencer kan komme til at arbejde sammen og supplere hinanden.

Deltagerstyringen i det daglige medfører en ny lærerrolle, der vil være vanskelig for mange, både fordi den er så meget anderledes end den lærerrolle, som alle har vænnet sig til lige fra den tidlige barndom, og fordi den indeholder reelle modsætninger, som skal afbalanceres helt ned i detaljerne i det daglige samspil. Det drejer sig om på en gang at være i en både formel og reel magtposition over for eleverne og samtidig respektere dem som mennesker med samme ret til at gøre sig gældende og i den sidste ende også med retten til og de bedste forudsætninger for at tage stilling til og ansvar for, hvad der gavner deres lære- og udviklingsprocesser, som trods alt er grundlaget for uddannelsernes berettigelse.

Erfaringsmæssigt tager det for det fleste et stykke tid, og der skal gøres en række meget personlige erfaringer, før man finder sine ben i forhold til en sådan lærerrolle. Derfor må der også være tolerance for, at en styringsmodel som den her skitserede må have god tid til at etablere sig, og der fra centralt hold vil være mere behov for hjælp til selvhjælp, bistand og erfaringsformidling end for indgreb og reguleringer.

Evaluering

Der er Ingen tradition for eksamen eller lignende sanktionerende evalueringer af deltagerne i de danske erhvervsuddannelser (må tages med et gran salt. DfE's bemærkning), og der kan heller ikke anføres holdbare pædagogiske argumenter herfor. Sanktionerende evalueringer har deres grundlag i de politisk bestemte sorteringsprocesser, der er knyttet til uddannelserne.

Men dette udelukker ikke, at evaluering kan være en vigtig og hensigtsmæssig del af en pædagogisk praksis, både som et redskab for deltagerne til at justere og udvikle arbejdsprocesserne, og sin et feed-back på, hvad der er opnået og ikke opnået i et forløb. For at en evaluering kan udfylde disse funktioner, må den imidlertid være udformet i overensstemmelse med de formål, der i øvrigt er gældende for uddannelsen, i forlængelse af de arbejdsmåder der anvendes, og på en måde så både lærere og elever oplever, at de får noget ud af den tid der bliver brugt - far hvis der ikke er et rimeligt engagement i evalueringen, kanman heller ikke forvente at den giver rimeligt pålidelige resultater.

I mange tilfælde vil evalueringen af sådanne projektorganiserede og andre forløb, som der er lagt op til i det foregående, kunne gennemføres som ret uformelle tilkendegivelser og diskussioner blandt de implicerede. Forudsætningen for dette er almindeligvis, at lærerne kan styre en sådan uformel evaluering på en måde, så alle kommer til at indgå nogenlunde ligeligt, og man ikke standser ved overfladiske tilkendegivelser, men forsøger at komme mere i dybden, både med det positive og det negative.

Men ind imellem, typisk ved afslutningen af større forløb, og i hvert fald ved afslutningen af et uddannelsesår eller samlede dele eller trin af en uddannelse (f.eks. et skoleophold), vil der også være behov for mere formaliserede evalueringer - og så er det vigtigt, at man også her bevarer overensstemmelsen og forbindelsen med uddannelsens formål og arbejdsmåder, for ellers kommer der uundgåeligt tilbagevirkninger fra de formaliserede evalueringer,

så undervisningen umærkeligt drejes i retning af at opfylde evalueringsskravene.

Heri ligger der ikke, at man f.eks. skal undgå brug af skriftlige spørgsmål og svar eller inddragelse af udefra kommende personer.

Tværtimod kan sådanne fremgangsmåder bidrage til, at man tager evalueringen alvorligt, og til at kaste nye perspektiver over det forudgående forløb. Men den afgørende forudsætning er, at også sådanne mere formaliserede evalueringer af alle betragtes og behandles som det, de skal tjene til, nemlig en hjælp til forståelsen og forbedringen af de pædagogiske processer - og at der derfor ikke kan være knyttet sanktioner eller magt- og kontrolfunktioner til evalueringen.

Det er endnu begrænset, hvad der findes af erfaringer med formaliserede evalueringer, der lever op til disse kriterier, og der vil under alle omstændigheder forestå et pædagogisk udviklingsarbejde, også på dette område. Det er imidlertid væsentlig, at kriterierne er klargjorte fra starten, netop fordi der til evalueringsområdet knytter sig så mange fordomme og traditioner, så megen angst og skjult magtudøvelse, at fremskridt på området kræver særlig forsigtighed og omtanke.

Sammenfatning

På baggrund af overvejelser over aktuelle overordnede formål for de grundlæggende erhvervsuddannelser og deltagernes forudsætninger og motivation er der lagt op til en opbygning af uddannelserne omkring sekvenser af emne- eller problemercentrerede forløb, der typisk tager deres udgangspunkt i praktiske, erhvervsrelaterede aktiviteter, men samtidig integrerer relevante teoretiske og almenne elementer. Som supplement til disse bør der også indgå projekter, der tager udgangspunkt i andre af deltagernes væsentlige problemområder end de erhvervsorienterede. Som led i eller ved siden af disse forløb kan der indgå mere traditionelle fagligt orienterede og lærerstyrede forløb.

Styringen af et uddannelsessystem efter en sådan model er foreslået delt op på tre niveauer: For det første en overordnet central rammestyring, der omfatter angivelsen af væsentlige emne- og problemområder og fastlæggelsen af obligatorisk stof - i så reduceret et omfang som muligt. For det andet herudfra en overordnet tværfaglig undervisningsplanlægning, der udarbejdes og løbende justeres af lærerkorpset ved de enkelte skoler. Og for det tredje en deltagerstyret udfyldning af planerne i det daglige arbejde, der udføres af de direkte implicerede lærere og elever i fællesskab.

Endelig foreslås der udviklet procedurer for formaliserede og ikke formaliserede, altid ikke-santionerende evalueringer til støtte for deltagerstyringen og lærernes undervisningsplanlægning.

Med en sådan opbygning af uddannelserne tilstræbes en fokusering på deltagernes helhedsmæssige, både faglige og personlige udvikling, deres sammenhængende forståelse af egen situation, erhvervsmæssige forhold og samfundsmæssige strukturer, og deres forudsætninger for aktiv deltagelse og fleksibilitet.

Referencer

Udarbejdelsen af dette notat har i høj grad støttet sig til det omfattende materiale, der foreligger hhv. fra det pædagogiske udviklingsarbejde, den blev gennemført i 1976-80 ved Slagteriskolen i Roskilde og Holstebro tekniske Skole i samarbejde med -Institut for uddannelsesforskning m.v. ved RUC, og fra dette arbejdes videreførelse i det såkaldte Netværksprojekt ved Levnedsmiddelskolen i Skødstrup, Aarhus tekniske Skole.

Som en praktisk illustration tilføjes som bilag en sammenfattende artikel fra det sidstnævnte projekt fra bogen: Erhvervsuddannelse. Krise? Fornyelse?, redigeret af Arne Jakobsen, Erhvervsskolernes Forlag, 1984.

I øvrigt kan der henvises til følgende tekster:

- Agervold, Mogens: "Arbejdskvalitet: arbejdets betydning 1 unges arbejdsforventninger". Nordisk Psykologi, nr. 2, 1978.
- Agervold, Mogens: "Pra skole til erhverv". Psykologisk Skriftserie, Århus Universitet, nr. 7, 1979.
- Bay, Joi: "Ungdomssociologi", Borgen, 1984.
- Berthelsen, Jens - m. fl. : "Grundbog i projektarbejde". Unge pædagoger, 1985.
- Christensen, Finn - Hald, Lars (red): "Efg - lærlingeuddannelse og ungdomsuddannelse". Munksgaard, 1977.
- Christrup, Henriette - m. fl.: "Efg undervisning". Unge Pædagoger, 1980.
- Christrup, Henriette - m. fl.: 12 rapporter fra efg-projektet. Roskilde Universitetscenter, 1977-80.
- Christrup, Henriette - m.fl.: "Motivation ell'er kaos". Dansk pædagogisk tidsskrift, nr. 5, 1981.
- Frederiksen, Vagn - Sørensen, Peer Møller: "Ungdom, uddannelse og fritid". Munksgaard, 1977.
- Frldberg, Torben - Nørregaard, Carl: "Uddannelsernes formidling af den sociale arv". Socialforskningslnstltuttet, studie nr. 35, 1978.
- Holstebro tekniske Skole. "Rapport om projektugen 14.-18. februar 1977".
- Holstebro tekniske Skole: "Særimner - rapport om et undervisningsforløb", 1979.
- Hultengren, Eva - Olesen, Henning Salling: "Eksemplarisk indlæring og arbejderuddannelse". AUC & RUC, 1977.
- Illeris, Knud - m. fl.: "Ungdomspsykologi". Unge pædagoger, 1982.
- Illeris, Knud: "Erfaringer med erfaringspædagogikken". Unge Pædagoger, nr. 2, 1984.

Illeris, Knud: "Ny ungdom - og solidarisk pædagogik". Unge Pædagoger, nr. 7, 1984.

Jakobsen, Arne (red): "Erhvervsuddannelse. Krise? Fornyelse? Erhvervsskolernes Forlag, 1984.

Levnedsmiddelskolen i Skødstrup: 7 rapporter fra Netværks Projektet. Aarhus tekniske Skole, 1981-82.

Levnedsmiddelskolen i Skødstrup: "Så er der serveret...", Erhvervsskolernes Forlag, 1984.

Nørregaard, Carl: "Arbejds mønstre 1 efg-uddannelsen". Socialforskningsinstituttet, 1982.

Nørregaard, Carl - m. fl.: "Efg-uddannelsen og eleverne". Socialforskningsinstituttet, publ.nr. 98, 1980.

Olesen, Henning Salling: "Voksenundervisning - hverdagsliv og erfaring". Unge Pædagoger, 1985.

Olesen, Henning Salling: "Fra arbejdsmarkedsregulering til uddannelsessystem". I: "Arbejdsmarkedsuddannelserne 1960-1985". Direktoratet for arbejdsmarkedsuddannelserne, 1985.

Sørensen, John Houmann: "Almending og erhvervsuddannelse på ungdomstrinnet". Dansk pædagogisk tidsskrift, nr. 8, 1979.

Sørensen, John Houmann, - m. fl.: "Lærlinge, uddannelse og udbytning", PUKKS bind 1-4, Aalborg Universitetscenter, 1984.

Skødstrupprojektet

Af personalegruppen, Levnedsmiddelskolen, Skødstrup

»Ah, nej! Vi kun snart ikke mere! Hvorfor kan I ikke lave en lige så spændende undervisning som før?«

Delle udbrud hørte vi mange gange fra eleverne, da vi efter 30 ugers projektorganiseret undervisning gik over til en mere traditionel form. Eleverne fortalte os tydeligt, at der ikke var nogen vej tilbage! Har man én gang rakt eleverne den lillefinger, der viser, at undervisningen **på** efg godt kan **være engagerende** og lærerig - ja, så vil de sandelig også have hele den hand, der rummer den engagerende undervisning **hele året**.

Og vi lærere var også enige med dem. Nok kunne vores projektundervisning gøres endnu bedre, men det havde været en forrygende periode med aktive elever, der bare ville videre. Så for os er der heller ingen vej tilbage. Vores pædagogiske udviklingsarbejde med at integrere retningsfag og fællesfag i produktionsbaserede projekter har vist os, at det giver utrolig mange muligheder for at få opfyldt en række af de faglig-pædagogiske mål, vi havde sat os. Vi vil derfor i dette kapitel redegøre for vores pædagogiske overvejelser og om hvordan vi konkret har grebet undervisningen an.

Vores pædagogiske overvejelser

Vi er fællesfags- og retningsfagslærere på levnedsmiddelfdelingen under Aarhus tekniske Skole. På baggrund af erfaringer med den traditionelle undervisning på efg udarbejdede vi et større pædagogisk udviklingsprojekt, som skulle undgå en række af de problemer, den traditionelle undervisning selv skaber - og som ødelægger muligheden for engagerende og funktionelle læreprocesser for eleverne.

Kritikken kan især formuleres ud fra to holdninger, som vi især gerne vil fremskynde på basisåret: *Selvtilid* og *selvsiu-ndigteri*.

Den traditionelle undervisning er oftest kendetegnet ved, at læreren først og fremmest skal formidle viden og teorier til eleverne uanset disses forudsætninger og behov. Dette gælder også for

situationen under basisuddannelsen. Lærceplancrne er i stor udstrækning produkter af en tankegang om, at eleverne skal præsenteres for alverdens fag, teorier m.v., uanset del slet ikke er muligt at sikre st stor en indlæring inden for de angivne timetal. Dermed bliver sil undervisning let til evige præsentationer af ny viden, nye metoder, nye teorier, men uden grundigere bearbejdning eller opfølgning. Resultatet er bl.a., at eleverne sættes i en situation, snu pn den ene side belønner passivitet, og som på den tinden side hele titlen er med til at give eleven den opfattelse, at det og del dur han eller hun heller ikke til.

Vi sigter med basisuddannelsen mod at være med til at sætte vores elever i stand til at tage noget af sig selv, at lurde handle, selv om man måske kan være i tvivl om noget.

Den traditionelle undervisning på efg er heller ikke sammenhængende. Opdelingen i retningsfag og fællesfag - og opdelingen i fug m.m. inden for de to »blokke« - betyder, at eleverne får meget svært ved overhovedet at se sammenhængene mellem de forskellige fag, og desuden at de fleste elever har svært ved at begribe den teoretiske del af undervisningen, da rammerne ikke giver eleverne mulighed for at forbinde det teoretiske med de konkrete færdigheder. Selvom enkelte lærere forsøger at samle forskellige fag i en integreret undervisning, er det stadig væk svært for eleverne at overskue den forskelligartede indlæring, der sker i løbet af en uge - eller en dag!

Derfor må vi i langt højere grad arbejde med undervisningen på anden vis, end vi gør i dag.

Undervisningen skal være sammenhængende på tværs af fag, lærere, traditioner m.v. Den væsentligste form for sammenhæng fremstår, hvis vi så vidt muligt forsøger at opbygge undervisningen ud fra de problemstillinger og den produktion, der umiddelbart gør sig gældende i den virkelighed, der er »uden for« skolen. (Del er ikke det samme som at påslå, at skolen er en virksomhed som enhver anden, den er stadig væk en skole, et sted, hvor der undervises mere end der produceres.)

Eleverne lever og skal leve i en meget mangfoldig og ret problemfyldt verden. Derfor må undervisningen også tage udgangspunkt i de typiske problemer, som de f.eks. formuleres i dagligdagens arbejds- og erhvervsliv.

Eleverne skal involveres i undervisningen, d.v.s. ikke kun forblive modtagere af viden m.v., men i så vid udstrækning som mulig

blive i stand til at deltage i både tilrettelæggelsen, udførelsen og vurderingen af undervisningen.

Disse fire forhold: sammenhæng, virkelighedsnærhed, problembehandling og aktiv deltagelse mener vi peger på en undervisning, der lagges an som en *ramme af muligheder på tværs af de eksisterende undervisningsfag* på basis af *levnedsmiddeldområdets typiske erhvervs- og arbejdsforhold*, altså som produktionsbaserede, problemorienterede læreprocesser.

Vores organisering af basisuddannelsen

Vi startede med at diskutere, hvilke problemfelter der var velegnede til 'omdrejningspunkt' for projektarbejdet. I dette arbejde - som i alt andet - foregik diskussionerne på tværs af retningsfug og fællesfag, så vi sikrede os, at alle involverede faggrupper deltog i udviklingen af tværgående temaer. Dette arbejde mandede ud i 6 »overemner«, hvorunder vi formulerede en række spørgsmål. Vi fandt f.eks. frem til overemnet »slagterbutik, afsætning, reklame«, hvor eleverne skulle forberede, gennemføre og evaluere åbningsdage i afdelingens slagterbutik. Hvordan dette sker er lagt ud til eleverne, som udfoldede stor fantasi for at få så gode åbningsdage som muligt. Denne fantasi er det meget væsentligt at give plads til i de »lære planer«, vi udarbejdede. Vi vil derfor ikke skrive, at eleverne skal kunne lave det og det, men i stedet aftegne de faglige rammer ved at stille en række spørgsmål til »overemnet«. Disse spørgsmål angiver tilsammen de forskellige aspekter af projektet, mens f.eks. de konkrete reklamekampagner kan være vidt forskellige.

Eleverne må i projektet »slagterbutik, afsætning og reklame« engagere sig i en større salgskampagne for at få en åbningsdag med mange kunder. Skolens ansatte må handle i butikken, men de fleste ansatte holder til 10-15 km fra *levnedsmiddeldområdet*. Del er derfor nødvendigt for eleverne at få stillet en reklamekampagne på benene. Og her var det spændende og dejligt at se, hvordan eleverne igennem deres diskussioner i klassen kom frem til også utraditionelle melodier, som vi lærere sikkert nok ikke ville været kommet på. En klasse kom frem til, at løbesedler og reklamemateriale ikke gav nok - det fik folk jo så meget af. Nej, opsøgende reklame *måtte* være sagen. Så der blev hurtigt nedsat en gruppe, som udarbejdede dette opsøgende arbejde: En lille bod, hvor eleverne viste deres tilbudsprodukter, fortalte for en forsamling af ansatte fra

andre afdelinger om produkternes fortrinligheder og bød på smagsprøver. Og dette skete 10-15 km fra afdelingen. De involverede lærere i klassens projektforsøg var godt nok lidt usikre, da klassen formulerede kampagnen - men eleverne gennemførte det!

Vi vil godt pointere det væsentlige i, at de faglig-pædagogiske styringsrammer, som vi også i et tværfagligt *projektorganiseret* forløb må have, bliver åbne og problemformulerende og ikke til »og så skal der gøres det og det«-opremssninger. Ved at formulere spørgsmål sikrer vi os, at eleverne får de forskellige færdigheder, der skal til for at arbejde i en slagterbutik, samtidig med, at de får indsigt i de forhold, der gør sig gældende inden for butiksdrift. Og vi får mulighed for, at eleverne forstår sammenhængen mellem de færdigheder, de lærer på skolen, og så den samfundsmæssige baggrund.

For de første 30 uger har vi formuleret seks »overemner«:

Butik, afsætning og reklame

- med integration af følgende fag: Slagterbutik, samfundsfag, matematik og hygiejne. Samfundsfag er betegnelse for fællesfagene dansk, samarbejdsfag, virksomhedsfag, musik og samfundsorientering. Den overordnede problemstilling er, hvilke forhold der indvirker på butiksdrift, idet eleverne skal tilrettelægge en salgsdag i butikken.

Hvad sker der med håndværksbageren

- med integration af følgende fag: Bageri, samfundsfag, kalkulation og ernæringsfag. Den overordnede problemstilling er, hvilken betydning »mix«-blandinger har for bagerfaget; d.v.s. hvilken økonomisk, forbrugermæssig og *uddannelses/kvalifikationsmæssig* betydning »bageklarer« melblandinger har.

Institutionskøkken - pigearbejde

- med integrering af følgende fag: Produktion i institutionskøkken, samfundsfag, matematik, datalogi og ernæringsfag. Den overordnede problemstilling er, hvordan produktionen i et institutionskøkken kan tilrettelægges med inddragelse af edb, og hvilken udvikling der er inden for området.

D. U. P. • industriel produktion

• med integration af følgende fag: Samfundsfag, kalkulation/matematik, hygiejne og industriel produktion. Den overordnede problemstilling er, hvordan en produktion kan tilrettelægges, så udbyttet bliver så stort som muligt, og hvilke implikationer det har for kvalitet og arbejds- og leveforhold.

Kvalifikationer- udvikling - uddannelse

• med integration af følgende fag: Slagterfaglig teori og praktik, samfundsfag og matematik. Den overordnede problemstilling er, hvilken betydning den teknologiske udvikling har for den slagterfaglige uddannelse og for arbejdsindholdet.

Restauration

• med integration af følgende fag: **Restaurationspraktik**, produktion i restaurationskøkken og bager/konditori og samfundsfag. Den overordnede problemstilling er, hvordan en bestemt type restaurant-indrettes, og hvordan udviklingstendensen er inden for branchen.

Eleverne vil altså i basisuddannelsens første 30 uger komme igennem disse seks projektførløb. Sideløbende med disse har eleverne haft en række kurser, så alle lærerplaner dækkes ind.

Lærerne har delt sig i to grupper, så én gruppe retnings- og **fællesfagslærere** tager sig af køkken- og bagerprojekterne med tilhørende kurser, mens den anden gruppe tager sig af de slagterfaglige og industrielle projekter og kurser.

I disse to lærergrupper **foregår** den nærmere udformning af **overemnerne**, indholdet i kurserne, time- og fagfordelingen samt skemalægningen. Dette giver os bl.a. mulighed for at udforme skemaet så pædagogisk hensigtsmæssigt som muligt. Det er væsentligt, at skemaet i så høj grad som muligt understøtter udviklingen i projekterne, så f.eks. de forskellige kvalifikationer, retningsfagslærere og fællesfagslærere har, hele tiden understøtter hinanden.

Den decentrale skemalægning har klart givet os en bedre faglig-pædagogisk tilrettelæggelse af projekterne. Desuden har det medført, at vi kan opfylde de **lærerdækningskrav** navnlig til projekterne: Den enkelte klasse skal møde **så få** lærere som muligt. Dette er selvfølgelig en fordel for den enkelte elev, men har også store pædagogiske fordele for lærerne. Vi får mulighed for på tværs af de

traditionelle skel at lære af hinanden og af hinandens fag. I det hele taget har det været et væsentligt led i udviklingsarbejdet, at skolens og afdelingens organisatoriske rammer blev inddraget. Helt grundlæggende gælder det, at ethvert forsøg på pædagogisk udvikling bremses, hvis ikke pædagogikken ses i sammenhæng med skolens organisatoriske rammer - ja, reelt er de organisatoriske forhold netop en del af pædagogikken. Derfor har vi opfattet det som en meget væsentlig opgave, at udviklingsarbejdet i høj grad kommer til at dreje sig om, *hvordan* vi løser de organisatoriske problemer, der følger som konsekvens af ønsket om pædagogisk udvikling.

Et eksempel på projektførløb: Institutionskøkken - pigeliv

Udgangspunktet for projektet er vores kantine. Et oplagt eksempel på en samarbejdsmulighed med køkkenundervisning. Kanten har et kundegrundlag på 160 elever samt 25 ansatte, og det er nærliggende at bruge denne som en »leverancevirkelighed«, så elever ikke kun skal lave mad som undervisning - men også fordi andre skal spise det. Eleverne skulle derfor i projektperioden stå for den daglige leverance til kanten. Vi fik dermed en produktionssituation, der på den ene side kunne tilgodese kravet om en kost, som var ernæringsmæssig rigtig og økonomisk at fremstille, men ligeledes også var varieret og spændende.

Vi kan på denne måde med et konkret udgangspunkt begribelige nogle væsentlige kostplanlægningskrav, som eleverne også på mere teoretisk vis arbejder med.

I de private husholdninger har der de sidste 10-20 år fundet en voldsom udvikling sted - primært bestemt af ny teknologi samt kvindernes ændrede arbejdsvilkår. Denne udvikling har skabt behov for andre typer levnedsmiddelprodukter. Der bruges mindre lid på bearbejdning og fremstillingen af den daglige kost. Der anvendes også i større udstrækning behandlede og raffinerede levnedsmidler, hvor fedt og sukkerindholdet ofte er større, og hvor mange af de oprindelige næringsstoffer er gået tabt. En uheldigsmæssig kost kan skabe mange problemer for den almenbefindende. Delle kender mange af vores elever også til. Bl.a. har mange problemer med overvægt, blodmangel og forstoppelse.

Med udgangspunkt i dette problem, som mange af eleverne på forskellig vis selv har oplevet, var det muligt på et mere generelt niveau at **øge** elevernes forståelse og interesse for **sammenhængen**

mellem en ernæringsriglig kost og den almene sundhedstilstand ud hermed gøre dem mere kostbevidsle.

Men **institutionskøkken** er mere end at kunne lave en **ernærings-**marssig og økonomisk fornuftig mad. Det er også en arbejdsplads med en teknologisk udvikling og arbejdstider m.m. Ca. 40% af vores elever vil efter afsluttet basissar **være** køkkenassistenter - og næsten alle er piger. De fleste har dog ret vage forestillinger om uddannelsens samt arbejdets indhold. Valget er snarere begrundet i nogle kønsspecifikke forhold, **såsom** at det typisk er pigerne, der **h**jarper til derhjemme, og ul de godt kan lide at lave mad - uden at de i øvrigt har spekuleret nærmere over disse forhold. Opfattelsen af arbejdet harmonerer også med mange af pigernes fremtidsforventninger: mand og børn inden for en overskuelig fremtid, hvor arbejdstidens placering samt deltidsarbejde **så** virker tillokkende. Om dette så er realiserbart, har mange af eleverne ikke stillet spørgsmålstejn ved. Endelig spiller også praktikpladsproblemet en væsentlig rolle, idet institutionskøkkener typiske er et kvindearbejdsområde og endvidere stort set hører under det offentlige. Derfor vil det ofte være lettere for pigerne at finde en praktikplads her end inden for de typisk mandsdominerede erhverv.

Det er væsentligt at luge udgangspunkt i nogle af disse forestillinger og forhold, dels så eleverne kan få en **helhedsforsidelse** af, hvad arbejdet i et institutionskøkken består i, dels så de mere bevidst kun begynde at forholde sig til og arbejde med kvinders situation i hjemmet og på arbejdsmarkedet.

Projektet indledtes med et oplæg om forløbets rammer og intentioner. Dette oplæg holdes altid af to lærere, så de retningsfaglige og **fællesfaglige** kvalifikationer er til stede ved starten. På baggrund af oplægget og en klasses Diskussion valgte klassen en forplejningsgruppe, og dens ernæringsbehov m.m. blev diskuteret og opstillet. Klassen delte sig i fire grupper, og de gik i gang med at planlægge forskellige måltider ud fra forskellige opskrifter, eleverne selv havde fundet. Det var så elevernes opgave at omregne opskrifter, dels så de ernæringsmæssigt var i overensstemmelse med forplejningsgruppens kostvaner og -krav, og dels således, at det ønskede antal portioner kunne fremstilles.

Disse om- og beregninger foretog eleverne v.h.j.a. edb. Ved at inddrage datalære og ernæringslære - ikke som enkeltfag, men som de nødvendige forudsætninger/redskaber for at kunne lave kostplaner/kostberegninger og kalkulation på de enkelte måltider, er det

muligt at konkretisere sammenhængen mellem nogle økonomiske og kvalitative krav **og** den faktiske produktion i køkkenet. Ligeledes er det nødvendigt for eleverne at forstå deres arbejde i et udviklingsmæssigt perspektiv. Flere økonomaer selv på mindre institutioner får støtte til kostplanlægningen ved brug af edb. Det **gør på** den ene side denne dimension af undervisningen aktuel. På den anden side standser udviklingen i større køkkensystemer nok ikke med kostplanlægningen alene. Det næste skridt kan i høj grad **tænkes** at blive en kombination af kostplanlægningen og arbejdsdelingen, idet netop institutionskøkkencurberjcdet er inde i en periode, hvor det udvikles efter samme principper, som bruges i meget industrialiserede produktioner.

Det er derfor uhyre vigtigt, at eleverne ikke blot erfarer, hvordan edb faktisk kan bruges som et effektivt værktøj til løsning af et eller andet problem, men navnlig også bliver i stand til at få kød(!) på hele diskussionen om, hvad der sker med økonomaens job under disse (kommende) forhold. Og hvilke konsekvenser det medfører for resten af personalet - herunder køkkenassistenterne - som vil blive underordnet en edb-understøttet arbejdsplanlægning.

Ved at inddrage disse aspekter som en nødvendig del af projektarbejdet får eleverne et konkret udgangspunkt for diskussionen.

De fire grupper i klassen skulle også udarbejde en arbejds- og rengøringsplan for resten af deres klassekammerater, og de enkelte grupper skulle følge den op i produktionstimerne ved f.eks. at sælle deres kammerater i gang. I køkkenet producerer eleverne så efter de opskrifter og arbejdsplaner, de selv har udarbejdet. Og det skal være færdigt til tiden: Maden skal ud i kantinen, så alt er klar til at blive solgt i frokostpausen. Det er nødvendigt, at eleverne gør sig umage; der er ikke tid til fejlproduktion!

Dette forløb gentages, så eleverne har mulighed for at ændre i planlægningen m.m. på baggrund af deres erfaringer.

Når eleverne havde fået erfaringer med at planlægge og udføre arbejde i skolens »institutionskøkken«, skulle de foretage virksomhedsbesøg på et institutionskøkken, så de kunne få et indblik i, hvordan forskellige køkkener er indrettet m.h.t. arbejdsfunktionsfordeling samt arbejdsproceskarakteristik. Vi gav dermed eleverne nogle redskaber, så de kunne sige noget samlet om arbejdsdelingen samt den teknologiske udvikling i et køkken. Og dermed komme videre fra det rent oplevelsesmæssige, som på den ene side er vigtigt - men som på den anden side er alt for lidt at få ud af et besøg.

Senere på skoleåret fik vi i øvrigt mulighed for at følge delte op, da vi var **på** studietur til Harzen. Her fik eleverne mulighed for at se virkelig gennemautomatiserede og -arbejdsdelle køkkener, og ud fra de • ofte kritiske • **spørgsmål**, eleverne stillede til lederne af køkkenerne, var det tydeligt, at virksomhedsbesøgene i projektføreløbet med efterfølgende bearbejdning med plancher m.m. havde givet eleverne en udmærket indsigt i de forskellige forhold af den teknologiske udvikling i køkkenbranchen.

Kan andre skoler også gøre det?

Ved samtaler med kollegaer møder vi ofte **spørgsmålet**: »Har I lov til at gøre, som I gør?« Og dertil svarer vi »Ja, vi har« Selv om vi har fået TP-bevillinger fra direktoratet og har **fået** fuld opbakning fra erhvervsuddannelsesudvalget og skolens centrale ledelse, opfatter vi os ikke som en forsøgsskole, der kan **dække** sig ind under en lang række dispensationer. Vi er selv af den opfattelse, at vi ikke alene har lov, men indirekte pligt til at:

- betragte kursusplanerne som ydre rammer
- selv vælge indhold og metode
- selv vurdere, om eleverne når målene
- selv forvalte lærertimefordelingen
- selv forvalte driftsbevillingen
- selv skabe intern organisationsstruktur
- selv fordele arbejdet.

Der er selvfølgelig en masse forvaltningsmæssige og aftalemæssige spilleregler, vi ikke kan ændre - og det er heller ikke absolut nødvendigt. I virkeligheden er rammerne vide for handling. Det største problem i denne sammenhæng er nok den, at vi pr. vane-tænkning ikke betragter forvaltning som et **personale-læreranliggende**, og at en diskussion om muligheden af at kunne gennemføre ændret undervisning derfor lige **så** godt kan starte med os selv • lærerne!

Efg-systemet indeholder faktisk mange muligheder og vide rammer til at få etableret en engagrende undervisning.

Prøv selv!!!

Morten Lassen

Leverandørforholdet og styring af grunduddannelserne

December 1986

Indholdsfortegnelse

1. Indledning	746
2. Principper bag styringen af de danske erhvervs- uddannelser	748
3. Leverandørforholdet	753
4. Leverandørinteressers konkrete gennemslag i styringen	760
5. Konsekvenser af leverandørinteressernes gennemslag	76-3
6. Diskussion af mulige løsningsmodeller	765

1. Indledning

Uanset hvad der kan anføres af kritik mod de danske grunduddannelser, så står een ting klart: Styringssystemet med forankring i fag og med stor organisationsindflydelse rummer mange principielle fortræffeligheder.

Hovedårsagen hertil er, at den administrative struktur lægger op til sikring af en national standard for erhvervsuddannelsernes indhold og dermed af fagarbejdernes kvalifikationer på de faglige delarbejdsmarkeder.

Dette være sagt uden forbehold.

Hovedproblemstillingen for dette oplæg er imidlertid ikke at redegøre detaljeret for denne positive tilstand.

Sigtet er derimod at fokusere på en afgørende skavank ved uddannelsesplanlægningens praksis.

Påstanden er her den, at nok har vi tilstræbt og opnået en national standard, men tyngdepunktet herfor har været skævt. Det har været præget i alt for høj grad af interesserne hos de virksomheder, der meruddanner, kaldet *leverandørvirksomhederne*.

Konkret refereres der til, at uddannelsespladsernes systematisk ujævne placering i virksomhedsstrukturen i favør af de små virksomheder har bevirket, at de styrende opgaver i uhensigtsmæssig høj grad har måttet tilgodese disse uddannervirksomheders interesse fremfor at varetage mere brede branchemæssige hensyn.

Oplægget er disponeret på følgende måde:

Først redegøres der kortfattet for nogle væsenstræk ved det danske styringssystem.

- For det andet sandsynliggøres leverandørforholdets eksistens og interessemæssige betydning, ligesom betydningen af fagbevægelsens struktur inddrages.
- Det tredje afsnit vil kortfattet illustrere, hvordan leverandørinteresserne konkret har været med til at præge planlægningen.
- For det fjerde vil jeg opsummere nogle konsekvenser af leverandørinteressernes gennemslag.
- Til sidst vil jeg diskutere mulige løsningsmodeller: dels styrkelse af den offentlige indflydelse på styringen - dels en svækkelse eller afskaffelse af leverandørforholdet.

2. Principper bag styringen af de danske erhvervsuddannelser.

Oprindelsen til det faglige selvstyre går tilbage til situationen i mellemkrigstiden indenfor jernindustrien.

Der var problemer med at sikre en tilstrækkelig god kvalificering af lærlingene. Problemerne blev typisk formuleret af de store virksomheders organisationer, der lokaliserede årsagen til kritisable oplæringsforhold hos de mindre virksomheder, der ofte stod udenfor de organiserede arbejdsgivers rækker.

Det stod klart, at der var stort behov for indsigt og kontrol med oplæringens kvalitet - også hos ledelsen af de faglige forbund.

I fællesskab gik arbejdsmarkedets parter derfor i gang med at lægge normer for lærepladsgodkendelser og lave regler for god oplæringspraksis med det klare mål at sikre en national standard for kvalificeringen til det faglige delmarked i jernet.

1937-lærlingeloven generaliserede de erfaringer, der var indhøstet i jernet, ved at kræve nedsat faglige udvalg i alle godkendte lærefag.

Med lærlingeloven af 1956 blev lærlingeuddannelsens skolemæssiggørelse sat i færdige rammer. Opholdene på teknisk skole skulle herefter ske på dagskole, og undervisningens omfang udvides betragteligt.

Denne udvikling - ligesåvel som den fra starten af 70'erne oprettede EFG-uddannelse - skete med fuld respekt for det etablerede styringssystem med tyngdepunkt i den fagvist opdelte organisationsindflydelse, helt upåvirket af, at de offentlige kasser hurtigt kom til at finansiere hovedparten af skolevirksomheden.

Hvad der før skolemæssiggørelsen kunne kaldes fagligt styre, kunne efter - med stor ret - benævnes fagligt selvstyre.

Man kan således slå fast, at princippet om, at det er faglige delmarkeder, der er akserne i styringssystemet, har vundet urokkelig hævd siden 1930'erne.

Og godt for det.

Uden denne struktur ville mulighederne for at sikre kvalitet og ensartethed i de kvalifikationer, som nye generationer af fagarbejdere tilfører arbejdsstyrken, have været meget ringere. Strukturen er med til at gøre de danske grunduddannelser til andet og mere end tilgodeseen af enkeltvirksomheders arbejdskraftsbehov.

Det ligger endvidere i den danske model, at der er indbygget en betydelig centralisme i indholdsstyringen. Værdien heraf såvel som systemet generelt kan sættes i relief ved at modstille det danske med det engelske erhvervsuddannelsessystem.

Bemærkningerne om de engelske erfaringer bygger på egne indtryk fra en nyligt overstået studierejse til England med besøg på skoler, administrationer og virksomheder.

Siden slutningen af 70'erne har den engelske regering udelukkende satset på et 1-års program for de 16-17-årige, kaldet Youth Training Scheme (YTS), hvor 1/4 af tiden består i skoleophold eller ophold i virksomhedens uddannelsesafdeling, og resten tilbringes på virksomheder med oplæring ved praktisk arbejde. Dette gælder for de unge, der ikke søger ind i informations-teknologiuddannelser. For sidstnævnte er der tale om skoleophold hele året. Virksomhedernes deltagelse i programmet er motiveret af store statslige løntilskud ved ansættelsen af de unge.

Ordningens iværksættelse blev administrativt parret med ophævnningen af de nationale "training boards" og en meget vidtgående decentralisering af de offentlige myndigheds kompetance. Resultatet er blevet bortfald af enhver kontrol til styring af "national standards" for kvalificeringen. Der udøves blot en minimal indsigt primært omkring de ansættelseskontraktlige forhold af de lokale afdelinger af Manpower Service Commission, en AF-lignende instans. Endvidere har arbejdsgivertilskuddene og de manglende fællesstandarder under programmet i den grad tiltalt arbejdsgiverne, at de i stor udstrækning er i færd med at afvikle den i forvejen sparsomme lærlingeuddannelse. Der oprettes simpelthen færre lærepladser til fordel for flere YTS-pladser. Disse forhold samt fravær af en egentlig offentlig tilrettelagt efteruddannelse for de beskæftigede understreger tilsammen et i dansk målestok afskrækkende eksempel på et kvalifikationsforfald - vel at mærke en udvikling som i ikke uvæsentlig grad kan tilskrives en vidtgående decentraliseret styring uden organisationsdeltagelse.

Hvis vi atter vender os mod det danske systems virkemåde i praksis, må det stå klart, at afgrænsningen af de faglige delmarkeder er en første afgørende faktor. Her vil jeg nøjes med at fastslå, at den er traditionel. Det er ikke afgrænsninger ud fra de aktuelt gældende teknologikrav, arbejdsområder m.v., der har været konstituerende for fagene, men netop en historisk betinget fagkonstituering.

Siden 1960'erne har vi dog været vidne til en tiltagende fagdifferentiering, baseret på arbejdsområder.

Det centrale for problemstillingen her vedrører imidlertid hvilken kvalitetsstandard, der skal gælde for indholdsplanlægningen indenfor de eksisterende fag.

Standarden kan ikke fastlægges abstrakt, men må ske konkret ud fra de kvalifikationsbehov, der er gældende på det faglige delmarked eller rettere - behovene blandt branchernes virksomheder under eet.

Det er med fuldt overlæg, der tales om behov og ikke krav. Krav betyder virksomhedernes formulerede behov, og disse kan ikke anses for¹ at udgøre et optimalt planlægningsgrundlag al den stund, kun erkendte behov kan formuleres. Men virksomheder er langt fra alvidende om deres egne kvalifikationsbehov - og næppe alle erkendte behov formuleres som krav.

Hvis man gør sig den antagelse, at uddannelsen skal kvalificere til hele delmarkedet, så må standarden, som skal udgøre det optimale grundlag for indholdsfastlæggelsen, være en fællesnævner for alle branchens virksomheder. Det må tilstræbes, at alle teknologitrin, arbejdsorganiseringsformer, produkt- og materialevalg m.v. er indarbejdet i uddannelserne.

Det er hovedpåstanden i dette indlæg, at styringen i praksis ikke har hvilet på denne optimale standard. En række indikatorer taler for påstandens holdbarhed - mesterlærens sejlivethed, utidssvarende indhold i forhold til branchens teknologiudvikling m.v., en øget differentiering af fagene indenfor delmarkederne - dem vender vi tilbage til i afsnit 4 og 5.

Forklaringen på dette forhold finder jeg på to fronter. Der er dels tale om, at planlægningen altovervejende har været kravorienteret fremfor behovsorienteret. Der er blevet lyttet mere til virksomhedsudsagn, end til behovsanalyser.

Og for det andet har der været tale om, at en bestemt

gruppe af virksomhederne - de små svendeleverandører - har haft en i forhold til deres andel af arbejdsstyrken uforholdsmæssig stor indflydelse på styringen, bl.a. fordi de har haft et betydeligt medløb fra både de større virksomheder og fagbevægelsen.

Det næste afsnit vil sandsynliggøre leverandørforholdets eksistens .

3. Leverandørforholdet

I brancher, der traditionelt har anvendt faglært arbejdskraft, er der grund til at tro, at stort set alle virksomheder også har ansat faglærte. I de samme brancher kan denne forventning ikke overføres på lærlinge- og EFG-elevarbejdskraften. Det er et faktum, at det er de færreste virksomheder, der opretter uddannelsespladser.

Hvis markederne for uddannelsespladser og arbejdspladser for faglært arbejdskraft skal kunne hænge sammen, er det indlysende, at uddannervirksomheder må levere nyudlærte til ikke-uddannervirksomheder. Der eksisterer et leverandørforhold, hvorfor det synes rimeligt at typologisere en branches virksomheder i tre kategorier:

- A: Leverandører, der meruddanner i forhold til egne behov for faglært arbejdskraft.
- B: Selvforsynere der stort set uddanner i et antal svarende til egne rekrutteringsbehov for faglærte.
- C: Aftagere, der mindreuddanner i forhold til behovet for faglærte.

I en vis forstand kan de tre kategorier også anvendes til karakteristik af visse branchers relation til andre brancher. Eksempelvis er det almindeligt kendt, at auto-branchen historisk har meruddannet i forhold til arbejdsmarkedets behov for faglærte automekanikere. Dette blot være nævnt til illustration af, at der også findes andre leverancemønstre end dem, der på dagsordenen i dette indlæg.

Med skyldig hensyntagen til forskellige udbredelsesgrader i de forskellige fag/brancher så er det efter alt at dømme en ubestridelig kendsgerning, at leverandørforholdet

har almen eksistens, der gælder i alle fag/brancher.

Af plads- og kildemæssige grunde fremlægger jeg i det følgende blot tal, der viser situationen i bygge-anlægsområdet og specielt tømrerfaget. Tallene er fra henholdsvis 1981 og 1974. Leverandørforholdet er imidlertid så krystalklart i dette materiale, at selv en evt. større spredning af uddannelsespladserne i de følgende år ikke kan forventes at have rokket ved eksistensen af leverandørforholdet. Tallene må med andre ord formodes også at være sigende om den aktuelle situation.

Tabel 1. Virksomhedsstruktur, arbejdsstyrkens størrelse og lære- og praktikpladsernes fordeling.

Private bygge- og anlægsvirksomheder pr. 1.1.1981.

	Antal virksomheder		Antal ansatte		Antal elever		Antal virksomheder med elever	Virksomheder med elever i % af alle virksomheder	Antal ansatte i virksomheder med elever	Antal ansatte pr. elev i virksomheder med elever
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	Abs.
Bygge-anlæg i alt	21.117	100	102.904	100	14.854	100	7.374	34,9	66.550	4,5
Ingen ansatte	6.925	32,8	-	-	815	5,5	614	8,9	-	-
1 ansat	3.962	18,8	3.962	3,9	1.280	8,6	1.115	28,1	1.115	0,9
2 ansatte	2.634	12,5	5.268	5,1	1.507	10,1	1.082	41,1	2.164	1,4
3-15 ansatte	3.712	17,6	14.040	13,6	3.318	22,3	2.031	54,7	7.786	2,3
16-19 ansatte	3.095	14,7	30.408	29,5	5.149	34,7	2.024	65,4	20.148	3,9
20-49 ansatte	572	2,7	16.591	16,1	1.637	11,0	360	62,9	10.548	6,4
50-99 ansatte	137	0,6	8.984	8,7	481	3,2	86	62,8	5.581	11,6
100-199 ansatte	34	0,02	4.494	4,4	204	1,4	26	76,5	3.462	17,0
200-499 ansatte	31	0,01	9.111	8,9	260	1,8	22	71,0	6.611	25,4
500 ansatte	15	0,007	10.046	9,8	203	1,4	14	93,3	9.135	45,0

Kilde: Specialkørsel på Danmarks statistik for PUKKS-projektet

Tabel 1 påviser for bygge-anlægsområdet bl.a.,

- at kun hver tredje virksomhed har uddannelsespladser
- at andelen med uddannelsespladser vokser med stigende virksomhedsstørrelse
- at der gennemsnitligt er 4,5% ansatte pr. elev i branchen, hvor virksomheder til og med 19 ansatte ligger under gennemsnittet og virksomheder med 20 ansatte og derover har overgennemsnitligt mange ansatte pr. elev.
- at antal ansatte pr. elev næsten vokser eksponentielt med virksomhedsstørrelse, sluttende med 45 ansatte pr. elev i kategorien med over 500 ansatte.

Disse oplysninger dokumenterer et meget klart leverandørforhold.

Dette uddybes for tømrerbranchens vedkommende i tabel 2. Her er det specielt forholdet mellem antal lærlinge og antal faglærte, der er i fokus.

Tabel 2: Tømrerbranchens arbejdsstyrke og lærlingekvote
1974.

virksom-
hedsstør-
relses-
kate-
gori
Ar-
bejds-
krafts-
kategori

	0-2		3-4		5-6		7-9		10-19		20-49		50-99		100-499		500 -		Ialt
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.
Faglærte	499	3,3	1.540	11,4	1.823	13,5	1.853	13,7	3.023	22,3	2.395	17,7	1.252	9,2	1.215	9,9	-	-	13.559
Ufaglærte	143	5,9	325	13,4	272	11,2	274	11,3	503	20,8	500	20,7	238	9,8	165	6,8	-	-	2.420
Lærlinge	158	3,6	813	18,3	850	19,2	812	18,3	991	22,3	478	10,8	180	4,1	156	3,5	-	-	4.430
Lærlingekvote: Lærlinge/fagl.	0,35		0,53		0,46		0,46		0,33		0,20		0,14		0,13		-		0,3

Kilde: Specialkørsel på Danmarks statistik for PUKKS-projektet.

Lærlingekvoten er størst (0,53) i virksomheder med 3-4 ansatte, svagt faldende til og med kategorien 7-9 ansatte, derefter dramatisk faldende for i den største virksomhedskategori kun at have godt og vel en lærling pr. 10 svende.

I og med at lærlingeuddannelsen er en vekseluddannelse er der i alle uddannervirksomheder indbygget en strukturel modsætning mellem driftsøkonomiske hensyn (lærlingens deltagelse i normalt lønarbejde på virksomheden) og uddannelses-eller oplæringshensynet under virksomhedsopholdet.

Leverandørforholdet afføder nogle særlige varianter af disse interesseforskelle mellem vores tre hovedkategorier af virksomheder. For leverandørernes vedkommende udgør lærlingene så betydelig en andel af arbejdsstyrken, at de driftsøkonomiske hensyn omkring lærlingearbejdskraften bliver overordnede de oplæringsmæssige hensyn. Eller rettere: Den nødvendige oplæring sker i former, som hurtigst muligt gør lærlingen i stand til at bestride forefaldende svendearbejde.

For selvforsynerne vil de driftsøkonomiske og de oplæringsmæssige hensyn stå i et mere ligeligt forhold, al den stund virksomheden uddanner lærlingen med det mål at beskæftige ham som svend efter endt oplæring.

Aftagerne har kun en yderst perifer direkte interesse i mestrenes økonomi ved at uddanne lærlinge. Her er det som tendens oplæringsinteressen, der er i centrum ud fra ønsket om at kunne rekruttere velkvalificerede nyudlærte over arbejdsmarkedet.

Men hvilket hensyn er da det dominerende i uddannelsesplanlægningen?

På virksomhedsplanet sker der det forunderlige, at når det kommer til stykket - d.v.s. når de nævnte interesseforhold skal føjes sammen til praktisk politik i branchen så domineres fællesnævneren hyppigst af leverandørinteresser, d.v.s. de driftsøkonomiske hensyn indtager den centrale rolle.

Når interessepositionen hos leverandørerne er så stærk, som tilfældet er, beror det på, at disse virksomheder hvad alle virksomheder i branchen er fuldt ud klar over - i realiteten kan udøve et veto overfor initiativer, der går de driftsøkonomiske interesser for nær. Et veto aftagerne bare på lidt længere sigt ikke kan sidde overhørig: Leverandørerne kan stoppe leverancen, d.v.s. standse eller reducere oprettelsen af uddannelsespladser.

Også på organisationsplanet slår denne mekanisme ind med fuld styrke, hvilket må undre, for sagen er formentlig den, at netop mange af de mindste leverandørvirksomheder ikke er organiseret i erhvervs- eller arbejdsgiverorganisationerne. Alligevel fører arbejdsgivernes organisationer i praksis i stor udstrækning en politik, der tilgodeser leverandørernes interesser.

I brancher, hvor disse småmesterinteresser har fundet egne organisatoriske udtryk, f.eks. Dansk Smedemesterforening i jernets område og i Hovedorganisationen af mesterforeninger i byggefagene i Danmark indenfor byggefagene, vil man da også opleve en gennemslagskraft i de faglige udvalg m.v., som ligger langt ud over hvad organisationen formår at præstere på andre, mere erhvervspolitiske områder.

Når organisationsrepræsentanterne for de større **aftager**-virksomheder så "villigt" lader deres oplæringsinteresser vige for de driftsøkonomiske hensyn, så skyldes det bl.a., at også modparten i de styrende organer - de faglærtes forbund - er præcis ligeså sårbar overfor leverandørvirksomhedernes veto. Skønt forbundene altid verbalt fremfører **oplæringshensynet** som det overordnede, så er det mere vitalt at sikre sig fortsat tilgang af nyudlærte blandt medlemsskaren, af organisationsfinansielle- og magtpolitiske grunde i kampen for at bevare, evt. udvide, medlemmernes velerhvervede arbejdsområder

ikke mindst i en tid hvor hastige teknologiske forandringer konstant sætter de kendte faggrænser under pres. Som sådan afspejler det svage modspil til leverandørinteresserne også de strukturmæssige forhold i fagbevægelsen.

4. Leverandørinteressers konkrete gennemslag i styringen.

Dette afsnit har alene til hensigt at give eksempler på, hvor jeg mener, leverandørinteresser har været i stand til at præge politikdannelse og planlægning.

Forst er der tale om mesterlærens bevarelse. Allerede for knap 20 år siden påviste Mikkelsen - udvalget og betækningsarbejdet bag EFG-forsøgsloven, at mesterlæren var en uhensigtsmæssig uddannelsesform for et erhvervsliv under stærkt opbrud. Ingen analyser har siden da gendrevet argumentationen. Leverandørvirksomhedernes interesser om at sikre sig rekruttering af lærlinge direkte fra gaden med mulighed for forudgående arbejdsdrengsperiode har derimod udgjort en afgørende blokade for, at organisationerne i alle tekniske fag har kunnet gøre fælles front i kravet om mesterlærens afskaffelse overfor det politiske niveau.

Et andet punkt er læretidslængden. Læretidslængden er kun i sjældne tilfælde lig med den nødvendige oplæringstid. Typisk er den betydeligt længere end oplæringstiden. Længden har ofte svinget i takt med de unges søgning til faget. I tider med svigtende tilgang - sidst i 60'erne og først i 70'erne - blev læretiden afkortet uden større uddannelsesmæssige betænkeligheder, fordi teknisk skole jo overtog stadig større dele af det faglige ansvar for oplæringens kvalitet. Fra sidst i 70'erne har bevægelsen været modsat. De mange lærepladssøgende unge og den åbenlyse mangel på lære- og praktikpladser leverede grundlaget for, at læretiderne blev forlænget i visse fag (bl. a. auto- og smedefag) uden nogen særlig veldokumenteret oplæringsmæssig begrundelse.

Leverandørmestrene og deres organisationer har i disse diskussioner altid talt for længst mulig læretid imod fagbevægelsens og de større arbejdsgivers repræsentanter. Alligevel har minoriteten i de styrende organer haft gennemslagskraft.

Det tredje punkt handler om uddannelsens kvalitet. Det er tidligere fremført, at den kvalitetsmæssige "fællesnævner", der har udgjort den kvalitetsmæssige standard for planlægningen, har været skæv, d.v.s. været for meget i leverandørvirksomhedernes favør. Konkret er dette kommet til udtryk ved, at undervisningsplanerne har været mere bagud for aktuelle kvalifikationsbehov end godt er. Går der for lang tid mellem planernes revision, får det til følge, at undervisningen bliver bevaret på for lave teknologitrin. Fagteoriens indhold af teknisk viden svarer følgelig ikke til den anvendte teknik i virksomhederne. Det samme kan siges om materialesiden. Og udstyrsmæssigt har man tit haltet bagefter med den konsekvens, at de praktiske øvelser i for ringe grad modsvarer arbejdet med de mere avancerede teknologier i branchen. Endelig har planlægningen - på trods af et bredt anerkendt behov - haft svært ved at manifestere betydningen af de "bløde" kvalifikationer. Værdien af opbygningen af en personlig udvikling via almene emner i fællesfagene har i praksis bestandig været draget i tvivl fra leverandørvirksomhedernes side.

Så vidt den skolemæssige side.

Men kvalitet i indholdet er i høj grad også et spørgsmål om oplæringskvalitet på uddannervirksomhederne.

Proceduren ved godkendelse af lærestederne har altid været præget af svingende kontrolmuligheder fra fag til fag. Den har spændt over få mesteroplysninger på en blanket til, at det faglige udvalg ved selvsyn besigtigede virksomhederne. Det er mit indtryk, at de særlige indsatser for at mindske praktikpladsmanglen i de senere år har svækket omhuen fra de faglige udvalg ved lærestedsgodkendelserne - og dermed sænket tærsklen for godkendelse af virksomhedernes oplæringsmuligheder. Det andet centrale punkt omkring oplæringskravet på virksomhederne vedrører

uddannelsesreglernes overholdelse. Man går næppe nogen for nær ved at betegne denne løbende kontrol som ganske lemfældig, vilkårlig, ja i visse fag i praksis fraværende. Netop her er et centralt mødepunkt for de driftsøkonomiske og op læringsmæssige interesser. Og det er lykkedes leverandørvirksomhederne at begrænse kontrollen til det minimale i de allerfleste lærefag.

Efter disse eksempler var det måske værd at efterlyse den "rette" kvalitetsstandard for erhvervsuddannelserne. Hvad er tidssvarende målestokke? Efter min mening vil det være helt fejlagtigt at rejse kritikens spejlbillede - aftagerinteresserne - som den ideelle målestok.

Oplæringsmålene såvel for skole- som for virksomhedsside må udtrykke mangfoldigheden af branchemæssige kvalifikationsbehov i alle typer af virksomheder. Repræsentativiteten må betyde, at der undervises og oplæres i alle teknologitruin. Fra det mest avancerede spidsniveau til de oprindelige teknikker i faget. Det kan endda af hensyn til dannelsen af den faglige identitet være velbegrundet, at der arbejdes periodevis med visse teknikker, der er forladt i praktisk arbejde. Det afgørende må være, at alle lærlinge stifter bekendtskab med fagets teknikker i hele deres bredde og i hele deres udvikling. Det arbejdsmarked, der uddannes til, er selvsagt ikke et marked med lutter spidsvirksomheder. Det tager stadig årtier før ny teknologi er sevet ud til alle branchens afkroge.

Den faglige standard, der oparbejdes i erhvervsuddannelsen, må med andre ord bestræbe sig på at kvalificere til jobs på hele fagområdets delmarked.

5. Konsekvenser af leverandørinteressernes gennemslag.

Med baggrund i den foregående redegørelse vil jeg her sammenfatte de negative konsekvenser af en leverandørinteressedomineret planlægning.

En følge er statusquo-orienteringen eller m.a.o. en reformblokerende konsekvens.

Reformbehov vil hyppigt være udsprunget af jobforandringer hos de større aftagervirksomheder. De deraf afledte kvalifikationsbehov og - krav vil i en situation med leverandørernes uddannelsespladsveto let komme til kort i politikformuleringen. Jeg har påpeget, at det historisk har været tilfældet, og andet er ikke forventeligt.

Ud fra enhver overordnet interesse i sikringen af en tidssvarende erhvervsuddannelse forekommer situationen med leverandørdominans at være uholdbar.

En anden følge vil jeg sammenfatte som den udhulende konsekvens.

Indledningsvis blev eksistensen af en landsdækkende faglig fælles standard som mål for kvalificeringens indhold og kvalitet fremhævet som alfa og omega. En "skæv" kvalificering med ensidig vægt på leverandørinteresserne indebærer efter min vurdering en systematisk **tendens** til udhuling af dette afgørende princip.

Dette vil føre til, at aftagernes kvalifikationsinteresser ikke opfyldes tilstrækkeligt - så nyuddannede for at bestride jobs hos aftagerne hurtigt må søge på efteruddannelseskurser og dermed lægge beslag på knappe ressourcer tiltænkt arbejdsmarkedsuddannelserne.

Men afgørende er, at det også fører til en uheldig ind-

skrækning i fagarbejdernes aktionsradius på arbejdsmarkedet. Som sådan vil systemet være ude af stand til at præstere den fornødne omstillingsevne hos arbejdskraften. Netop kravene hertil er uden tvivl i vækst som følge af stigende intensitet i strukturelle erhvervs- og jobmæssige forandringer.

Hvis vi går ind i en tid med udsigt til accellererende spring i teknologiudviklingen vil det ikke på længere være svært at skimte et voksende relativt kvalifikationsmæssigt forfald i arbejdsstyrken - til stor skade for dansk produktions- og servicevirksomhed.

Hvordan disse udviklinger evt. kan imødegås - herom handler det næste - og sidste - afsnit.

6. Diskussion af mulige løsningsmodeller.

Opgaven er nu den at pege på veje, der fører til en styring, der i langt højere grad tilgodeser branchemæssige helhedshensyn.

Det er en præmis for diskussionen, at det danske erhvervsuddannelsessystem vil vedblive at være et vekseluddannelsessystem, hvor oplæringen på virksomhederne indtager en fremtrædende plads i uddannelsen.

For så vidt leverandørforholdet fortsat består, d.v.s. det er helt op til de enkelte virksomheders isolerede driftsøkonomiske overvejelser at beslutte oprettelse af en uddannelsesplads, så er mulighederne for at svække leverandørinteresserne ikke overvældende store. Man kunne tilråde en generel styrkelse af den offentlige styring af uddannelserne, både på skoleniveau og på centralt niveau - uden at dette dog på nogen overbevisende måde kan rumme garantier for, at leverandørinteresserne ikke fortsat vil slå stærkt igennem.

Forbeholdet må dog ikke skygge for den styrkelse af lærepladskontrollen/ der ville blive tale om, hvis skolerne fik ressourcer til, at lærerne løbende kunne besøge lærlingen under praktikpladsopholdet i virksomheden.

Også på det centrale plan vil en ressourcetilførelse til de administrerende organer kunne omsættes i et langt bedre beslutningsgrundlag med kvalifikationsbehovsanalyser af brancheudviklinger som en central nyskabelse.

En endelig løsning på problemerne vil der imidlertid først kunne blive tale om, hvis der sker en radikal opblødning af leverandørforholdet. I så fald vil der være tale om fjernelse af "ondets" rod.

Det vil være goldt at lege med **tanken** om, at **alle** virksom-

heder endsige alle størrelseskategorier af virksomheder skal have et antal uddannelsespladser, der præcist svarer til deres andel af arbejdsstyrken. Det er ikke den slags firkantede skematik, der er tilrådelig. Der er derimod brug for arrangementer, der skaber en mere hensigtsmæssig - ud fra en direkte skelen til oplæringshensynet - spredning af de fornødne uddannelsespladser.

Hvordan gøres det?

Jeg vil pege på en 3-leddet model, der kombinerer såvel liberale som mere sanktionsbelagte styringskomponenter.

1. Der bør ud fra oplæringshensynet fastlægges minimumskvoter for, hvor mange uddannelsespladser, der skal være til rådighed i de enkelte virksomhedsstørrelseskategorier indenfor branchen. Kvoteringen er at forstå som en garantiordning, der først træder i kraft i tilfælde af, at for få virksomheder i erhvervsskolens opland er villige til at oprette uddannelsespladser. I den situation kunne det være arbejdsmarkedets organisationer, der via arbejdsmarkedsnævnet og i samarbejde med erhvervsskoler udpegede de virksomheder, der skulle oprette de uddannelsespladser, der var påkrævet for at opfylde branchens rekrutterings- og oplæringsbehov. Men garantiordningen forventes kun undtagelsesvist at kunne finde anvendelse, fordi
2. Arbejdsgiverfinansieringsdelen af erhvervsuddannelserne bør være et kollektivt ansvar for alle virksomheder i langt større udstrækning, end tilfældet er i dag.

AER-omfordelingen mellem uddanner- og ikke-uddanner-virksomheder bør gå helt "til loftet" og principielt omfatte alle udgifter ved at have lærlinge, incl. aflønningen under virksomhedsopholdet.

Det vil motivere mange aftagervirksomheder til at tage langt flere lærlinge - og gøre, at den foreslåede kvoteringsordning i praksis overflødiggøres.

Det kollektive ansvar burde ikke være en fremmed tanke for arbejdsgiverne, ikke så meget ud fra nogle retfærdighedsargumenter om omfordeling mellem virksomhederne men nok så meget begrundet i branchens kollektive fællesinteresse om at sikre en kvalitativt dygtig nyrekruttering af arbejdskraft til branchen. Kun det kan sikre branchen en overlevelse på længere sigt. Det er da også den type argumenter, der har været udslagsgivende i de situationer, hvor brancheorganisationsmedlemmer af egen drift har påtaget sig opgaven som bagstopper for branchens overlevelse.

Bl.a. i visse byggefag har man til tider garderet sig ved oprettelse af uddannelsesfunds til sikring af fagets lærlingeuddannelse.

AER's oprettelse må også tages til indtægt for en almen accept af omfordelingsprincippet. Den foreslåede udvidelse vil være et tiltrængt grundskud mod leverandørforholdet i den kendte skikkelse.

3. Kombinationsaftaler bør gøres obligatoriske. Alle lærlinge bør oplæres på mindst 2 praktikpladser, hvor der stiftes kendskab med forskellige tekniske produktionsformer og arbejdsorganisationsformer. S sammensætningen af et oplæringsforløb i virksomhederne bør ske ud fra uddannelsesmæssige hensyn. Derfor kunne det passende være en opgave for faglærerne i fællesskab med fagkomiteen og de enkelte virksomheder at udpege praktikpladserne og tilrettelægge oplæringsforløbet. Formentlig vil det betyde ophævelse af det privatretlige kontraktforhold mellem mester og lærling til fordel for en sammenknytning af erhvervs-

skolen og virksomheden som kontraktparter. Erfaringerne fra "Elev-byg" viste, at også andre kontraktformer end de gængse individuelle kontrakter lader sig anvende. Den foreslåede 3-leddede løsningsmodel vil for alvor frigøre de styrende organer for bindingen til leverandørinteresserne.

Derved vil muligheden for at leve op til styringens grundprincipper om sikring af en landsdækkende ensartet kvalificering til faglige delmarkeder vokse radikalt.

Der er brug for dette handlerum, hvis interesseorganisationer og statsadministration skal få held til på mere optimal måde at værne om dette danske erhvervsuddannelsespolitiske klenodie, jfr. de engelske erfaringer.

Den form for styrkelse af det centrale styringsniveau må endvidere have karakter af at være en regulær betingelse for, at en tiltrængt og tilstræbt decentralisering af uddannelsernes detailstyring ikke udarter sig til en svækkelse af de fundamentale styringsprincipper i erhvervsuddannelserne.

Grunduddannelserne i Danmark skulle nødig ende med at blive indholdsbestemt af lokale leverandørinteresser, således som det tilsyneladende er blevet tilfældet i England. Dette vil være den værste af alle tænkelige udviklinger. Derfor må man håbe, at introduktionen af markedsprincipper indenfor arbejdsmarkedsuddannelserne ikke efterfølgende smitter af på grunduddannelserne.

Fastholdelse af en centraliseret indholdsbestemmelse af mål og rammer i erhvervsuddannelserne er af vital betydning for sikringen af en fremtidsorienteret kvalificering, der hviler på en personbunden omstillingsevne hos de kommende generationer af fagarbejdere.

Preben Horsholt Rasmussen

Fagidentitet og virksomhedsopplæring i erhvervsuddannelserne

December 1986

Indholdsfortegnelse :

Indledning	771
Fagidentitetens opbygning	772
Typer af virksomhedsopklæring og udvikling af forskel- lig fagidentitet	776
Fagidentitetstypernes fordeling	784
Samspillet mellem skole og virksomhedsopklæring i er- hvervsuddannelserne	785
Forskelle mellem lærlinge med EGF-basisår og lærlinge med traditionel lærlingeuddannelse	789
Erhvervsuddannelsernes rolle som reproduktionsfaktor af sociale forskelle	791
Afslutning	792
Anvendt litteratur	793

Indledning.

Generelt synes det at være et overset aspekt ved erhvervsuddannelserne i Danmark, at en faglig uddannelse fører frem til vidt forskellige resultater, når man ser på "produkterne": de nyuddannede faglærte.

Med udgangspunkt i et større forskningsarbejde om kvalificering og socialisering i erhvervsuddannelserne, som jeg lavede i perioden 1980-84* kan man fastslå, at kvaliteten i de faglige uddannelser, det vil sige såvel den del, der foregår i virksomhederne, som den del, der foregår på de tekniske skoler, har en vigtig og meget differentieret betydning for de unge, der gennemfører en uddannelse, og for de virksomheder/institutioner, der skal aftage de unge.

De markante kvalitetsmæssige forskelle, der findes i erhvervsuddannelserne, kan ikke blot aflæses ved afslutningen af uddannelsen, men de skaber desuden vigtige forskelle mellem de unge med hensyn til, hvordan de på længere sigt vil klare sig kvalifikationsmæssigt: hvilke jobs de kan påtage sig, hvilke ambitioner de har fx. m.h.t. videreuddannelse og lønmæssig position. Desuden skabes der forskelle m.h.t. engagement i faget og dermed forskellige grader af interesse i at følge med i fagets udvikling.

De nævnte forskelle har ikke kun betydning for de faglærte, men har også en samfundsmæssig relevans, idet erhvervslivet må acceptere, at den faglærte arbejdskraft har en meget uensartet faglig håndværksmæssig kunnen, og meget forskellige egenskaber, når det gælder ansvarsfølelse, selvstændighed, omstillingsevne, stabilitet m.v.

Kvaliteten i erhvervsuddannelserne er således ikke blot et vigtigt anliggende for de kommende faglærte, selvom det er her, at forskellene i uddannelsen har de mest om-

-) PUKKS-projektet ved Institut for Uddannelse og Socialisering, AUC. Hovedrapporten har titlen: "Lærlinge, uddannelse og udbytning - om lærlingeuddannelsernes økonomiske, politiske og ideologiske funktioner", bd. 1-4 2. reviderede oplag, Aalborg 1984.

fattende personlige konsekvenser. Set fra erhvervslivets side kan kvalitetsens betydning fx. ses i, at manglende omstillingsevne og fleksibilitet hos arbejdskraften giver problemer ved teknologisk innovation af maskinparken.

Denne manglende fleksibilitet er nøje knyttet til de faglærtes interesse for at følge med i udviklingen; en interesse, der oftest hænger sammen med et fagligt engagement og en faglig dygtighed, som grundlæggende skabes i læretiden.

Engagementet i faget hænger desuden sammen med en interesse for samfundsmæssige forhold og med en stillingtagen til disse, som er væsentlig for et demokratisk samfund og for et erhvervsliv, der stiller krav til selvstændighed og initiativ hos medarbejderne.

Denne artikel vil handle om, hvordan forskellige typer af virksomhedsopklæring i vekselvirkning med Teknisk Skole oplærer (kvalificerer og socialiserer) faglærte med forskellig slags fagidentitet. Fagidentitet er et begreb, der opsamler de vigtigste processer i erhvervsuddannelsen af betydning for lærlingenes faglige, sociale og personlige udvikling. Fagidentiteten behandles desuden i relation til fremtidsperspektiv, samfundsopfattelse og fritidsinteresser, hvormed jeg ønsker at anskueliggøre fagidentitetens omfattende betydning og sammenhæng med de kvalitative aspekter i erhvervsuddannelsen.

Fagidentitetens opbygning.

I begrebet om fagidentitet opsamles resultaterne af socialiserings- og kvalificeringsprocessen til det faglærte lønarbejde.

Socialiseringen består blandt andet i, at den unge lærer at tilpasse sig en bestemt arbejdsorganisering, indordne sig under forskellige og skiftende kommando- og tidsstrukturer samt internalisere egenskaber som udholdenhed og hårdførhed.

Denne socialiseringsproces indebærer, at man påvirkes af de normer og rettigheder, der knytter sig til arbejdets organisering, og hvor svende og/eller mester og værkfører har en vigtig funktion. I denne socialiseringsproces bringes man tillige elementer til en samfundsopfattelse: en forståelse af magt- og styrkeforhold i samfundet, og af ens egne muligheder for at handle indenfor et givent område.

Man kan sige, at man socialiseres til en position som kommende faglært lønarbejder, og at forståelsen af ens muligheder og begrænsninger som sådan og som samfundsborger afgørende påvirkes i denne periode.

Den anden proces, som man gennemgår, er kvalificeringsprocessen: I denne opøves de håndværksmæssige og tekniske kvalifikationer indenfor det respektive fagområde, som fører frem til den faglige kompetence.

Man kunne umiddelbart antage, at kvalificeringsprocessen måtte være den vigtigste i opbygningen af fagidentiteten, fordi det er ved at besidde og kunne anvende bestemte kvalifikationer indenfor et eller flere fagområder, at den faglærte adskiller sig fx. fra en ikke-faglært. Det er ved kvalifikationer, at den faglærte arbejder formelt defineres. Når det ikke forholder sig således, så skyldes det, at indlæringen af kvalifikationer foregår i en sammenhæng, hvor andre faktorer synes at have større betydning for dannelsen af fagidentiteten, nemlig de faktorer, der indgår i socialisationsprocesserne.

For at kunne bestemme fagidentiteten nærmere er det hensigtsmæssigt at oprette kategorier, som indeholder de vigtigste felter, hvorigennem socialiseringen og kvalificeringen i lærlingeuddannelsen sker.

De skal her opridses ganske kort:

Dispositionsmuligheder: Det vil sige de muligheder, som lærlingen har for selvstændigt at kunne tilrettelægge, udføre og vurdere arbejdsprocessen, som har betydning for, i hvilket omfang det er muligt at fordybe sig i arbejdsprocessen og at kunne anvende erhvervede kvalifikationer.

Mere generelt kan man tale om, at dispositionsmulighederne afgør graden af selvforvaltning- og bestemmelse over opgaver, man er blevet tildelt. Men også for eget initiativ og indflydelse på oplæringen i det hele taget.

Interaktionsmuligheder: Det vil sige de muligheder, der er for at kommunikere med de øvrige arbejdere under arbejdsprocessen og i pauser. Gennem interaktionen formidles både holdninger til faget og normer om rettigheder og pligter, det vil sige, at lærlingene herigennem bibringes en opfattelse af sig selv som kommende faglært lønarbejder. Via interaktionen får lærlingen mulighed for at afprøve sig selv i forhold til andre og derigennem mulighed for at blive styrket eller svækket i sin selvfølelse.

Kvalifikationsmuligheder: Det vil sige muligheden for at inddrage erhvervede kvalifikationer i arbejdet - og det gælder begge veje; kvalifikationer fra Teknisk Skole, der kan idrages i virksomhedsoplæringen og omvendt.

De tre kategorier til belysning af fagidentitetens opbygning må suppleres med en fjerde, som drejer sig om arbejdets karakter og de krav, som dette stiller til lærlingen:

Kvalifikationskravskategorien opdeler krav til handle- og tænkeevne i forskellige arbejdsprocesser i 3 niveauer (også kaldet handlingens reguleringsplaner): *)

a) krav til "sensomotorisk adfærd", det vil sige handlinger, der kan udføres som faste og psykisk automatiserede handlinger uden løbende styring og kontrol gennem den arbejddendes bevidsthed.

b) krav til rutinemæssig adfærd, hvor man skal reagere på forskellige informationssignaler om arbejdsprocessens forløb. Man skal bearbejde disse signaler på baggrund af kendskab og handlingsmønstre, og dernæst foretage forskellige arbejdsoperationer - overvejende ved at vælge mellem allerede fastlagte aktionsprogrammer.

*) Teorien om handlingernes reguleringsplaner er første gang udarbejdet af W. Hacker: "Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie", Berlin 1973.

I modsætning til kravene ved "sensomotorisk adfærd" kræves her, at "bevidstheden" medvirker ved arbejdsudførelsen.

c) Krav til tænkning, f.eks. krav til en diagnostisk - planlæggende adfærd bliver nødvendig, når der kan opstå nye betingelser for arbejdsudførelsen - forstyrrelser eller fejl i arbejdsforløbet, som stiller krav om ikke-bekendte problemløsninger. Der er tale om en form for "produktionspraktisk tænkning", hvor man er i stand til at forbinde abstrakt-begrebslige med anskuelige tankeoperationer, med slutninger ud fra den praktiske omgang med arbejdsgenstande og midler.

"- Andre steder kaldes sådanne krav for "teknisk intelligens",

Sammenfattende kan man sige, at den faglige identitet - for så vidt angår kvalifikationsaspektet og opbygningen af en faglig handlingskompetence - overvejende afhænger af arbejdets karakter og dermed af den konkrete produktion, og at socialisationsprocessen til lønarbejdet sker via dispositions- og interaktionsmulighederne.

Denne differentiering i socialisations- og kvalifikationsprocesser med hver deres "områder" holder ikke ganske stik, mestendels fordi lønarbejdets normer sætter sig igennem overalt, men det skal jeg vende tilbage til i gennemgangen af forskellige typer af virksomhedsopplæring.

Fagidentitetsbegrebet indeholder en oplevelse af at tilhøre en bestemt social kategori, fx. gruppen af faglærte tømrere. Dette medlemskab er dels en udpegning af en social position, af et kompleks af rettigheder og pligter, der tillige påvirker samfundsopfattelsen i mere bred forstand, samt en rolle, et sæt af forskrifter i en bred samling af sociale funktioner. Desuden indeholder fagidentiteten en oplevelse

af kompetence i forhold til faget, og udmønter sig i en holdning til og et engagement i faget og dets udvikling, historisk og aktuelt.

Selv om man objektivt set tilhører en bestemt social kategori, er det ikke sikkert at man subjektivt gør det, - det afhænger af oplevelsen af om tilhørsforholdet er en realitet for personen.

Det er den subjektive oplevelse af tilhørsforholdet, der er afgørende for fagidentitetens opbygning og udvikling, og denne påvirker igen fremtidsperspektiv, samfundsfattelse og den konkrete organisering af hverdagslivet.

Typen af **virksomhedsoplæring** og udvikling af forskellig fagidentitet.

Virksomhedsoplæring -, Type 1.

Denne type af virksomheder er kendetegnet ved at være små (fra 1 til 12 ansatte), og ved at arbejdet i overvejende grad består i reparations- og ombygningsarbejde.

Virksomhederne, er for hovedpartens vedkommende beliggende i landdistrikter og findes især indenfor bestemte brancher som fx. tømrervirksomheder.

Oplæringen sker ved en hurtig overgang til deltagelse i svendelignende arbejde. Der er ingen systematik i oplæringsforløbet, og kvalifikationskravene er helt afhængige af, hvad der skal laves her og nu.

Det væsentligste træk ved disse virksomheder er selvoplæringsformen: Her er det normalt, at lærlingen i det første halve år går til hånd og samtidig laver oprydningsarbejde. Det vil sige at der i denne periode ikke er tale om nogen egentlig oplæringsfase med indføring i bestemte faglige discipliner - men derimod om en omfattende socialisering til beredvillighed. Fx. gennem en træning i at kunne finde ud af, hvad det næste skridt i arbejdsprocessen vil være, for at kunne være klar til at række svenden/mester det

værktøj og de materialer, han skal bruge. Derefter sættes lærlingen til at lave opgaver på egen hånd eller på lige fod med svendene. Der er altså hverken tale om en systematisk oplæring eller instruktion. For det meste er det op til lærlingen selv at spørge om de faglige problemer han måtte have, ellers får han simpelthen ikke noget at vide.

Den socialisering, som disse lærlinge udsættes for, udvikler således evnen til at kunne arbejde selvstændigt. Det bliver vigtigere at kunne finde ud af at lave tingene end at få arbejdsmåde og resultat diskuteret med og vurderet af andre. Man kunne kalde det socialisering til individualitet. Desuden udvikler denne form for socialisering evnen til ansvarlighed. Ikke så meget i forhold til kvaliteten af det udførte arbejde (der sjældent underkastes nøjere vurderinger) som over for at blive færdig med arbejdet så hurtigt som muligt. Altså krav om tempo. Denne ansvarlighed har nøje forbindelse med, at lærlingen samtidig indiarer en opfattelse af, at firmaets økonomiske situation også er lærlingenes problem. Man kunne kalde denne særlige form for ansvarlighed for tids- og økonomi-bevidsthed. Denne oplæringsform resulterer i en fagidentitet, der opfatter arbejdet som betydningsfuldt i sig selv, og hvor arbejdet som lønarbejde underlægges arbejdets kvalifikationsaspekter. Det er imidlertid også et vigtigt aspekt af disse lærlinges fagidentitet, at de ikke accepterer overvågning og kontrol under arbejdet. Det er til dette krav om gode dispositionsmuligheder i arbejdet - et krav der tydeligvis har nær forbindelse med deres oplæringsbetingelser - at disse unges modstandspotentiale knytter sig.

Social baggrund/livsstil og oplæring.

Virksomheder af denne her type benytter i hovedsagen kun mesterlærlinge og rekrutterer de unge fra landet: fra familier, som de i forvejen har et godt kendskab til. Denne rekrutteringspolitik har stor betydning for de unges til-

pasning til oplæringsbetingelserne og for fagidentitetsudviklingen, idet der er tale om en vidtgående overensstemmelse og komplementaritet mellem oplæringsprocesserne på virksomhederne og socialiseringsprocesserne i familien: fælles for disse unges sociale baggrund er, at de er vokset op på landet, og at deres forældre har drevet selvstændigt landbrug eller været selvstændige håndværkere. De har hjemmefra som noget centralt lært "at skulle klare sig selv", ikke kun økonomisk, men i det daglige, i skolen og i det arbejde, de udførte derhjemme. De har alle haft arbejde hos forældrene før eller efter skole, hvilket de har betragtet som helt naturligt.

Deres opfattelse af, at de har haft det "frit"- måske også hårdt - er baseret på erfaringer for, hvordan deres forældre har kunnet disponere deres tid i sammenligning med lønarbejdere med en fast arbejdstid. Det har samtidig vist dem, at sådanne livsvilkår, hvor man selv er i stand til at disponere "dagen og vejen", er helt afhængige af deres egen indsats.

Disse unges erhvervsvalg er da også gerne begrundet i, at det er "et frit erhverv", hvor man ikke skal stå på et værksted dagen lang.

Hvordan fagidentiteten udvikler sig i løbet af uddannelsen er primært afhængig af dispositionsmulighederne, sekundært af den faktiske anvendelse af fagdiscipliner, som lærlingene har lært på Teknisk Skole: hvis disponeringsmulighederne ikke udvides - eller ligefrem indskrænkes - og selve arbejdet heller ikke bliver mere udfordrende, synes fagidentiteten at være truet, og der udvikler sig en mere instrumentel holdning til arbejdet og hermed også gerne en mere lønarbejderorienteret indstilling (lærlingen ser sig nu ikke længere "i samme båd" som mester, og modsætninger mellem lønarbejdere og arbejdsgivere bliver synlige på flere planer). En sådan indstilling har dog oftest så dårlige muligheder for at trives på de virksomheder, som her omtales, at perspektivet bliver at finde en anden arbejdsplads, evt. også et andet fag.

Sker der omvendt en gradvis udvidelse af disponeringsmulig- hederne, og etableres der et samspil mellem lærlingens egen indsats og en større accept og anerkendelse fra mesters og svendens side af lærlingen og hans position, er vejen banet for en socialisering, hvor fagidentiteten knyttes sammen med en småborgerlig ideologisk samfundsopfattelse og en livsstil, hvor lønarbejdet suppleres med andet arbejde - ofte på gården derhjemme, således at lærlingen ikke opfatter arbejdstid (på virksomheden) og fritid som adskilte verdener.

Disse unges perspektiv ved slutningen af uddannelsen er enten at fortsætte som faglærte eller at blive selvstændige. Flere af dem vil gerne overtage forældrenes gård, men de økonomiske besværligheder ved dette får dem oftest til at droppe denne mulighed. Viser det sig umuligt at finde arbejde inden for faget, er de villige til at tage hvad som helst - måske med undtagelse af decideret samlebandsarbejde, og de har en klippefast tro på, at de kan finde arbejde. Faktisk ville de være dårligt stillet uden arbejde, fordi deres identitet i ekstrem grad er knyttet til arbejdet - arbejdet som det normale.

Hele deres uddannelsesforløb synes således at være under betydelig indflydelse fra deres tidligere socialisationsvilkår, hvilket selvfølgelig også kun muliggøres af, at deres livsmønster kan fortsættes efter, at de har påbegyndt uddannelsen.

Man kan kalde denne fagidentitet for fagidentitet med vægt på dispositionsmulighederne.

Virksemhedsoplæring - type 2.

Lærlinge, der oplæres på denne type virksomheder udvikler en lav fagidentitet. De er først og fremmest karakteriseret ved at have en opgivende holdning til faget koblet med mangel på fremtidsperspektiver- eller de har planer, der markerer et totalt brud med det fagområde, de er udlært indenfor.

Hos de unge uden noget fremtidsperspektiv kan desuden spores en tydelig usikkerhed og lav grad af selvtillid, mens dem, der ønsker at forlade faget, har en ikke særlig velbegrundet optimisme om at finde et nyt fag-/arbejdsområde og "en anden tilværelse".

De virksomheder, der "producerer" lærlinge med lav fagidentitet, kan opdeles i to undergrupper med forskellige karakteristika i produktion og oplæring:

Den første gruppe består af starre virksomheder, der fortrinsvis producerer/opfører starre projekter som haller, terminaler, institutioner og/eller type- og rækkehuse.

Der anvendes ved opførelsen i udpræget grad præfabrikerede materialer og elementer, som reducerer svendenes og lærlingenes muligheder for at anvende deciderede håndværksmæssige metoder, som de har lært på tekniske skole. Lærlingenes arbejde bliver på disse virksomheder præget af monotoni og selve oplæringen af, at det reelt ikke er nødvendigt at instruere og fagligt kvalificere dem i større omfang, end hvis der var tale om en arbejdsmand/dreng. Hertil kommer - hvad der er næsten lige så centralt - at lærlingen ikke motiveres til at forbedre sine faglige kvalifikationer - lære noget nyt - fordi han daglig kan se, hvilke manglende perspektiver, der ligger i "at forbedre sig": Lærlingene ser ikke mulighederne for at opbygge, hvad jeg kalder en fagidentitet. Af gode grunde: fagidentiteten kan ikke etableres uden en vis ydelse af kvalifikationspræget arbejde, især ikke når der heller ikke findes dispositionschancer i arbejdet, d.v.s. at tilrettelæggelse og udførelse af arbejdet kun kræver få overvejelser, og at situationsforandringer i arbejdsprocessen kan foretages ved hjælp af stereotype bevægelsessekvenser. Det monotone og rutineprægede arbejde synes at influere på interaktionsmønstrene mellem svende og lærlinge, idet der er en meget ringe solidaritet fra svendenes side over for lærlingene. Jo mere de kvalificeret og ikke-udfordrende

arbejde der udføres, jo ringere bliver sammenholdet og dannelsen af kollektive normer. Svendene er selv truet på deres fagidentitet og har ikke noget modtræk over for denne trussel, hvortil kommer, at svendene indenfor tømrerfaget - og byggebranchen generelt - er langt mere truet af arbejdsløshed og oftere kastes ud i denne, end det er tilfældet hos fx. maskinarbejderne.

på de virksomheder jeg her taler om, svinger antallet af ansatte mellem 10-15 og 30-40 faglærte indenfor en 2-årig periode.

Den anden gruppe af virksomheder ligner meget den type virksomheder, jeg allerede har beskrevet i forbindelse med lærlinge med fagidentitet, der lægger vægt på dispositionsmulighederne. Forskellen mellem de to typer virksomheder er, at socialiseringen indeholder langt flere negative elementer på de virksomheder, hvor lærlingene udvikler en lav fagidentitet.

Det synes i mindre grad at være de kvalificerende arbejde end nogle enormt rigide og autoritær omgangsformer, hvor svendene helt er på mesters side og socialiseres i "hans ånd", der fører til en lav fagidentitet hos disse lærlinge. Interaktionsformerne er præget af, at det er svendene og mester, der altid har ret, og at det er lærlingen, der skal være parat til at omstille sig til det, som de finder er ret og rimeligt.

Dispositions- og kommunikationsmulighederne bliver ikke forbedret, selv om lærlingene efterhånden bliver i stand til at udføre mere krævende arbejde. Får de endelig lov til at lave sådant arbejde, opfølges det med kritiske kommentarer om, at det går for langsomt eller ikke er lavet ordentligt.

Den form for oplæring, hvor dispositions- og kommunikationsmulighederne er stærkt begrænsede og/eller autoritære, er hovedårsagen til udviklingen af en lav fagidentitet. Hvor den første gruppe af virksomheder "producerer" lærlinge med lav fagidentitet primært p.g.a. manglende kvalifikationsmæssige oplæringsforhold, som skyldes produktionens karakter, er det i den anden gruppe af virksomheder

den hårde disciplinering, som udoves af mester og svend(e), der er den vigtigste forklaring på den lave fagidentitetsudvikling.

I den første gruppe af virksomheder er socialiseringen præget af tilfældigheder og af svendenes manglende fagidentitet og ikke-solidariske holdning, mens der i den anden gruppe af virksomheder hersker klare normer for, hvordan en lærling skal socialiseres.

Socialiseringen sker altså i. uddannelsen, - i modsætning til fritidssfæren eller i det forudgående socialisationsforløb. Derimod har karakteren af det tidligere socialisationsforløb og den unges sociale baggrund tilsyneladende betydning for, hvordan den unge reagerer på virksomhedsindlæringen. Den første reaktionsform kan karakteriseres som en vidtgående tilpasning til de (lidet attraktive) arbejds- og oplæringsforhold. Den anden form består i en konsekvent "venden sig bort" fra dette lønarbejde; bl.a. gennem forsøg på ad anden vej at få mening i tilværelsen. Vi kan måske tale om hhv. en socialisering til lønarbejdet, overfor en af-socialisering af lønarbejdet. Afgørende for valget af den ene eller anden reaktionsform synes at være, i hvilket omfang man ved uddannelsens start er socialiseret til fysisk arbejde og lønarbejdets normer. Den forudgående familie-socialisering bestemmer således den unges tolerancegrænse i forhold til arbejds- og oplæringsforhold.

Uanset om man socialiseres til lønarbejdet eller af-socialiseres, har vi her en type virksomheder, der oplærer unge med lav fagidentitet.

Virksomhedoplæring - type 3.

På denne type af virksomheder er kvalifikationsaspektet i forgrunden, og de negative sider - og dermed effekter - af lønarbejdet, nærmest fraværende. Dispositionsmulighederne er gode, blandt andet som følge af, at lærlingene

får lov til at eksperimentere med de opgaver de får, og arbejdet finder sted på et intellektuelt reguleringsplan. Den fagidentitet, der udvikles her, er generelt høj: Den unge har en klar opfattelse af, i hvilket omfang han mestrer fagets discipliner, dels pga. høje krav til det arbejde, der skal laves hvad angår planlægning, nøjagtighed, selvstændighed og initiativ, dels p.g.a. at en eller flere svende hele tiden følger den unges udvikling og stiller nye opgaver.

Det er typisk for lærlinge med høj fagidentitet, at de ~~ret~~ hurtigt begynder at stille krav til det arbejde, de skal udføre, samt at de kritiserer undervisningen på Teknisk Skole for at være "for stram". Hermed mener de, at den overlader for få spillerum til deres eget initiativ og til at diskutere udvikling og problemer indenfor faget.

"Høj fagidentitet" er primært et resultat af en yderst kvalificeret oplæring, hvor samtidig dispositions- og interaktionsmulighederne er gode.

Virksomhedsoplæring - type 4.

"Fagidentitet med vægt på interaktionsmuligheder" udvikles fortrinsvis på store og mellemstore virksomheder, og især indenfor jern- og metalindustrien.

Det er i høj grad svendene i de forskellige afdelinger/sjak, som sætter normerne for, hvordan arbejdet skal udføres, og hvilket spillerum, der gives til lærlingene. Selvom det er meget svingende, hvor gode dispositionsmuligheder de får, er det et fællestræk for socialiseringen i disse virksomheder, at de unge både lærer at underordne sig og at opponere. De lærer "at stå på egne ben" ved at forholde sig til de normer om faglighed, der eksisterer, via konfrontation med svende med forskellige vurderinger.

Fagidentitetens udvikling gennemløber generelt følgende faser: 1) usikkerhed m.h.t. eget selvværd, 2) engagement i den faglige kvalificering, 3) mere instrumentel og overfladisk forholden sig til faget.

Den sidste fase er stadig præget af en ret høj intern solidaritet, ofte kombineret med fag (og mands-)chauvinistiske overtoner.

Man kan sige, at svendenes normer præger lærlingene i to retninger; dels udvikler de forskellige modstandsformer i forhold til overordnede disciplineringsforsøg - enten som "rygmarvsreflekser" eller som strategier, der også kan være rettet mod ændringer i selve arbejdets karakter, dels indsocialiseres en generel accept af "lønarbejdets lovmæssigheder".

Konsekvenserne heraf er bl.a. en neddæmpning af kravene til de fagspecifikke kvalifikationsmæssige sider af oplæringen formidlet af svendenes normer for, hvor langt man "realistisk" kan gå i sine krav til en faglig oplæring.

En hermed sammenhængende udvikling er tendensen til at resignere overfor mulighederne af at ændre på de umiddelbare arbejdsforhold. I dette perspektiv kan man også tale om socialiseringen til en kommende position som faglært lønarbejder: Den instrumentelle holdning vinder frem på bekostning af interessen i faget, og resignationen overfor arbejdsforholdene fører til en mindre engageret holdning såvel til faget som til samfundsmæssige forhold generelt.

Fagidentitetstypernes fordeling

Fordelingen af fagidentitetstyperne ser på baggrund af en population på 140 lærlinge fra Nordjylland, der startede deres uddannelse i henholdsvis 1979 og 1980, således ud:

Maskinarbejderfaget.

Lærlinge m/vægt på dispositionsmuligheder:	ca.20%
m/- - interaktionsmuligheder:	ca.50%
m/ lav fagidentitet	: 20%
m/ høj fagidentitet	: 10%

Tømrerfaget.

Lærlinge m/vægt på dispositionsmuligheder:	ca. 60%
m/- - interaktionsmuligheder:	ca. 5%
m/ lav fagidentitet:	ca. 30%
m/ høj fagidentitet:	ca. 5%

Procentangivelserne for de enkelte fagidentitetstyper vil kunne afvige lidt, fordi virksomhederne er udvalgt på baggrund af de unges fordeling på praktik/lærepladser de nævnte år, og ikke på baggrund af den gruppe af virksomheder, der "normalt" kan siges at anvende lærlinge. Set i forhold hertil ligger virksomhederne i undersøgelsen tæt på "normalen". Lærlingepopulationens fordeling på virksomhedstyper er fuldt ud dækkende for en kvalitativ anlagt undersøgelse.

Udbredelsen af de enkelte fagidentitetstyper peger først og fremmest på, at virksomhedernes måde at uddanne den kommende faglærte arbejdskraft på er præget af den daglige socialiseringsproces til lønarbejdet i langt højere grad, end den er fagligt-kvalifikationsorienteret - sigtende imod, at de unge skal kunne klare sig på længere sigt på et hurtigt skiftende arbejdsmarked hvad angår teknologisk fornyelse og ændringer i organisationsstrukturer.

Samspillet mellem skole og virksomhedsoplæring i erhvervsuddannede 1'erne

Grundlæggende er det i virksomhederne, at fagidentiteten skabes. Af flere grunde:

a) Det er her "det virkelige liv" udfolder sig; det er her der produceres: tingene bliver færdiggjorte og afsendes. Man deltager i en proces - uanset på hvilket niveau - hvor formålet er klart. For lærlingene har dette aspekt en uhyre stor betydning, fordi de oplever sig som et led i denne proces, skønt deres indflydelse på den oftest er minimal.

b) Samtidig med, at det er i virksomhederne der handles, er det også her der socialiseres: De normer, der gælder for, hvordan tingene skal laves og for, hvordan man omgås hinanden - i det hele taget for pligter og rettigheder, indflydelse og underordning, står ikke i praksis til dis-

kussion. - Selvom fagspecifikke forhold diskuteres, er det i hovedsagen lønarbejdets normer, der sætter rammerne for den faglige diskussion, praksis og dermed oplæring. - Dette har jeg søgt at vise i det forrige med bestemmelsen af fire former for fagidentitet.

c) Det er i sidste ende virksomheden, der afgør, om lærlingen kan fortsætte sin uddannelse efter prøvetidens udløb, og det er i langt højere grad virksomhedens anbefaling af en lærling end det er Teknisk Skoles, der betyder noget på længere sigt.

Selvom punkt c) ikke har direkte betydning for fagidentitetens udvikling, har det indirekte en disciplinerende funktion.

På den baggrund kan man spørge, hvordan Teknisk Skole deltager i opbygningen af fagidentiteten?

Inden besvarelsen af dette spørgsmål vil jeg dog pege på nogle vigtige generelle svagheder ved undervisningen:

De principper, der ligger til grund for undervisningen på Teknisk Skole (= T.S.), er hentet fra den pædagogiske retning, som vi kalder undervisningsteknologien, som kort går ud på at rationalisere undervisningen gennem styring. Denne styring foregår ved, at kursusplanerne foruden at angive generelle målsætninger for uddannelsen, beskriver de forskellige aktiviteter helt ned i detaljen; et kursusophold opdeles i et antal fagområder.- der består i et antal emner og underemner, som igen består af et antal nøgleord.

Nogle af de negative resultater af denne pædagogik er,

- at lærlingene har en meget ringe indflydelse på det de skal lave; formål med og planlægning af et forløb er givet på forhånd, hvilket reducerer dispositionsmulighederne og evnen til selvstændig tænkning.
- de unges erfaringer fra virksomhederne inddrages stort set ikke, hvilket primært betyder, at virksomhedsoplæring-

en ikke diskuteres/kritiseres og at fagets reelle udvikling ikke bliver sat i relation til den mere teoretiske. Dette resulterer i en manglende helhedsforståelse af faget, ligesom teori og praktik adskilles i lærlingenes bevidsthed.

Herudover er det stærkt kritisabelt, at retningsfag og almene fag er adskilte i en sådan grad, at de af lærlingene opleves som hinanden helt uvedkommende, og pga. skolens prioritering af retningsfagene, er det almenfagene, der opfattes som ligegyldige og uinteressante i forhold til det, "sagen drejer sig om".

Sammenfattende kan man sige, at Teknisk Skole med sin undervisning i høj grad er medvirkende til, at socialiseringen i virksomhederne får en så fremtrædende plads i opbygningen af fagidentiteten, som tilfældet er, fordi skolen indirekte via sin stærke styring understøtter socialiseringen til "de negative sider" af lønarbejdet.

Specielt unge med "lav fagidentitet" lades i stikken med denne form for undervisning.

Netop disse unge har behov for at få deres eget selvværd styrket, hvilket kunne ske ved, at de fik deres virksomhedsopklæring sat i et fagligt og samfundsmæssigt perspektiv.

Som det er nu, opfatter de undervisningen på skolen som værende ude af trit med virkeligheden uanset at de måske synes, at faget er spændende, kan de ikke forbinde skolens fremstilling af det, med det de laver på lære-/praktikpladsen, og der sker gradvist det, at de mister tilliden til skolens - for dem at se - idealbillede af faget.

Et billede, som Teknisk Skole kun er i stand til at vise frem, fordi den ikke i undervisningen seriøst inddrager de unges erfaringer, og går ind i en bearbejdning af dem for derigennem at kunne påvirke fagidentiteten i en "positiv retning".

For de virksomheder, der oplærer lærlinge med lav fagidentitet, vil en ændring af fagidentiteten antagelig kun betyde lidt, men for de unge og for faget/branchen som helhed, vil den være af stor værdi.

Lærlinge med "høj fagidentitet" er generelt kritiske overfor Teknisk Skole, fordi den ikke giver spillerum for selvstændige initiativer, og fordi den forholder sig afproblematiserende til faget og dets udvikling. Disse lærlinge er meget bevidste om de kvalificeringstendenser og ønsker denne problematik inddraget i undervisningen. Desuden kritiserer de - med god grund - skolen for ikke at have de nyeste maskiner.

For lærlinge med vægt på dispositionsmuligheder accepteres Teknisk Skole-undervisningen - iøvrigt på samme måde som virksomhedsopslæringen gør det (jvf. virksomhedsopslæring - type 1), og det til trods for, at der er et svælg mellem det faglige indhold i undervisningen og det de lærer på virksomheden, især når det gælder tømrerfagets masterlære. Disse lærlinge "lever med", at faget ser forskelligt ud, når de er på skolen og når de er på virksomheden, og skolen søger på ingen måde at forklare denne indholdsmæssige forskel.

For disse lærlinge er Teknisk Skole noget man skal igennem, dog helst med det bedste resultat.

Det samme gælder stort set for lærlinge med vægt på interaktionsmuligheder, bortset fra at mange af disse synes undervisningen er for kedelig og monoton, hvilket hænger sammen med den stramme styring.

Generelt kan man fastslå, at Teknisk Skole spiller en rolle for fagidentiteten på den måde, at den sørger for den grundlæggende faglige kvalificering, hvilket har betydning for de lærlinge, der kun i ringe omfang oplæres i fagets discipliner på deres respektive virksomheder.

Derudover bidrager skolen til opbygningen af fagidentiteten ved i det væsentlige at understøtte socialiseringen til lønarbejdet i virksomhederne.

Forskelle mellem lærlinge med EFG-basisår og lærlinge med traditionel lærlinguddannelse

Generelt må man sige, at det er virksomhedsoplæringen, der spiller den afgørende rolle for fagidentitetens opbygning og udvikling, ligesom det er virksomhederne, der har den største betydning for, hvilke fremtidsperspektiver, de unge anlægger. Undtagelsen er især unge, der bevidst benytter en faglig uddannelse som springbræt til en anden uddannelse, og/eller som på forhånd har et grundlæggende kendskab til og stor interesse for faget.

Disse unge er i stand til at negligere "de negative sider" ved lønarbejdet, og fastholde den faglige interesse, - meget ofte på grund af en faglig opbakning i familien/vennekredsen (f.eks. unge, hvis fædre er arkitekter, ingeniører eller lignende).

Virksomhedernes større effekt i socialiseringsmæssig henseende og i prægning af fagidentiteten kan f.eks. ses i tømrerfaget indenfor EFG-retningen.

De unge får på "tømrerfagets" basisår opbygget forventninger om omfattende muligheder for kvalifikationsudfoldelse indenfor alle fagets dicipliner (får en helhedsforståelse af faget), ligesom undervisningen er domineret af træning i selvstændig tænkning og i samarbejde gennem "dialog-pædagogik".

Denne undervisningsform prægede også 2. dels undervisningen, men blev nu mødt med kritik og modvilje fra eleverne: man vil have mere styring, hvad angik løsning af opgaverne, man vil have tempoet øget og man tillagde "de spændende" opgaver en lavere værdi end på basisåret. (En ændring i EFG-lærlingenes syn på skoleundervisningen, som blev tydeligere, jo længere virksomhedsoplæringen skred frem). Generelt var man mindre engageret i arbejdet og specielt i faget.

Eksemplet viser, at det ikke er tilstrækkeligt med opbygningen af "en høj fagidentitet" på Teknisk Skole, hvis denne "undermineres af praksis i virksomhederne.

Tværtimod vil de normer om hvad faget er, og hvordan man arbejder gradvist blive indsocialiseret i er. s. -r grad, at man vil anskue skoledelens "fagforståelse" og arbejdsformer negativt og/eller urealistisk.

I tømrerfagets mesterlære var lærlingens udgangspunkt inden første skoleophold, at de havde fået indsocialiseret en ret høj arbejdsmoral (50% havde været arbejdsdreng i samme virksomhed, som de senere kom i lære i) og generelt ikke havde forventninger om kvalifikationsudfordrende arbejde, men nok om "selvstændighed" indenfor visse rammer. En selvstændighed, der især var forbundet med den høje arbejdsmoral, - man kunne sige med et krav om at kunne "få lov til at bestille noget" uden kontrol og overvågning i arbejdet. For denne gruppe af lærlinge fik undervisningen på Teknisk Skole ikke den store betydning for fag-identitetsudviklingen. Ganske vist var der forskelle på selve indholdet i arbejdet, idet skolen underviste i "det traditionelle tømrerfag", som stort set ikke fandtes (findes) i virksomhederne længere. Det afgørende var, at man var socialiseret til at acceptere indhold og arbejdsformer, og ikke havde forventninger til faget udover en vis selvstændighed. Man kan sige, at socialiseringen til at arbejde - "arbejde for at leve" - overskyggede de mere indholdsbetonede aspekter ved arbejdet: "arbejdet som liv".

Lærlingene accepterede på baggrund af den allerede stedfundne virksomhedssocialisering, at undervisning på skole og virksomhedsoplæring fagligt set var "to forskellige verdener", som ikke blev problematiseret hverken af lærlingene, af skolen eller i virksomhederne.

Konklusionen må være, at selv "en progressiv" pædagogik med vægt på det fagligt udfordrende og elementer til opbygning af faglig identitet, vanskeligt kan føre til succes, hvis oplæringen på virksomhederne ikke i det væsentlige understøtter skole-undervisningen.

I parantes bemærket er en periode som arbejdsdreng inden start på læreforløbet næsten altid garant for tilpasning til virksomheden og med til at dæmpe forventningerne til faget.

Erhvervsuddannelsernes rolle som reproduktionsfaktor af sociale forskelle

I det væsentlige må man sige, at erhvervsuddannelserne reproducerer de sociale forskelle, der eksisterer i samfundet i dag.

Måske klarest eksemplificeret ved de lærlinge, hvor fagidentiteten har vægt på dispositionsmuligheder, hvor vi så. at deres livsform og samfundsopfattelse blev videreført.

Men ikke mekanisk, reproduktionen sker igennem erhvervsuddannelsen.

Det gælder også for lærlinge med vægten lagt på interaktionsmulighederne: en stor del af disse unge kommer fra arbejderklassen, og de socialiseres gradvist til en position som faglært lønarbejder. Ganske vist udvikler de forskellige modstandsformer overfor lønarbejdet, men samtidig etableres en mere resignerende holdning til samfundsmæssige forhold og et mindre engageret forhold til faget.

For lærlinge med lav fagidentitet forholder det sig anderledes. Her foregår reproduktionen ikke nær så gnidningsløst uanset deres sociale baggrund.

Deres livsform bærer præg af, at de er usikre på deres faglige og sociale tilhørsforhold: Deres fritidsinteresser har ofte kompensatorisk karakter, og ligger fjernt fra deres fag. Samfundsopfattelsen svinger fra en militant og samfundskritisk holdning til en "borgerlig". Deres forestillinger om fremtidigt arbejde og erhverv er diffuse

Modsat har lærlinge med høj fagidentitet fritidsinteresser, der viser, at de er engageret i deres fag, ligesom struktureringen af deres hverdag forekommer planlagt.

Deres engagement i faget viser sig ved, at de er meget opmærksomme på, hvad de opfatter som dequalificering.

I modsætning til unge med lav fagidentitet, vender de ikke faget ryggen, men oppcnerer på forskellig vis imod udviklingen og/eller de vilger at videreuddanne sig indenfor fagområdet.

Det -T karakteristisk, at de ikke blot accepterer, at "sådan er udviklingen", men at de forholder sig til den, hvilket iøvrigt gælder i stort set alle fori

Afslutning.

Man kan anskue erhvervsuddannelsernes funktioner ud fra forskellige synsvinkler.

Jeg vælger her at se dem ud fra henholdsvis arbejderklassens og erhvervslivets. Ikke fordi det nødvendigvis fører til forskellig vurdering, men fordi der logisk set må være forskellige indfaldsvinkler, når uddannelserne skal vurderes.

Set ud fra erhvervslivets side, det vil sige fra aftagerens position, mener jeg, at kun lærlinge med høj fagidentitet kan siges at opfylde de krav, som den ekspanderende teknologiske udvikling indenfor de fleste fag stiller til

omstillingsevne og engagement. Uden det faglige engagement kan man ikke forvente, at arbejderne har den fornødne motivation til at følge med i udviklingen, - til efter- og videreuddannelse.

Hertil kommer, at denne gruppes faglige dygtighed kombineret med en klar bevidsthed om mulighederne i og konsekvenserne af diverse innovationer, gør den velegnet til at fungere i demokratiske processer. Det viser sig også ved, at der faktisk findes en udviklet interesse for samfundsmæssige forhold i denne gruppe.

Endelig har disse lærlinge lyst til at eksperimentere og gå ind i udfordrende større opgaver, fordi de er oplært til det.

Det synes klart, at lærlinge med lav fagidentitet ikke kan have ret mange virksomheders interesse, mens de to sidste grupper, som jeg har omtalt, formentlig vil kunne bruges i forskellige typer af virksomheder, men de vil under ingen omstændigheder kunne tilføre erhvervslivet de kvaliteter, som lærlinge med høj fagidentitet gør.

Set fra arbejderklassens synsvinkel er det katastrofalt, at der oplæres lærlinge med lav fagidentitet, fordi deres muligheder for at klare sig er meget begrænsede samtidig med, at de ikke vil kunne tilføre arbejderklassen nogen kraft. Udgangspunktet herfor er i hvert fald så dårligt, som det kan blive.

Derimod vil lærlinge med høj fagidentitet klart være med til at styrke arbejderklassen, ikke mindst pga. engagementet i både fag og samfundsudvikling. Dertil kommer, at jo flere unge, der via en faglig uddannelse udvikler en høj fagidentitet, jo mindre vil reproduktionen af sociale forskelle blive. Man kan også formulere det således, at jo højere erhvervsuddannelsens kvalitet bliver, jo dårligere vil den sociale reproduktion fungere. - I firserne fungerer den glimrende.

Men kvalitet i erhvervsuddannelserne er langt mere og andet end en grundlæggende faglig kvalificering på Teknisk Skole og så noget virksomhedspraktik.

Anvendt litteratur:

PUKKS-gruppen : "Lærlinge, uddannelse og udbytning - om lærlingeuddannelsernes økonomiske, politiske og ideologiske funktioner", bd. 3: "Lærlingesocialisering", Aalborg 1984.

Preben H. Rasmussen : "Fagidentitet og kulturformer blandt lærlinge" i "Ungdomskultur - forskningsår bog 1985", København 1985.

John Houman Sørensen

Praksis - teori - læringsmodellen

December 1986

<u>Indhold</u>	<u>Side</u>
1. Indledning	796
2. Hvornår kan oplæring foregå i selve produktionen?	796
3. Kontraktformen som regulering af oplæring i produktionen	798
4. Oplæringsformer i virksomhederne	799
5. Arbejds- og læreprocessen i skole og virksomhed	800
6. Samspillet mellem "praksis" og "teori" i de danske lærlingeuddannelser	804
7. Praktikpladsernes kvalitet	805
8. Teoretiske bemærkninger om praksis i uddannelsesprocesser	809
9. Praktikpladsernes funktion må ændres	811
10. Et forslag til 3 former for praktik	813
10.1. Observationspraktik	813
10.2. undervisningspraktik	814
10.3 Produktiv praktik	815
LI. My praktikformer forudsætter ændrede økonomiske og kontraktmæssige former	817
1. 10. larepladskapacitet ved en 12% kvote	819

1. Indledning

Det følgende notat vil forsøge at belyse lære- og praktikpladsernes uddannelsesmæssige betydning inden for lærlingeuddannelserne. "Lærlingeuddannelserne" bruges som samlebetegnelse for begge vekseluddannelserne, EFG og mesterlæren, hvor indgåelsen af en kontrakt om et oplærings- og arbejdsforhold mellem den uddannelsessøgende og en virksomhed er et konstituerende element.

Der bygges i høj grad på **PUKKS-projektets resultater**¹⁾, men her altså med hovedvægt på de uddannelses- og indlæringsmæssige sider af "vekseluddannelsesprincippet" med dets videre konsekvenser for arbejdskraftens positioner i forhold til teknologi- og **arbejdsmarkedsudvikling**.

Baggrundsmaterialet og argumentationsformen vil blive knyttet til industri- og håndværksområdet. Men ræsonnementerne kan sikkert også gælde handels-, kontor- og butiksområdet. Selvom det umiddelbart ser ud til at meget på dette område har branchesovergribende karakter og kan "skolemæssiggøres", så har mange arbejdsopgaver også på **HK-området** særlige præg af krav til kun dekontakt eller til viden om varer, om materiale eller om arbejdsopgavens funktion i en større sammenhæng i et firma - og sådanne arbejdsopgaver udgør en del af grundlaget for oplæring i virksomhedspraksis.

2. Hvornår kan oplæring foregå i selve produktionen?

Før den mere konkrete diskussion af vekseluddannelsesprincipets realisering i de danske lærlingeuddannelser kan der være grund til at se nærmere på under hvilke betingelser det direkte arbejde i produktionen kan udgøre en læreproces.

1) PUKKS-projektet: John Houman Sørensen, Morten Lassen, Ole Zinck Nielsen, Preben H. Rasmussen: Lærlinge, uddannelse og udbytning". Bind I-IV, 2. rev. oplag, AUC-forlaget. Aalborg november 1984.

Disse betingelser kan grupperes i to: nogle teknisk-indholdsmæssigt og nogle arbejdsorganisatorisk-socialt prægede.

De teknisk-indholdsmæssige knytter sig til at man skal kunne lære om årsag-virknings forhold gennem de direkte indgreb og arbejdshandlinger, som man ser andre (arbejdskolleger) udføre og som man selv kan eftergøre. Forståelsen skal kunne etableres gennem almindelig kollegial samtale (hvis der var tale om egentlig instruktion, så nærmer man sig jo en oplærings/uddannelses-situation).

De arbejdsorganisatorisk-socialt prægede er knyttet til at produktionsprocessen må give mulighed for "sidemandsoplæring", kollegiale samtaler og for gradvise rykninger af personale, således at den samlede arbejdsstyrke løbende får reproduceret de fornødne kvalifikationer.

Forringes disse sæt af betingelser, så bliver mulighederne for egentlig indlæring i selve produktionen ringere - uden at behovet for kvalifikationer hos arbejdskraften behøver at svinde, snarere tværtimod.

Denne proces er ikke blot noget, der kan forvises til historien; den ligger bag udviklingen hen mod oprettelse og udbredelse af egentlige fagarbejderuddannelser i stål- og i kemiindustrien i Vesttyskland, hvor man tidligere "klarede sig" med uformel oplæring²⁾.

- 2) En interessant beskrivelse af arbejdsorganisations-, oplærings- og kvalifikationskravsændringer i kemiindustrien kan findes i tre på hinanden følgende undersøgelser ved ISF-München, som primært belyser årsager til problemer ved overgang fra tillæring til egentlige faglige uddannelser:

Ingrid Drexel - Christoph Nuber - Marhild von Behr:

"Zwischen Anlernung und Ausbildung - Qualifizierung von Jungarbeiterinnen zwischen Betriebs- und Arbeitnehmerinteressen". Aspekte Verlag, Frankfurt 1976.

Ingrid Drexel - Christoph Nuber:

"Qualifizierung für Industriearbeit im Umbruch - die Ablösung von Anlernung durch Ausbildung in Grossbetrieben von Stahl und Chemie". ISF-München. Campus Verlag, Frankfurt a.M. 1979.

Ingrid Drexel:

"Belegschaftstrukturen zwischen Veränderungsdruck und Beharrung". ISF-München. Campus Verlag, Frankfurt a.M. 1982.

Finessen ved de egentlige lærlingeuddannelser er så at man ad "social vej" fremskaffer lærebetingelser.

3, Kontraktformen som regulering af oplæring i produktionen

Grundtrækket ved en lærlingeuddannelse er at den både er uddannelse og samtidig lønarbejde, og at lærlingen er ansat på en flerårig kontrakt, der forpligter arbejdsgiveren til at oplære lærlingen i et fag.

Kombinationen af at kontrakten er flerårig og lærlingelønnen et pænt stykke under almindelig arbejderløn muliggør så i varierende omfang efter karakteren af fagets uddannelsesregler og af virksomhedens normale produktionsgang - at der uden at støde an mod virksomhedsøkonomiske krav bliver spillerum til at opfylde betingelserne for oplæring i praksis: tidsrammer, gennemskuelighed, trinrækkefølge af arbejdsopgaver for lærlingen.

Men tilrettelæggelsen af oplæringsprocessen kan ikke alene rettes ind mod virksomhedens eget kvalifikationsbehov; den er kontraktmæssigt forpligtet på fagets uddannelsesmål. Det vil sige mod et bestemt bundt af kvalifikationer til et antal arbejdsfunktioner i én bestemt branche, i tilknytning til et bestemt materiale eller bestemte redskaber og teknikker - uanset afgrænsningskriteriets uklarhed så godt som altid knyttet til et bestemt delarbejdsmarked, som er overenskomstdækket af det tilsvarende fagforbund.

Det betyder for det første at kontraktformen fungerer som et bindeled mellem uddannelse og et bestemt udsnit af arbejdsmarkedet, et fag.

Det betyder for det andet at der altid vil være en større eller mindre spændvidde mellem fagets uddannelsesregler for den praktiske oplæring - og den oplæring der ville være tilstrækkelig til at kunne bruge lærlingen i virksomhedens produktionsproces.

4. Oplæringsformer i virksomhederne

Det andet opsummerende punkt i foregående afsnit antyder at der kan være meget stor spændvidde i praksis mellem virksomhedsop-læringsformer. Det er der også. I PUKKS-projektet blev der op-regnet følgende 5, som alle lod sig identificere i praksis:

- 1) Enkel, uorganiseret deltagelse i produktionen. Lærlingen kigger på, "stjæler med øjnene" fra de faglærttes arbejdstek-niske fiduser, prøver selv, lukker "huller" i arbejdsgangen - og lærlingen må selv tage initiativ til eventuelt at få prøvet andre ting, andre arbejdsfunktioner inden for faget.
- 2) Delvis systematiseret deltagelse i produktionen; lærlingen bliver i tilfældig rækkefølge knyttet til forskellige voksne faglærte som makker, med varierende arbejdsfunktioner. Skift mellem dem er ikke lærlingens sag alene; mester tænker over at lærlingen skal prøve forskellige ting.
- 3) En mere systematisk turnus mellem forskellige produktionsop-gaver, knyttet til forskellige maskiner, forskellige in-struktører/vejledere i en rimeligt fast planlagt rækkefølge.
- 4) Egentlig uddannelse ved specielle maskiner, evt. med en fast instruktør, der alene varetager lærlingeuddannelse, tilknyt-tet. Efter oplæringen på "øvelsesmaskinerne" (som regel æl-dre modeller) vil lærlingene være i stand til at varetage forefaldende arbejde i virksomheden, med sigte på rutine-op-arbejdning, eventuelt med systematisk cirkulation mellem forskellige produktionsafdelinger.
- 5) Udskillelse af oplæringen til særlige afdelinger, der alene varetager oplæring og hvor der også undervises fagteoretisk og med et personale, der har "lærer"-opgaven som hovedakti-vitet. Herefter bliver lærlingene efter en fast plan perio-disk udplaceret i forskellige produktionsafdelinger.

Den første type indebærer den fulde forenelighed mellem uddan-nelse og produktion, incl. selv at klare sig på arbejdspladsen.

Den fernte type indebærer et skarpt tidsmæssigt skel mellem oplæringsarbejde og produktivt arbejde; selve kvalificeringen er for såvidt udskilt fra den umiddelbare produktionsproces.

Man kan altså ikke sætte lighedstegn mellem virksomhed-"praksis" og Teknisk Skole-"teori". Det er vel rimeligt at antage at Teknisk Skole i forhold til alle fem typer af virksomhedsopplæring har indebåret en klar "uddannelsesaflastning" specielt siden dagskolens og forskolernes indførelse i 1960'erne. Det indebærer at forskellen mellem den egentlige faglige oplæring på Teknisk Skole og "praksis" i virksomhederne har kunnet blive **større** og større. Nogle virksomheder repræsenterer en "praksis" der er langt fra "faget" og fra udbredte, reelle kvalifikationsbehov i branchen - mens andre virksomheder netop selv har disse behov for færdiguddannedes kvalifikationer og repræsenterer en "praksis", der svarer bedre til Teknisk Skoleundervisningen, eller som indebærer regulær undervisning.

Set i den teknisk-faglige kvalificerings perspektiv er der altså en del virksomheder, hvor man ikke kan tale om, at "praksis" fungerer som en del af uddannelsen.

Der er nok så meget "praksis" i værkstedsundervisningen på Teknisk Skole, forstået som udførelse af fagligt arbejde.

Og endelig er der en del "teori" i nogle virksomheders tilrettelæggelse af praktikopholdet.

Men dette er egentlig overflade-betragtninger, en iagttagelse af den rene form for vekseluddannelsen. Der er imidlertid også tale om en væsensforskkel mellem virksomhed og skole.

5. Arbejds- og læreprocessen i skole og virksomhed

Kernen i dette problem kan måske snarere formuleres som forskellen på "arbejde, der også er (skulle være) en læreproces" og "læreprocesser der angives at være relevante for en arbejdsproces". Altså, hvad er formålet med de aktiviteter man tilrettelægger og pålægger de unge, der går ind i en lærlingeuddan-

nelse? Hvordan oplever de formålet og hvilke aktiviteter ser de hvilken mening med?

I denne sammenhæng drøftes betydningen heraf alene ud fra skabelsen af arbejdsformåen, arbejds motivation og forestillinger om egen rolle i arbejdslivet - mens dettes sammenhæng med og betydning for mere almene uddannelsesformål er udeladt.

I virksomheden er formålet med aktiviteterne klart. Det drejer sig om at producere en vare eller en tjenesteydelse, som der er købedygtig efterspørgsel efter. Det behov er hovedsagen, og arbejdsprocesser bliver tilrettelagt med dette formål for øje for så vidt angår kvalitet, tolerancer mv. Læringen er en bieffekt - forklaringer og diskussioner indgår kun hvis tingene ikke bærer sig normalt. For lærlingen er det, om ikke nemt, så i hvert fald en klar nødvendighed at indordne sig og gøre det forventede - det er det man får sin løn for og det er den slags arbejde man også på længere sigt skal leve af. Denne type arbejdspladsnormer står udenfor debat og gælder også de udlærte. For lærlingen er der derfor nærhed til den voksne lønarbejders rolle.

På Teknisk Skole er læringen ikke en bieffekt - men den er tværtimod hovedsagen. Formålet med lærlingens arbejde i værkstedsundervisningen er at vise evner til at overholde bestemte standarder og tolerancer og det færdige arbejdsprodukt skal godkendes af læreren.

Produktet, det, der er resultatet af bearbejdningen er principielt underordnet og har "værdi" alene som målestok for, om de forskrevne arbejdsprocesser beherskes. Tydeligst, når øvelsesstykkerne ryger i brokkassen, når de er færdige. Læreren bliver overordnet i dobbelt forstand; både som repræsentant for undervisningsplanens opregning af, hvilke arbejdsmetoder, det er fornuftigt at lære at anvende, og som dommer over om arbejdet er udført godt og korrekt. Lærlingen fastholdes i en umyndig elevrolle og finder sig i det, fordi hun tror på, at det er nødvendigt for i fremtiden at få mere kvalificeret og selvstændigt arbejde.

Denne modstilling af (arbejds)produkt overfor (lære)proces som det primære er som nævnt ikke en ren modsætning mellem skole og virksomhed - og det ville være en plathed at tro at lærlingene alene var rettet ind på det, hvis umiddelbare nytte de kan se i deres egen virksomhed. Erfaringer og erkendte interesser er ikke simple konsekvenser af egne oplevelser; det er bearbejdede og fortolkede oplevelser. Men også dem har den formaliserede undervisningsproces problemer med at knytte an til, mens arbejdsprocessen i virksomhederne er "virkelighed".

Men udover denne principielle sondring knyttet til forskellen i formålsrettetheden i lærlingens aktivitet, kan der anstilles en tilsvarende om arbejdsprocessens organisering.

Arbejdsprocessen analyseres hyppigt med følgende 4-faseopdeling:

- 1) Beslutning om hvad der skal produceres (produktionens mål)
- 2) Planlægning og arbejdstilrettelæggelse
- 3) Udførelse af arbejds handlingerne
- 4) Kontrol af om produktet opfylder målet.

Hverken i virksomhederne eller i TS-værkstedundervisning har lærlingene indflydelse på pkt 1 og 4. Men i praksis har de hyppigt starre frihedsgrader angående pkt 2 og 3 i virksomhederne end på TS. Det modsvares så af at de arbejdsopgaver, lærlingene sættes til, hyppigt ikke er særligt kvalifikationskrævende. Sådanne virksomheder udvikler "fagidentitet" med vægt på dispositionsmuligheder og interaktionsmuligheder, jvf afsnit 6. Og afmagten ovenfor pkt 1 og 4 forekommer meget mere velbegrundet i virksomheden med det af markedsøkonomien givne formål. Det motiverer jo også at lærlingen får løn og snarere er voksen end elev, at lærlingen også er en lønarbejder, som det kan være hensigtsmæssigt at give nogle frihedsgrader i tilrettelæggelsen og udførelsen af arbejdet.

På Teknisk skole er lærlingen elev, ganske vist med sigte på at opnå en faglig dygtighed, som skulle kunne motivere nogle større frihedsgrader i arbejdsprocessen. Men det gælder på længere

sigt og i forhold til arbejdsmarkedet, ikke i forhold til arbejdsprocessen i værksteds- og retningsfagsundervisning. Her er praksis en nøje foreskrivelse som ikke blot sætter pkt 1, 2 og 4 udenfor debat, men også er ganske detaljeret for pkt 3, selve metoderne til arbejdets udførelse.

Denne detaljeringsgrad er ikke nogen logisk følge af arbejdsdelingen mellem TS og virksomheder. Teknisk Skole-undervisningen kunne givetvis under de givne institutionelle betegnelser tilrettelægges, så lærlingene i langt højere grad blev involveret i alle 4 faser af arbejdsprocessen, og herigennem udviklede et højere niveau i den faglige kompetence, til stillingtagen til nye produktionsproblemer, diagnosefærdighed, "teknisk intelligens" og til kommunikation om arbejdsproblemer, "organisatorisk intelligens". Værkstedsundervisningen kunne tilrettelægges i forskellige organisatoriske former - med udvikling af lærlingenes evner til at fungere i større eller mindre selvstyrede grupper som formål. Lærlingene kunne inddrages i beslutninger om, hvad der skulle produceres i lærlingeværkstedet, og det kan gøres mere eller mindre nyttigt og tilnærmet markedsproduktion, som fx udviklingsarbejdet på levnedsmiddelområdet og Elevbyg inden for murerfaget har vist det - uden risiko for at kvalitet og bredde i teknisk-faglig kvalifikation gik tabt, snarere tværtimod.

Men de muligheder der ligger heri støder før eller senere ind i en institutionel grænse: "experimenterne" hører til på Teknisk Skole, mens lærlingene indhøster nogle helt andre og forskellige erfaringer i virksomhedspraksis - som det nærmest er tabu af diskutere systematisk, i hvert fald kritisk. I praksis inddrages praktikerfaringerne ikke og det indebærer at Teknisk-Skole-forsøgene på at forny kvalifikationer, incl. de sociale kvalifikationer, risikerer at blive betragtet som flip af lærlingene. Det gjaldt EFG-tømmerlærlingene et stykke henne i 2.dels undervisningen, som skiftede fra tilfredshed med en mere "åben" værkstedsundervisning til overvejende at kritisere mangel på disciplin, tempo, klar besked om hvad man skulle lære - sådan som mange af dem mente arbejdspladsernes kvalifikationskrav var. (jvf **PUKKS**. bd IV, s. 953).

Isolerede reformer på -Teknisk Skole-siden af lærlingeuddannelserne har derfor nogle meget klare grænser.

Skulle man for alvor søge at opbygge bredere og højere kvalifikationer som svar på fremtidige kvalifikationskrav, så ville det forudsætte at man reformerede praktikorganiseringen, så Teknisk Skole-undervisningen kunne bygge på erfaringer fra produktionen.

Men ilstedet for at bygge på praksiserfaringerne synes det principielle sigte med Teknisk Skole-undervisningen snarere at være at se bort fra hvad lærlingene måtte have lært i produktionen, "i praksis".

Samspillet mellem "teori" og "praksis" i de danske lærlingeuddannelser er derfor ikke så lidt af et postulat.

6. Samspillet mellem "praksis" og "teori" i de danske lærlingeuddannelser

Skoledelens samspil med praksis er opbygget ud fra at man fra de Faglige Udvalgs side ønsker at gardere sig mod en eventuelt "mangelfuld" praksis ved at sikre alle lærlinge et fælles minimum af udøvende færdigheder, uafhængigt af praksisoplæringen.

Men for lærlingene hænger det selvfølgelig sammen - i den forstand, at der kommer bestemte - forskellige - konsekvenser ud af samspillet mellem virksomhedserfaringer og erfaringerne med teknisk skole undervisningen.

Her har der primært været lagt vægt på teknisk-kvalifikatoriske; men der er klart nogle socialisationsmæssige og mere samfundsmæssige konsekvenser, som er sammenkædet hermed.

I PUKKS-projektet blev det opsamlet til at man kunne tale om fire hovedtyper af resultater af lærlingeuddannelsen på individplanet:

- 1) lærlinge med lav fagidentitet
- 2) lærlinge med fagidentitet med vægt på dispositionsmuligheder

- 3) lærlinge med fagidentitet med vægt på interaktionsmuligheder
- 4) lærlinge med høj fagidentitet

hvor de sidste var stærkt orienteret mod arbejdets kvalifikationsmæssige niveau, mod alsidigheden og mod graden af kompleksitet i arbejdsopgaverne, sådan at der krævedes tænkning i arbejdet³).

Det vigtige her er at understrege at disse 4 forskellige resultater sker i uddannelser, hvor skolepåvirkningen principielt er ensartet og forklaringen på forskellene altovervejende må søges i kvaliteten af arbejds- og lærebetingelserne i virksomhederne.

Meget af det hidtil sagte har haft kritisk brod mod Teknisk skole - og den kritik bør fastholdes.

Men der er altså også grund til at fastholde at samspillet mellem skole og virksomheder er uhyre betydningsfuldt. Opmærksomheden bør derfor for alvor rettes mod hvorledes virksomhedspraktik kunne tilrettelægges, så udbredelsen af høj fagidentitet kan fremmes.

7. Praktikpladsernes kvalitet

I meget lang tid har kvaliteten af lærepladserne været ~~ud~~af debatten - hovedproblemet har været praktikpladsmanglen. Med varierende effektivitet fungerer det faglige selvstyres kontrol med godkendelse af lærepladser, ligesom der stadig juridisk findes et ansvar hos læremesteren for afslutningen af den faglige uddannelse - men det reelle ansvar for de faglige kvalifikationer hviler på Teknisk Skole. Det udtrykkes hyppigt i formuleringer i retning af at praktikkens rolle er at sikre rutine og miljøoplevelse.

- 3) Der vil ikke blive gået nærmere ind på det her, da fagidentitet mv skulle være præsenteret i et oplæg af Preben H. Rasmussen, som også var ansvarlig for analysen af dette problemfelt i PUKKS-gruppen. Høj fagidentitets udbredelse i større målestok kunne man selvfølgelig anse for et problem i forhold til den eksisterende jobstruktur, som ikke lever op til sådanne unges forventninger om at anvende kvalifikationer.

I DDR gennemførtes i slutningen af 1960'erne en reform i den "polytekniske dannelses" ånd for samspillet mellem skole og virksomheder. De unges utilfredshed med de arbejdsvilkår de kunne få efter endt uddannelse førte imidlertid ikke til skift af arbejdsorganisation og teknik-anvendelse. ~~I stedet~~ trak man fra øverste hold i DDR uddannelsesreformen tilbage ifølge Lars Lindstrøm i HfKS nr 3/4 1981.

Med denne opfattelse er det logisk nok at problemet alene ser ud til at være praktikpladser nok; dermed knyttes der jo også an til kontraktpligtens dobbelte funktion, solide faglige uddannelser til de unge - som samtidig er indgangen til et fungerende fagligt delarbejdsmarked.

Fordelingen af praktikpladserne er dårligt belyst; der er ikke siden følgende tabel for tilstanden 1.10.1982 blevet offentliggjort resultater af tilsvarende kørsler:

Tabel 1. Konstrueret bestand af lærlinge og efg 2. dels elever fordelt på lærepladsens hovedbranche pr. 1. oktober 1982					
	Antal elever	Lærlinge i pct. af antal elever	Kvinder i pct. af antal elever	Procent andel virksomheder med elever	Antal ansatte pr. elev ¹⁾
Virksomheder med privat ejerforhold	89.813	64,4	29,4	17,3	8
Heraf i:					
Landbrug	1.621	84,2	31,8	1,8	4
Fremstillingsvirksomhed	19.623	65,8	17,5	29,1	14
Bygge- og anlægsvirksomhed	16.473	85,3	5,7	36,4	5
Handelsvirksomhed	28.047	52,2	43,6	20,3	6
Transportvirksomhed	1.639	16,7	43,0	5,3	25
Pengevirksomhed	4.372	19,7	69,3	9,8	19
Liberale erhverv	5.828	62,6	36,3	8,7	9
Virksomheder med offentligt ejerforhold	9.658	19,0	72,4		64
¹⁾ I virksomheder med elever					

Tabel 2. Konstrueret bestand af lærlinge og efg 2. dels elever fordelt efter antal ansatte i virksomheder med privat ejerforhold

	Antal elever	Lærlinge i pct. af antal elever	Kvinder i pct. af antal elever	Procent andel virksomheder med elever	Antal ansatte pr. elev ¹⁾
1 ansat	2.454	63,6	37,9	4,9	1
2 ansatte	4.407	65,9	33,8	14,1	1
3- 5 ansatte	13.588	68,4	29,5	28,3	2
6- 19 ansatte	23.058	67,2	25,8	40,4	4
20- 49 ansatte	11.573	60,4	27,6	50,8	7
50- 99 ansatte	5.711	54,1	28,8	62,6	12
100-199 ansatte	3.651	54,1	28,0	68,9	18
200-499 ansatte	3.409	42,8	32,4	79,8	28
500-999 ansatte	2.881	44,3	27,7	90,2	26
1.000 ansatte og derover	5.078	45,9	45,4	94,9	36
Uoplyst antal ansatte	14.003	69,2	28,1		
I alt	89.813	62,4	29,4	17,3	8
Anm. Antal ansatte er beregnet ud fra virksomhedens indbetalte ATP-beløb og betegner derfor en fuldtids-, helårsansat ekskl. virksomhedens ejer.					
¹⁾ I virksomheder med elever.					

* Kilde: Tidsskriftet "Igang", nr. 2, april 1983.

Det er denne tabel, der er grundlaget for den hyppigt citerede sammenfatning af at de 57% af lærepladserne er i virksomheder med færre end 20 ansatte, som kun beskæftiger 18% af arbejdsstyrken, mens virksomheder med over 20 ansatte beskæftiger 82%, men kun rummer 43% af lærepladserne.

Det plejer at blive tolket som en dobbelt anklage: mod de mindre virksomheder for at uddanne ud over, hvad de vil ansætte og mod de store for at "snyde sig fra deres borgerpligt" - i "praktikpladsmangel" - konteksten.

Men skal der diskuteres kvalitet i uddannelserne ser problemet lidt anderledes ud. Der var - i PUKKS-materialet - ganske mange af de mindre virksomheder, der havde en god oplæringspraksis, med varierende, selvstændige og også hyppigt teknisk avancerede arbejdsopgaver - og med igangsættende, samarbejdsprægede omgangsformer.

Der var også små virksomheder med hård udnyttelse og grove autoritære omgangsformer - og der var mellemstore metalvirksomheder, hvor lærlinge alene var arbejdsdrenge/specialarbejdere og blev sat til rutinefunktioner (men værkstedet som helhed havde det nødvendige udstyr til at kunne godkendes!).

Størrelseskriteriet alene duer altså ikke; nogle af de mindre virksomheder kan have den force, at man der kan lære grundprincipper for materialer og værktøjer, er tæt på kundernes behov - dvs får indblik i hvilke funktionelle krav produktet skal udfylde mv. En sådan læring kan være grundlaget for en kreativ måde at angribe arbejdsopgaver på og for at fange de funktionelle principper bag en mekaniseret eller automatiseret produktionsproces, som man senere måtte blive beskæftiget ved.

Problemet er snarere at så få lærlinge oplæres under forhold præget af produktion og arbejdsorganisation i den lidt større skala og, i tæt sammenhæng hermed, i de højere mekaniserede og automatiserede dele af erhvervslivet. Uddannelsen af faglærte arbejdere der også i forhold til disse betingelser har udviklet en høj fagidentitet vil være en afgørende faktor for om mulig-

heden for at udnytte de ny teknologiers potentialer, som forudsætter øget omstillingsevne, evne til videre læring i og uden for produktionen og reduktion af den horisontale og vertikale arbejdsdeling, kan realiseres. I dag er indtrykket at de fleste større virksomheder nok har nogle lærepladser, men ganske få. I nogle brancher er det praktisk taget nul, og at det hænger sammen med at de også kun beskæftiger ret få faglærte, hyppigt "på sidelinien" af den egentlige produktion i reparations- og vedligeholdelsesafdelinger, i udviklings- og kontrolafdelinger mv. Herudover dækkes behovet for faglærte ofte med udlærte fra mindre virksomheder, hyppigt efter at de har gennemgået kurser inden for efteruddannelsen for faglærte.

Men nyere analyser af kvalifikationskravsudviklingen⁴⁾ peger på at industrigrene hvor tillærte har været dominerende i arbejdsstyrken, vil få behov for noget der ligner faglærte kvalifikationer, praktisk oplærte og erfarne, der er "også-teoretikere" som det dominerende element i arbejdsstyrken.

Indebærer et forslag om at der skal sikres en grundig faglig kvalificering, arbejderne med en høj fagidentitet, også i forhold til sådanne dele af erhvervslivet for at sikre omstillingsevnen til en teknologisk-arbejdsorganisatorisk udvikling baseret på højtkvalificeret arbejdskraft, så at man er nødt til at opgive lærlingemodellen og uddanne i skolemæssige former? Nej. Men skal den gennemføres i vekselluddannelsens former, så forudsætter det at rammerne for praktikken ændres og at praktikkens funktion underkastes en nøjere vurdering.

Først nogle bemærkninger om praktiks rolle i en pædagogisk udviklingsproces.

4) Horst Kern & Michael Schumann: "Das Ende der Arbeitsteilung?" München 1984 er det vigtigste bidrag hertil fra de senere år. En diskussion af disse tendenser er indeholdt i en udredning: "Fremtidens kvalifikationskrav og uddannelsesbehov i sammenhæng med den teknologiske udviklings påvirkning af produktionsstruktur og arbejdsorganisation", som jeg forventer at kunne publicere i november 1986.

8. Teoretiske bemærkninger om praksis i uddannelsesprocesser

I Erhvervspædagogikken har der altid været udbredt opslutning om at arbejdet spillede en værdifuld rolle i unges udvikling. Helt generelt er det blevet betonet hvordan det at handle formålsbestemt, gøre noget, udrette noget, indebære mobilisering af viden og kan klargøre behovet for formaliseret kundskab. Man kan betone den igangsættende virkning af at lære en "ny" (for barnet eller den unge) teknik at kende, at prøve og eksperimentere sig frem til at lære den at kende - og eventuelt ikke blot kunne betjene den, men også få viden og naturvidenskabelige - tekniske principper i den. Det danner personer, der kan, ved og vil mere end før.

Det skaber også en vis socialisering til læreprocesser, at noget godt kan gøres lidt bedre, lidt anderledes og at der kan komme noget godt ud af at stille spørgsmål og diskutere indbyrdes. Det svarer ikke til udbredte forventninger til undervisning og uddannelse i arbejderklassen om at læreren/uddannelses-systemet har svaret, som man blot skal tilegne sig⁵⁾. I forsøg på at overvinde dette i Daghøjskoleregi har Bjarne Wahlgren noteret at blandt de mest "uddannelsesfremmede" blev diskussioner, der var led i undervisningen, oplevet som skænderier.

Sådanne grundholdninger må stamme fra en folkeskole, hvis læring bygger på at man ikke spørger om formålet og anvendeligheden, men går ud fra at læringen må være nyttig og gavnlig for eleverne - på længere sigt. Og elevernes forskellige potentiale til at lære noget under den betingelse, den afhænger i sidste instans af forældrenes levestandarder og erfaringer - hvilke tidsperspektiver kan man planlægge sit liv efter, klarer man sig bedst på arbejdspladsen ved blot at udføre arbejdet som det bliver beordret - eller skal man selv tage initiativ, indebærer arbejdet diskussioner og spekulationer om alternative handlemuligheder osv.

Disse forskelle ligger bag at mange, selv om viljen til at gøre (og lære) hvad der blev sagt har været god nok, ikke har haft

5) Dette kan betragtes som en håndhædet sammenfatning af alment gods fra uddannelsessociologien. Henning Salling Olesens: "Voksenundervisning - hverdagsliv og erfaring" Unge Pædagoger, København 1985 er det nyeste danske bidrag, der falder helt i tråd hermed.

ret meget ud af folkeskolen - og enten har kedet sig, lavet larm, eller blevet "skoletrætte".

Sådanne unge kan så gennemgå voldsomme udviklingsprocesser gennem et lærlingeuddannelsesforløb: succes med at omsætte planer og intentioner i praktisk handling starter en selvtillidsskabende proces, som også giver mod på at tilegne sig teoretisk viden som egentlig kunne have været lært i folkeskolen - og som man nu kan se både den umiddelbare instrumentelle nytte af - og eventuelt også ser som begrebsmæssige redskaber til at få styr på endnu ukendte arbejdsopgaver.

Blandt de eksempler herpå, der blev fundet i PUKKS-materialet, er der imidlertid også tale om at det var TS-værkstedundervisning, der var den igangsættende "praksis". Det behøver ikke at være virksomhedspraksis. Dens styrke i forhold til personlighedsudviklingen ligger snarere i at man kan finde anerkendelse af sin nyttighed som "voksen", som (næsten) økonomisk selvhjulpent individ, dvs som anerkendt nyttig på samfundets målestok. I forhold til den faglige lærings-og udviklingsproces har virksomhedspraksis tværtimod ofte haft en negativ effekt - ved at overbevise lærlinge om at TS-undervisning var unødigt og verdensfjern, ved at dementere brugbarheden af de færdigheder, de havde tilegnet sig.

I forhold til de mere pædagogisk-teoretiske overvejelser over "praktiks" frugtbare virkning på læreprocessen kan der opsamles en række problemer i de danske lærlingeuddannelsers praksis:

virksomhedspraktikken indebærer i stort omfang disciplinering og tempooplæring - der skal ikke stilles spørgsmål

en praksis-teori-læremodel skulle indebære at man både lærte at planlægge, tilrettelægge, udføre og kontrollere en arbejdsproces - men både på TS og i virksomheder ligger hovedvægten på at lære en given måde at udføre tingene på

en praksis-teori-læremodel burde kunne skabe en høj grad af selvtillid og viderelæringsevne, så de unge kunne beskæfti-

ges under forskellige tekniske og arbejdsorganisatoriske betingelser i hele faget - men det gælder kun et fåtal fra gode lærepladser

en praksis-teori-læremodel forudsætter en koordination, eller rettere en egentlig didaktisk planlægning af hvad der foregår på virksomhederne og på Teknisk Skole - det rækker med at sige at den ikke eksisterer.

En kritik af den eksisterende form for lærlingeuddannelse kan altså på ingen måde siges at indebære en afstandtagen fra en praksis-teori-læremodel. Tværtimod kan der fra praksis-teori-modellen hentes mange gode argumenter for at ændre lærlingeuddannelsernes form med det formål at skabe en bedre faglig uddannelse.

9. Praktikpladsernes funktion på ændres

Hovedsagen bliver derfor et brud med opfattelsen af praktikpladsernes funktion som alene at skabe "rutine og miljøoplevelse" og et brud med at lade hensynet til de virksomheder, der kun kan anvende lærlinge som arbejdskraft på denne betingelse, være afgørende for hvad "praksis" bidrag til kvalificeringen kan være.

Skolesiden trænger også kraftigt til reformer, men som flere gange påpeget, så går det ikke isoleret. Herudover vil der komme stigende økonomiske vanskeligheder, hvis fornyelsen i forhold til teknologiske ændringer alene skulle bæres af skolesiden og kvalificering til betjening af fx store integrerede procesanlæg lader sig næppe simulere, selv om den finansielle situation var bedre.

Det ville forudsætte at virksomhedspraktikken kunne indebære

egentlig oplæring i nye, avancerede arbejdsteknikker (som hverken er alment udbredt i branchen eller kan varetages i værkstedsundervisning på TS)

lære koordination med andres arbejde i en produktionssammenhæng og kunne samarbejde om at finde nye løsninger

"miljøoplevelse", kendskab til arbejdsorganisation og omgangsformer overfor kolleger og ledelse i de forskellige former der findes inden for faget

en egentlig erhvervsvalgsproces, hvor man får afprøvet sine forstillinger om faget og får udviklet sine færdigheder, så man står godt rustet til den type arbejde, der svarer bedst til egne ønsker om evneudfoldelse, sociale omgangsformer mv.

Disse stikordspunkter vil blive uddybet i det følgende. Skal man tilnærme sig en opfyldelse af dem, så forudsætter det en ny formel for samarbejdet om lærlingeuddannelserne mellem staten/skolerne, erhvervslivet og fagbevægelsen.

Den skulle indebære at kontrakten blev kollektiv i stedet for individuel.

Det skulle ikke være den enkelte arbejdsgiver, men en brancheorganisation, der forpligtede sig til at skaffe det nødvendige antal praktikpladser så gruppen af lærlinge kunne fuldføre den hele, sammenholdte uddannelse.

Kontraktpligtens vigtige funktion som bindeled mellem uddannelse og delarbejdsmarked skulle altså bibeholdes. Den er et frugtbart element til at sikre praksis-udgangspunktet som giver nogle klare fag- og branchemæssige **afgrænsninger** af hvilke jobfunktioner uddannelsen retter sig imod. Men ansvaret for den samlede uddannelse ville ikke hvile på den enkelte arbejdsgiver; det burde også formelt overgå til skolen - eller måske til den **fag-**komité, der eventuelt kunne være egnet som den instans, der tegnede den kollektive kontrakt for lærlingene.

Det er ikke dette notats formål at gå nærmere ind i mulige forslag omkring dette. Men til de fortsatte overvejelser over, hvordan teori-praksis-samspillet kunne organiseres er det nødvendigt med nogle bemærkninger om det nødvendige antal praktikpladser.

Det er større end det nuværende. Dels fordi det ud fra uddannelseshensyn vil være ønskeligt i langt højere grad at trække på de store virksomheder. Hvorfor bliver nærmere begrundet nedenfor. Dels fordi det ud fra uddannelses- og erhvervspolitiske hensyn - og det er klart en politisk vurderingssag - kan blive hensigtsmæssigt at etablere lærlingeuddannelser i brancher, hvor der i dag ikke er det - og følgelig heller ikke praktikpladser.

Ovenfor sådanne virksomheder, som ikke selv mener at have nogen anvendelse af lærlinge og næppe bliver motiveret til det ad tilskudsvejen må en kvoteringsordning overvejes. Som bilag 1 bringes en tabel over hvonmange uddannelsespladser en kvotering for virksomheder med over 50 ansatte ville indebære. I virksomheder med mindre end 50 ansatte skulle antallet være stort nok - og mange af de mindre virksomheder er som tidligere nævnt glimrende lærepladser.

Men alt i alt skulle der skabes en pulje af praktik- og lærepladser, der var stor nok til at sikre opfyldelsen af nogle forskellige formål i den enkelte lærlings uddannelsesforløb.

10. Et forslag til 3 former for praktik

Praktikken i lærlingeuddannelserne foreslås bygget op som tre forskellige former, hvor den første og den tredje er obligatoriske og knyttet til henholdsvis 1. og 2. del af uddannelsen, mens den anden praktikform vil variere i omfang efter fagområdet. De økonomiske betingelser vil også være varierende for lærling og virksomhed under de tre forskellige former.

10.1. Observationspraktik

Observationspraktik, hvis formål er uddannelsesretnings- og erhvervsvalgsvejledende. Det skulle være relativt korte arbejdspladsophold, hvor den unge blev sat til noget forefaldende arbejde og cirkulerede lidt mellem forskellige afdelinger/opgaver. Ikke en ren observatørordning, men med sigte på at lære om

arbejdet, teknisk og socialt, og længe nok til at være en slags afprøvning af interessen for netop denne branche. Med et antal af denne slags praktikophold skulle det kunne give en bred branche/hovederhvervsområdeorientering, som også ville støtte forståelsen af bredden i fagspektret i TS-undervisningen på basisåret.

10.2. Undervisningspraktik

Værkstedsskole på TS kan synliggøre nødvendigheden af forskellige former for fagteori - men normalt kun ud fra enkeltstående maskiner og ud fra arbejdsfunktioner som isolerede bearbejdnings-er .

Derimod ikke som led i en sammenhængende produktionsproces - og de mange forskellige former for organisering og samarbejde, de sociale sider af arbejdet lader sig ikke indlære på TS. Højest makkerpar og smågruppesamarbejde.

Der vil være et behov for "forlagt undervisning", hvor TS-værkstedundervisning flyttes og foregår på virksomheder, her specielt større og/eller teknologisk avancerede virksomheder - fordi TS mangler maskinel og fordi TS ikke kan eftergøre vigtige sociale og økonomiske sider af "rigtig" produktion. Fra "rigtig" produktion vil det kunne give impulser til fagteoriundervisningen, både til at forny den teknisk-teoretisk, men også til at gøre teknikken mindre "teknisk", nemlig få den sat i sammenhæng med økonomi, arbejdspladsforhold mv. Herved kunne der også hentes impulser til fællesfagsundervisning, **branche-**teknologi-, økonomi- og samfundsindsigter.

"Forlagt undervisning" måtte virksomhederne naturligvis få betaling for; det kunne fungere som et mindre lærlingeholds adgang til at deltage i betjening af dele af produktionsapparatet under vejledning af deres TS-lærer, eventuelt assisteret af en virksomhedsmedarbejder.

En variant kunne være at TS deltog som part sammen med én eller flere virksomheder i anskaffelsen af specielt produktionsudstyr mod ret til at bruge det til undervisningsformål.

Men undervisningspraktik: kunne også være rettet mod lidt mindre avancerede formål; det kunne bruges til at aflaste TS for værktøjsundervisning i lidt mere specielle discipliner, men som man mener repræsenterer noget nyt, der bør kunne af alle i faget. Det kunne så være 8-14 dages arbejde under instruktion på en lokal virksomhed, der anvendte denne teknik i sin produktion.

10.3. Produktiv praktik

Med ordet produktiv menes der: indsats som arbejdskraft i selve produktionen. Det er altså den praktik, der nærmest svarer til den nuværende. Den vigtigste forskel er, at der skulle være mindst to perioder af denne type. Kombinationsaftaler skulle gores obligatoriske, så lærlingene får erfaringer med forskellige produktionstyper i faget. Ideelt skulle alle i lobet af læretiden have været på både mindre og større arbejdspladser.

I forhold til TS-undervisningen forud, - som teknisk disciplinmæssigt skulle have sikret at lærlingen umiddelbart kan gå ind og varetage en del af de faktiske forekommende arbejdsfunktioner, så bliver formålet at lære, hvordan jobfunktionerne faktisk er tilrettelagt og udfores med hensyn til tempokrav - og nok så meget hvad angår sociale krav, "miljøoplevelsen". Perioden skal være lang - det er vigtigt for identitetsdannelsen at det er rigtigt lonarbejde, at det er en voksenrolle, og at man må lære af kolleger og at omgås dem og overordnede.

Men det må også fastholdes, at der er tale om uddannelse; det drejer sig også om at prove at lære noget om den samlede produktionsgang og om hvordan forskellige arbejdsfunktioner er sammenkædet. Derfor bør det i forbindelse med den enkelte praktik-aftale planlægges hvordan lærlingene skal cirkulere og det bør gores til en tillidsmandsopgave at holde opsyn med at lærlingenes anvendelse som arbejdskraft svarer til formålet med den produktive praktik og er i overensstemmelse med den opstillede cirkulationsplan.

Formålet med mere end en "produktiv praktik" - periode skulle så være at lærlingene fik et indtryk af at fagets anvendelse, teknik og produktionsprocessers tilrettelæggelse var variable størrelser - istedet for eventuelt at blive låst i en negativ vurdering af TS-undervisningen.

Hvor ensidige lærepladser hidtil hyppigt har ført til en opgivende holdning ~~overfor~~ for nytten af at lære af den retningsfaglige uddannelse på TS, så vil en enkelt dårlig læreplads næppe få denne virkning, når lærlingen også kommer i praktik i en eller to bedre. ~~Istedet~~ vil det forhåbentlig kunne give stødet til interesse for at få suppleret faglige færdigheder i resten af TS-perioden og skabe et behov og et grundlag for at arbejde videre med teknologi- og brancheforståelse i den fagteoretiske og almene undervisning.

Det kan selvfølgelig være for idealistiske forventninger, men noget betydning har det dog at lærlingens entydige afhængighed af én læreplads bliver opløst. Afhængighedsforholdet eksisterer i kraft af måden man har fået lærepladsen på og i kraft af at virksomheden er det dominerende for lærlingens hverdag i størsteparten af læretiden og for de fremtidige beskæftigelsesmuligheder. Reduktionen af denne afhængighed sammenholdt med at erfaringerne stammer fra mindst to virksomheder vil i langt højere grad pege på fagets og branchens udvikling som kvalifikationsmål.

Men når etableringen af et samspil mellem TS og virksomhedserfaringer er det centrale, er der et andet, supplerende forslag, der trænger sig på. Nemlig ikke at nøjes med blokundervisning på TS, men også at have en ugentlig undervisningsdag for lærlingene, mens de er i produktiv praktik. Det ville give mulighed for dels en værkstedsundervisning, der supplerede ud fra aktuelle behov, dels at dette kombineredes med fagteori, præsentation af andre (nyere) løsninger på de produktionsopgaver, lærlingene arbejdede med. Og det kunne give grundlag for en undervisning om branche- og arbejdsforhold i faget, som også byggede på en snes lærlingenes egne konkrete fremstillinger af forholdene på deres praktikvirksomhed.

11. Ny praktikformer forudsætter ændrede økonomiske og kontraktmæssige former

Hvis der kunne bygges på disse tre former for praktik, så ville der været skabt muligheder for en praksis-teori-læringsmodel, som det ville være en overkommelig opgave at omstille Teknisk Skole til, også økonomisk.

Det springede punkt vil derfor være om det kan lade sig gøre at finde økonomiske og politiske modeller for en overgang til kollektive lærekontrakter og branche/fag-mæssige løsninger på fremskaffelse af det nødvendige antal pladser til de forskellige praktikformål.

For nogle virksomheder vil opgivelsen af den nuværende lærlingeordning sikkert betyde et økonomisk tab. Men sætter man uddannelseshensynet højst, så skulle det jo ikke betyde noget. Problemet er snarere at den ny udformning kan indebære en belastning, blandt andet for de virksomheder, som hidtil ikke har uddannet lærlinge, men som der er lagt vægt på at få inddraget. De vil næppe kunne motiveres alene økonomisk, hverken ad tilskudsvejen eller ved øget "afgift" gennem forhøjede bidrag til AER; en kvoteringsordning, der garanterer at også denne type virksomheder indgår i puljen af praktikpladser til produktiv praktik vil være et nødvendigt sikkerhedsnet.

For de virksomheder, der hermed drages ind i lærlingeuddannelsen kan det, der umiddelbart ser ud som en belastning, blive til en gevinst, nemlig ny impulser, der kunne komme fra lærerstaben på erhvervsskolerne, fra lærlingene og fra selve praktikopholdstilrettelæggelsen. Det kunne inspireres til at overveje en anden arbejdsgang og-eventuelt ny teknik-anskaffelse og blive et middel til at få tilgang af aktive og alsidigt uddannede arbejdere. Denne mulighed kan illustreres med et citat fra fagbladet "Metal" nr. 4, marts 1986 om firmaet F. Jørgensen & Sønner:

"Der er stadig funktioner som vi ikke forstår. Importørerne af maskinerne kan ikke følge med udviklingen og rent sprogligt ud-

vikles den tekniske terminologi så hastigt, at vi ikke engang kan få oversat "brugsvejledningen". ... "Når vi har taget to elever, som starter på den ny uddannelse ("90'ernes metalarbejder" JHS), er det blandt andet for overhovedet at kunne følge med udviklingen.

Vi er nødt til at være med til at uddanne disse folk. Hvorfra skal vi ellers rekruttere de folk, som fremover skal sikre os muligheden for at kunne udnytte og betjene den nyeste teknologi?, spørger Erik Jørgensen".

Bilag 1

Lærepladskapacitet ved en 12% kvote.

Den årlige nytilgang til arbejdsmarkedet ligger på ca 2,5-3% og en læretid er på omkring 3-4 år. Hvis alle unge skulle sikres en læreplads, så burde lærlinge udgøre et sted mellem 7½ og 12% af arbejdsstyrken. Nu skal alle unge ikke have en læreplads, men til gengæld skulle der gerne være plads til vækst i nogle brancher og fag. En rimelig kvote for, hvad erhvervslivet skulle udbyde (hvilket ikke er lig med at de nødvendigvis skulle blive brugt) af lærepladser ville derfor være ca 12% eller 1 i lære pr 8 voksne.

En sådan kvote ville ikke berøre uddannervirksomheder med under 50 ansatte. Ved hjælp af nogle supplerende kørsler til den oprindelige tabel kunne der opstilles følgende oversigt over mulige ekstra praktikpladser ved en 12% kvote (afrundede tal):

01.10.1982	Tabel 3	
Antal ansatte	Uddannelsesvirksomheder	Ikke-uddannere
6-19	-	(17.000)
20-49	-	(10.000)
50-99	2.800	5.000
100-199	4.500	2.500
200-499	8.500	3.000
500-999	6.500	1.500
1.000 ->	17.000	1.200
	40.000	13.200

Den største del af effekten, hvis man alene lader kvoten omfatte virksomheder med 50 ansatte og derover, kommer fra uddannervirksomhederne - af de ialt ca 53.000 ekstra pladser ville de ca 32.000 komme fra virksomheder med over 200 ansatte, som allerede uddanner (relativt få!).

Overfor tallet 53.000 skal stilles en bestand af lærlinge og EFG-2. dels elever i virksomhederne på ca 90.000 pr 1.10.1982.

Henning Salling Olesen
og Jørgen Rafn

Pædagogisk udviklings-
arbejde :
Lærerkvalificering og
organisationsudvikling

Februar 1987

I N D H O L D

s i d e

<u>1. Baggrunden</u>	822
1.1. Tekniske skoler som institutioner	822
1.2. Lærerrekuttering og lærerkvalificering	824
<u>2. Hindringer for pædagogisk udvikling</u>	827
2.1. Lærernes arbejdsbetingelser	827
2.2. Lærernes fagidentitet	828
2.3. Erhvervsuddannelsernes pædagogik som defensivt system.	830
2.4. Opsummering	831
<u>3. En decentral udviklingsstrategi</u>	832
3.1. Efteruddannelseskurser og pædagogisk udviklingsarbejde	832
3.2. Eksempel: Netværksprojektet	835
3.3. Eksempel: Grønlands Handelsskole	839
3.4. Opsummering	844
<u>4. Rammer for en pædagogisk udviklingsstrategi</u>	845
4.1. Kampagne - "overskrift"	845
4.2. Rammestyling af pædagogik og indhold	846
4.3. Demokratisering af styrelsesforholdene	847
4.4. Rammestyling af ressourcetildeling	848
4.5. Lønforhøjelse eller ændret lønsystem	848
4.6. Særlige ressourcer til udviklingsarbejde	849
4.7. Udviklingscenter og konsulentbistand til skolerne	849

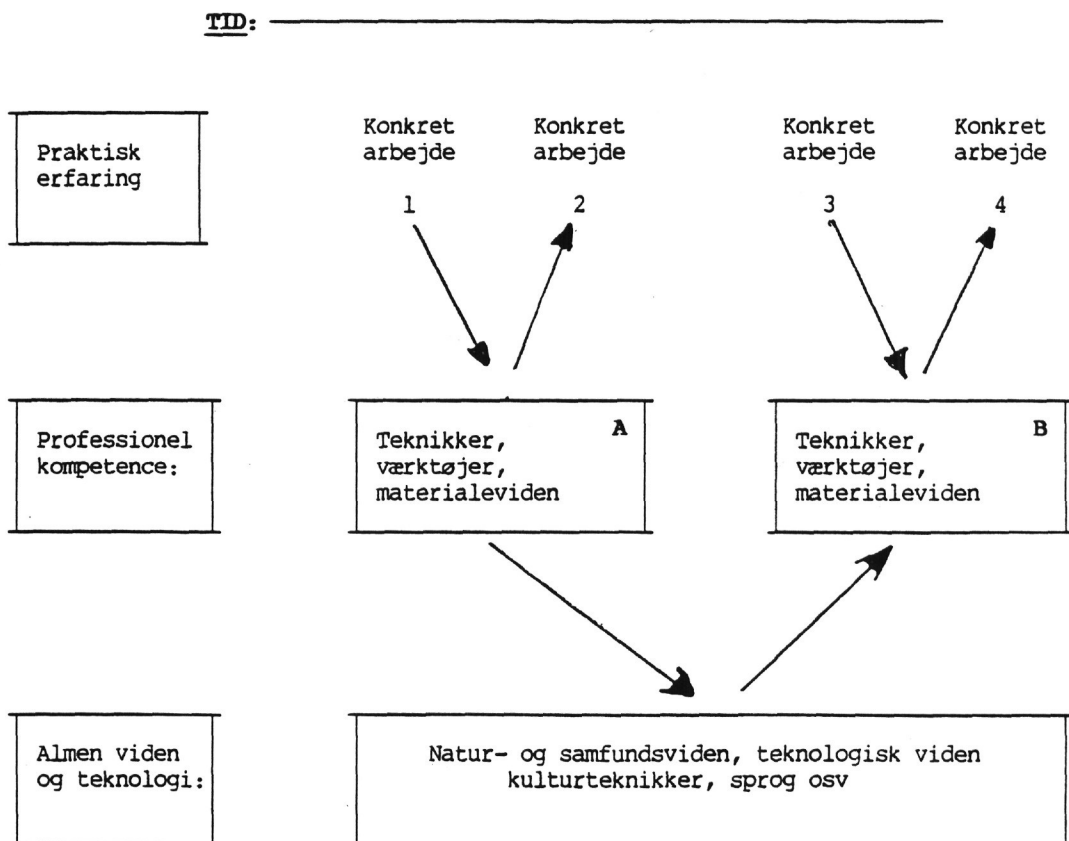
1. Baggrunden

1.1 Tekniske skoler som institutioner

De tekniske skoler står i et dobbelt vadested. Som relativt unge institutioner er det fortsat et stort problem at udvikle et lærer-korps med en fælles professionsopfattelse og en pædagogisk praksis, der udnytter deres forskellige ressourcer. På den anden side skal de frigøre sig af en række arvestykker fra den faglige struktur og en organisationsform, der ikke stemmer med fremtidens erhvervsudvikling og dens rolle heri.

Skolernes situation skal ses i lyset af den historiske proces, som har udskilt arbejds- og produktionsrettet vidensbearbejdning i særlige institutioner. Adskillelse af teori og praksis har på den ene side muliggjort en vidensudvikling indenfor naturvidenskab og teknologi, som ikke er bundet til den umiddelbare praksis. Adskillelsen har på den anden side naturligvis rejst nogle nye problemer med formidlingen af systematiserede erfaringer og viden til **praksis**. Lidt enkelt kan man beskrive dette forhold mellem "teori og praksis" i tre niveauer:

FIGUR 1: UDVIKLING AF ARBEJDSTEKNIKKER, PROFESSIONEL KOMPETENCE OG ALMEN VIDEN.



De tekniske skoler befinder sig på midterniveauet. De er udviklet på basis af og som supplement til den professionsindføring, som knytter sig til mesterfagene. Derved har de været kanal for en stærkt accelererende formidling af viden og teknologi inden for rammerne af den professionsindføring, som de erhvervsfaglige uddannelser stadig er.

De tekniske skoler er altså rammen for en selvstændiggørelse af den erhvervsrettede læreproces. De har imidlertid taget hovedparten af den faglige som den pædagogiske grundtanke fra den arbejdsbaserede uddannelse med sig, og det betyder i dag nogle blokeringer for en videre institutionsudvikling.

Pædagogisk, fordi de endnu ikke i særlig høj grad har udviklet en selvstændig forståelse af sig selv som lærested, men stadig i vid udstrækning definerer sig selv som efterligning af det virkelige arbejdsliv. For at udnytte deres muligheder må skolerne i **højere grad** rendyrkes, som det de også er: nemlig selvstændige pædagogiske institutioner og vidensformidlingscentre.

Fagligt, fordi den fagstruktur, og den viden og kunnen, som knytter sig til mesterfagenes professionsgrænser og kvalifikationskrav er ved at blive endegyldigt undergravet af den teknologiske og økonomiske udvikling. Midterniveauet afspejler hverken den avancerede udvikling på det øverste eller nederste niveau. Derfor skal skolerne på en gang gøres fri af nogle bånd til deres respektive fag, og have fornyet kontakten til udviklingstendenser i teknologi og kvalifikationsafhængigt af dem.

Det kræver efter vores mening en kombination af:

- * Pædagogisk udviklingsarbejde
- * Personalekvalificering, og
- * Organisationsudvikling.

Vi skal først uddybe begrundelsen for denne kombination med specielt sigte på faktorer, som blokerer en videre udvikling, og derefter skitsere nogle strategier, som vi har erfaring med i forholdsvis forskellige situationer, og som vi mener vil kunne anvendes på en række erhvervsskoler. Til slut vil vi behandle rammerne for udviklingstrategierne.

1.2 Lærerrekruttering og lærerkvalifikationer

Som nævnt er skolernes udgangspunkt at være supplement til mesterfagenes praktiske oplæring. Efterhånden som de blev til dagskoler, stod de som en ny skoleform uden veldefineret basis for rekruttering af lærere, og uden en pædagogisk tradition at støtte sig på. Dette forhold sætter sig endnu meget dybe spor, både i pædagogik-

ken og undervisningsopfattelsen, og i form af den stærke opdeling af lærergruppen efter uddannelse og funktion i retningsfagslærere og fællesfagslærere. Man kan sige, at det blot afspejler, at de tekniske skoler endnu er "unge institutioner", men man kan også undersøge, på hvilke punkter dette står i vejen for en "modning". Der findes yderst fornuftige kriterier for læreransættelse som sigter på at tilføre den samlede lærergruppe forskellige ressourcer og sikre at hver enkelt lærer har et minimumsgrundlag i form af en vis erhvervserfaring og elementær baggrund for at fungere i skolen.

Ligeledes forekommer det helt logisk, at man komplementært sikrer de sider af lærernes kvalifikationer, som ikke er tilgodeset gennem tidligere uddannelse. Men de mere dybtgående sider af **lærerselvforståelsen** afhænger af nogle mere grundlæggende træk omkring lærerrekrutteringen og lærernes arbejdssituation.

Størstedelen af lærerne ved skolerne rekrutteres på grundlag af faglig **dygtighed** inden for et af de fag, som der undervises i. Definitionen af faglig dygtighed er naturligvis præget af formålet og anderledes end hvis det var ansættelse til produktion/arbejde i faget. Der lægges givetvis større vægt på kvalitet end på hurtighed, på en høj bevidsthed om professionel standard osv. Der inddrages naturligvis også supplerende vurderinger af social og menneskelig art, som er knyttet til læreres særlige arbejdsopgave. Men det er næppe forkert, at de både rent faktisk og i den ansatte lærers forståelse af sine egne kvalifikationer er sekundære i forhold til den faglige kvalifikation.

Dette søges suppleret gennem en forholdsvis beskeden pædagogisk uddannelse, der skal sætte læreren i stand til at formidle den faglige kunnen, som er det primære.

I denne lærerrekruttering ligger kimen til en overførelse af den arbejdsform og forståelse af opgavens art, som knytter sig til den faglige uddannelse og den **professionserfaring**, som læreren medbringer herfra - og en tilsvarende blokering for erhvervelse af en **professionel lærerbevidsthed**.

Der er naturligvis også modgående træk: for en række konkrete fag er de ydre omstændigheder om arbejdet, dets rent konkrete form osv. så langt fra basisfaget, at det er en meget stor omstilling i sig selv. Og for en del grupper er løn- og arbejdsvilkår ikke særlig gunstige sammenlignet med en alternativ beskæftigelsesmulighed i faget: Tilsammen trækker dette i retning af udvikling af **lærer-**selvforståelse.

En anden stor del af lærerne har uddannelser, som er overvejende pædagogisk, eller som arbejdsmarkedsmæssigt er stærkt knyttet til lærerprofessionen (seminarieuddannede lærere, cand.mag'ere o.l.). For dem er det lærerprofessionelle det vigtigste. Man må ikke overse det faktum, at undervisning ved tekniske skoler for mange af disse lærere opfattes som en fagligt mindre udfordrende og spændende opgave, og at de samtidig og undertiden pædagogisk oplever den som højst utilfredsstillende - bl.a. i kraft af det primære lærefags "ideologiske" og psykologiske dominans både i skolernes miljø og hos eleverne.

Skolernes begrænsede refleksion af sig selv som **pædagogiske** institutioner, er derfor stærkt medvirkende til to problemer:

For det første en mangelfuld udvikling af en lærerprofessionel bevidsthed og holdning blandt store dele af lærergruppen.

For det andet de meget stærke opdelinger og modsætninger mellem de forskellige faggrupper som delvist kan antage skjult aggressiv karakter.

Det betyder dernæst, at det som kunne være en enormt positiv **resource**, nemlig at have forskellige lærergrupper med forskellig baggrund, bliver udnyttet dårligt eller bliver til et problem og at den pædagogiske selvrefleksion og den systematiske udvikling af undervisningen får meget dårlige kår.

Udviklingen af en øget pædagogisk selvforståelse og en fælles lærerkorpsånd kræver ændringer i undervisningen, som inddrager læ-

terne i et samarbejde på tværs af faggrænserne, og som forholder sig mere systematisk til den foreliggende opgave: at omsætte elevernes interesse for faget og deres øvrige forudsætninger til en læreproces, der går videre end til indovelse/efterligning af en eksisterende faglig praksis.

2. Hindringer for pædagogisk udvikling

2.1. Lærernes arbejdsbetingelser

Der er en række forhold omkring lærernes arbejdsbetingelser, som aktivt medvirker til at forhindre udviklingen af egentlige pædagogiske institutioner.

Arbejdstidsnormerne afspejler en forestilling om at undervisningen er en reproduktiv formidling af faglig kunnen/viden, instruktion osv. gennem relativt ringe normer for undervisningsforberedelse og lign.

Lønnen er beskeden sammenlignet både med andre lærerfunktioner indenfor ungdomsuddannelserne og i mange tilfælde sammenlignet med alternative beskæftigelsesmuligheder i lærerens oprindelige fag. Det er en almindelig anvendt metode til kompensation herfor, at lærerne tilbydes et betragteligt antal overtimer - og det betyder yderligere, at den tid, der er afsat til forberedelse skubbes ud i perioden efter den normale arbejdsuge. Dette er ikke særlig usædvanligt for lærere. Men det er ofte - i andre lærergrupper - knyttet til meget stærke identifikationsmekanismer med lærerfunktionen, og ofte også knyttet til arbejdssituationer med en fornemmelse af betydeligt individuelt spillerum og en betydelig indflydelse på egen arbejdsplads, gennem kollegiale styresystemer osv.

Dette gælder imidlertid ikke tekniske skoler. Styreformen er meget traditionel rent formelt, og i mange tilfælde betyder det også en traditionel arbejdsorganisation. I forhold til en hierarkisk styret arbejdsplads i produktionen har det yderligere den forstærkede omstændighed, at lærernes arbejde er betydelig mere individua-

liseret og lærerne tilsvarende mere afhængige af ledelsesvurderinger og -beslutninger.

Det er derfor en ganske logisk konsekvens, at lærerne dels identificerer sig mindre med funktionen, og i mindre grad arbejder over -dvs reagerer i overensstemmelse med umiddelbare lønarbejderinteresser. Det er desuden ganske logisk, at de i højere grad end andre lærere (og måske også i højere grad end de ville gøre, hvis de arbejdede i deres oprindelige fag!) søger at få veldefinerede og **afgrænsede** arbejdsopgaver, ønsker detailleret og stykvis "afregning" af arbejdsforpligtelserne osv.

Lønniveauet, arbejdstidsnormeringen og arbejdspladsens organisation modvirker på denne måde udviklingen af nogle sider af **lærer**-professionen, som er aldeles nødvendig: personligt engagement, interesse for alle sider af skolens og elevernes liv, interesse for udvikling og ændring af arbejdet osv.

Derfor vil det fremme udviklingen af gode lærerkorps og en løbende pædagogisk og faglig udvikling, hvis lærerqualificeringen knyttes sammen med en mere grundlæggende organisationsudviklingsproces, med ændrede samarbejdsformer, øget kollegial indflydelse på skolerne ledelse m.v. Et ændret lønsystem, med en mere rimelig grundløn og en større arbejdsmæssig dispositionsret inden for rammerne af den samlede arbejdsforpligtigelse, vil give skolerne bedre rammer for en sådan udvikling, men er naturligvis et anliggende, som ikke kan løses på den enkelte skole eller blot af uddannelsesmyndighederne alene.

2.2. Lærernes fagidentitet

Som antydnet i figur 1 indgår tekniske skoler i det led i institutionssystemet, som sikrer reproduktion og formidling af de systematiserede erfaringer og færdigheder, samt den norm- og kvalitetsbevidsthed som tilsammen udgør en profession, i de fleste tilfælde et håndværksfag. Både skolerne og en stor del af lærerne definerer sig ved denne fagidentitet.

Det har mange positive sider, både i vekselvirkningen med et omgivende samfund og i den pædagogiske proces. Det kan imidlertid også virke konserverende. En historisk betragtning viser, at skolerne selv har været med til at formidle den viden og de teknologier, som har forberedt grundlæggende strukturændringer i erhvervene, og som betyder, at de eksisterende fagstrukturer er ved at blive ombrudt.

Dette nedsætter i sig selv dens frugtbarhed som institutionel og lærerpersonlig identitet, og har vel også allerede betydet en væsentlig nyorientering på skolerne.

Til en videre udvikling knytter sig imidlertid også nye kvalifikationskrav til den uddannede arbejdskraft, og til lærerne. Disse nye kvalifikationskrav tilhører det nederste og mest almene vidensbearbejdningssniveau: Almene fag, mere abstrakt teknologisk viden samt sociale og kulturelle færdigheder. Og disse kvalifikationskrav bliver centrale i den erhvervsmæssige uddannelse. Det er kvalifikationselementer, som kan bygge videre både på elementer i den håndværksmæssige fagidentitet, i den viden om teknisk udvikling og praktisk arbejds erfaring, som lærerne har fra deres erhvervsbaggrund, og på de almenfaglige og pædagogiske kvalifikationer, som andre dele af lærergruppen bringer med sig som primær identitet.

Men det kræver en betydelig omstrukturering af den faglige identitet hos lærere. Det kræver en anden opfattelse af faglig oplæring og socialisering end den, der består i at tilegne sig en allerede eksisterende praksis og standard - i stedet drejer det sig om udviklingsberedskab, en eksperimentel og videnssøgende holdning og en øget vægt på almene sociale og kulturelle sider af erhvervskvalificeringen.

Det mener vi forudsætter, at der etableres rammer for et mere kreativt lærerarbejde, og at lærerne sætter sig i en forpligtende arbejdssituation, hvor der ikke findes en allerede fastlagt fremgangsmåde og procedure, men hvor det drejer sig om at udnytte den

sum af ressourcer og kunnen, som forskellige lærere kan bidrage med. Det drejer sig ikke om en bestemt arbejdsform, men om typer af undervisning, som i hvert fald er meget anderledes end de i dag fremherskende.

2.3. Erhvervsuddannelsens pædagogik som defensivt system

Vi skal tilsidst gå lidt tættere på erhvervsuddannelsernes pædagogik set fra **lærernes** synsvinkel. Vi ser altså i dette afsnit helt væk fra den vurdering af pædagogikken ud fra dens primære funktion, som knytter sig til eleverne.

Den retningsfaglige teoriundervisning og en del af fællesfagsundervisning er overvejende **meddelende** videns- og normformidling, og den praktiske undervisning er præget af indøvelse af relativt skematiserede enkeltfærdigheder, hvor læreren fungerer som instruktør og opsynsmand, undervisningen udgør tilsammen en formidling af enkeltelementer, som er uddestilleret af den faglige praksis og professionelle standard som faget repræsenterer. Undervisningen som helhed er organiseret som skemalagt undervisning, med stærk faglig opdeling og et fastlagt program fra time til time. Dette er i overensstemmelse med de formelle rammer og krav, foreliggende materialer og lærernes arbejdsvilkår. Det kan følgelig ikke lægges hverken skolerne eller lærerne til last.

Denne undervisningsform indebærer så at sige pr. definition, at læreren ikke lærer noget (nyt). Det er en envejs-proces, og påvirkning den modsatte vej kan have karakter af bekræftelse eller forhindring. Lærernes chancer for at få noget ud af undervisningen er altså små.

undervisning er imidlertid en personlig proces. Derfor har det også alvorlige tilbagevirkninger på folks funktionen, når de bliver reduceret til rent funktionelle elementer i den. undervisning kan ikke fungere godt under betingelser, der minder om tayloristisk arbejdsorganisering.

Man kan til gengæld også se undervisningens organisering som et meget sikkert skjold for læreren:

Rutiniseringen af undervisningen og dens forankring i kendte faglige elementer betyder, at lærernes faglige kvalifikation og selv-sikkerhed ikke sættes på prøve.

Den meddelende undervisning i temmelig formelle og restriktive sociale former/ og objektiveringen af eleverne i den traditionelle "påfyldningspædagogik" betyder også for læreren en beskyttelse mod en involvering i eleverne som personer, og i deres ønsker og problemer - en involvering, som ville være vanskelig at varetage indenfor de givne arbejdsbetingelser, men som eleverne ikke mindst i en ungdomsuddannelse, der indgår centralt identitetsudviklende, burde trække på.

Opdelingen af undervisningen og af den enkelte lærers arbejds- og ansvarsområde indebærer også en **ansvarsbegrænsning** for den enkelte lærer. Det er måske et forståeligt ønske fra læreren som lønarbejder, ikke mindst på en arbejdsplads med en relativt traditionel ledelsesstruktur, men det styrker defensive holdninger og almen tilbagetrækning fra engagement i læreprocessen og det faglige arbejde hos lærerne.

2.4 Opsummering.

De tekniske skoler står i et dobbelt vadested. Som relativt unge institutioner er det fortsat et stort problem at udvikle et lærer-korps med en fælles professionsopfattelse og en pædagogisk praksis, der udnytter deres forskellige ressourcer. På den anden side skal de frigøre sig af en række arvestykker fra den faglige struktur og en organisationsform, der ikke stemmer med fremtidens erhvervsudvikling og dens rolle heri.

I dette dobbelte vadested må man mobilisere alle ressourcer for både at overvinde individuelle og organisatoriske forsvarsmekanismer og fastlåste mønstre.

Derfor er det nødvendigt at tænke på udviklingsstrategier, som involverer hele personalet og som gør det på dybtgående måde.

3. En decentral udviklingsstrategi

3.1. Efteruddannelseskurser og pædagogisk udviklingsarbejde

Traditionelt har lærere vedligeholdt og udbygget deres kvalifikationer dels gennem deres daglige forberedelse og dels gennem deltagelse i kurser. Inden for erhvervsuddannelsesområdet har SEL været næsten enerådende med tilbud om kurser af faglig og pædagogisk indhold specielt for erhvervsskolelærere. Disse kurser opfylder normalt to aspekter af kvalificeringen:

- * Fagligt input fra kursuslærere, og
- * Erfaringsudveksling mellem lærere fra forskellige skoler og evt. forskellige fag.

Lærernes kursusvurdering går som oftest på disse to aspekter, og det andet aspekt opfattes nok som det vigtigste, når et kursus' konkrete effekt i den daglige undervisning skal vurderes, hvorimod et kursus' faglige indhold mere bliver vurderet i forhold til lærernes personlige interesser end på brugbarheden i den daglige undervisning. Kurserne har en stor værdi for den enkelte lærer dels for den personlige kvalificering og dels som inspiration til den enkelte lærers undervisning.

Anlægger man et institutionsperspektiv, må kursusaktiviteten også vurderes ud fra, hvilken effekt den har på skolen som sådan; dvs. om den implicerer en ændring af undervisningen på skolen eller afdelingen. At dette sker er ingen selvfølge.

Por det første overlades det til den enkelte lærer at få bearbejdet kursusindholdet, så det er brugbart i undervisningen. Der er ingen krav om, at en kursusaktivitet skal implicere en ændring af

undervisningen, og ofte vil læreren først senere bruge elementer af kurset i sin egen undervisning. Desuden har den enkelte lærer ingen mulighed for at få bearbejdet erfaringerne med den ændrede undervisning efter kurset. For at råde bod på dette, kan ugekurserne måske struktureres anderledes, så der bliver en opsamlings- og bearbejdningsfase efter f.eks. 6 måneder, hvor kursusholdet kan diskutere erfaringerne med den ændrede undervisning. Men en sådan kursusstruktur ændrer ikke ved det fundamentale forhold, **at det er op til den enkelte lærer, om kursusaktiviteten skal få indflydelse på undervisningen.** På en del skoler forsøger man på forskellig vis at løse problemet ved f.eks. at have som fast procedure, at lærerne skal foretage en mundtlig eller skriftlig kursusrapportering til resten af lærerkollegiet for at alle kan få glæde af kurset. Men sådanne foranstaltninger rykker ikke nævneværdigt ved problemet. Kvalificeringen bliver meget personknyttet og vil næppe iværksætte ændringsprocesser som involverer resten af institutionen, medmindre vedkommende lærer i forvejen er en nøgleperson i organisationen.

For det andet indebærer ændringer af undervisningen og/eller undervisningsindholdet ofte et samarbejde i den enkelte afdeling med andre kollegaer og/eller ledelse. Og mange lærere giver udtryk for, at det kan være meget svært at få kollegaer til at samarbejde om at ændre undervisningen. Mens en enkelt lærer har været på kursus, og er blevet inspireret til at **(videre)udvikle** undervisningen, har kollegaerne "bare" haft den daglige undervisning - og mangler helt inspirationen! Det er vores erfaringer fra forskellige kurser, at deltagerne synes det er uoverkommeligt at skulle overbevise deres kollegaer og ledelse i det fornuftige og spændende i at sætte arbejdsressourcer ind på at **(videre)udvikle** undervisningen. Jo mere en ændring indbefatter et tværfagligt samarbejde, jo mere tvivlsomt er det, om der rent faktisk kommer noget ud af det, hvis det kun er enkelte fra et lærerkorps, der deltager i et kursus. Problemet bliver endnu mere manifest, hvis ændringen af undervisningen indebærer organisatoriske ændringer af f.eks. skemateknisk og lokalemæssig karakter. Dette vil indebære et samarbejde med både ledelse og kollegaer, og det viser sig, at mange

ideer og ønsker ikke bliver realiseret på grund af psykologiske og organisatoriske barrierer i samarbejdet.

Dette er ikke specielt for efteruddannelseskurser for lærere ved erhvervsskolerne. Tværtimod er det en almen erfaring i meget efteruddannelsesvirksomhed som foregår i kursusform, og som sigter på umiddelbare, praktiske resultater, at det ofte kniber med implementering af selv helt enkle og konfliktfri forandringer i deltagernes daglige arbejde. Med udgangspunkt i en indlærings-effektivitetsvurdering kommer man derfor specielt i forbindelse med kurser som knytter sig umiddelbart til deltagernes praksis, at det er nødvendigt at inddrage forandringer af andre faktorer i processen. Det var vores oprindelige begrundelse for at udvikle en kursusform til efteruddannelse som sammenkæder kvalifikationsprocessen med metodeudvikling og organisationsudvikling på arbejdspladsen.

Det er også denne sammenhæng som er pointen i to eksempler på pædagogisk udviklingsarbejde, hvor lærerkvalificering er sammenkædet med en forpligtende forandring af undervisningen og dens organisatoriske rammer.

Det er altså **ikke** en forkastelse af individuel kvalificering, men en påpegning af, at den ikke kan stå alene.

De valgte eksempler er ikke mere væsentlige end andre - ud over at vi, hver for sig eller sammen, har deltaget i dem! (note 1) Og eksemplerne er:

1. "Netværksprojektet" på Århus tekniske Skole, levnedsmiddelaflæringen.
2. Efg-uddannelsen på Niuernermik Ilinniarfik/Grønlands Handels-skole.

3.2. "Netværksprojektet" ("Skødstrupprojektet")

udgangspunktet for Netværksprojektet var lærergruppens opfattelse af, at -eleverne fik for lidt udbytte af undervisningen. På baggrund af erfaringer med undervisningen på basisåret inden for levnedsmiddelområdet ønskede lærerne at ændre undervisningen så

- * eleverne blev i stand til at tage noget af sig selv, at turde handle, selv om man måske kan være i tvivl om noget,
- * eleverne blev involveret i undervisningen, dvs at eleverne ikke kun skulle være modtagere af viden m.v., men også blive i stand til at deltage i både tilrettelæggelsen, udførelsen og vurderingen af undervisningen,
- * undervisningen ikke var opdelt i retningsfag og fællesfag, men omvendt fremstod for eleverne som et sammenhængende hele, og
- * undervisningen blev opbygget ud fra de problemstillinger og den produktion, der umiddelbart gør sig gældende i den virkelighed, der er "uden for skolen". (Dermed menes ikke, at skolen skulle være en virksomhed som enhver anden, det skulle stadigvæk være en skole, et sted, hvor der blev undervist mere end der blev produceret.)

Disse fire punkter: aktiv deltagelse, problembehandling, sammenhæng og virkelighedsnær undervisning sammenfattedes til et mål om at udvikle en undervisning som en ramme på tværs af de eksisterende undervisningsfag, og med sigte på levnedsmiddelområdets typiske erhvervs- og arbejdsforhold: Altså produktionsbaserede, problemorienterede læreprocesser.

udviklingsarbejdet havde altså et pædagogisk udgangspunkt: at eleverne ikke fik nok ud af undervisningen. Men deri lå også en opfattelse af, at den måde afdelingen var organiseret på, var en hindring for, at undervisningseffekten kunne blive optimal. Derfor blev det organisatoriske udviklingsaspekt inddraget fra starten af udviklingsarbejdet:

Den samlede lærergruppe blev opdelt på tværs af de kendte skel: Fællesfagslærere og retningsfagslærere blev inddelt i en køkken/bager/restaurantgruppe og en slagter/industrigruppe. Ud over lærerne blev også indkobspersonalet tilknyttet grupperne, så det direkte involverede administrative personale blev inddraget i planlægning og styring af undervisningen. Grupperne havde til opgave

at udvikle de overordnede rammer og indhold for undervisningen. Dvs ud fra en i fællesskab vedtaget ramme for indhold og struktur skulle de enkelte grupper planlægge de enkelte temaer og kurser inden for faggruppen,

at tilrettelægge og gennemføre undervisningen i de forskellige temaer og kurser, herunder foretage skemalægning.

De krav, som lærerne havde opstillet til undervisningens form og indhold, betød, at læreplaner og styringsmateriale ikke umiddelbart kunne anvendes. En stor del af faggruppernes arbejde bestod derfor i at indholdsbestemme undervisningen ud fra nogle synsvinkler, de ikke var vant til. Slagterlæreren skulle nu ikke kun tænke på sine egne faglige discipliner, men også på f.eks. de fællesfaglige elementer, der indgik i projekterne.

I forhold til den traditionelle forberedelsesopgave for lærere, måtte lærerne i udviklingsarbejdet gå nogle niveauer højere op: Det var ikke muligt at bruge de eksisterende kursusplaner direkte, da de byggede på en skema- og fagopdelt undervisningsstruktur. Lærergruppen måtte derfor begynde undervisningsplanlægningen med at fastsætte de overordnede rammer for indhold og struktur de første 30 uger, udviklingsarbejdet omhandlede, og derefter planlægge indhold m.m. for de enkelte projekter for så endelig at planlægge sekvenser i de enkelte projekter.

I den traditionelle uddannelses- og undervisningsplanlægning er der oftest en adskillelse mellem et overordnet planlægningsniveau, hvor uddannelsernes indhold bliver fastlagt i mere eller mindre

detaljeret grad, og så det udførende niveau, hvor den enkelte lærer tilrettelægger undervisningen udfra de retningslinjer og indholdsbestemmelser, som er blevet fastlagt i planlægningsniveauet. Dette er f.eks. meget tydeligt i teknisk skoles "styringsmateriale", hvor den retningsfaglige undervisning er beskrevet detaljeret.

De eksisterende læreplaner bygger ikke blot på en skema- og fagopdelt undervisning. De bygger også på den pædagogiske opfattelse, at undervisning skal være meddelende og reproducerende. Navnlig "styringsmaterialet" bygger på denne opfattelse, og det er derfor nødvendigt, at ændre selve beskrivelsessystemet, hvis man ønsker at foretage grundlæggende ændringer af undervisningen som det, Skødstrupprojektet lagde op til. Der blev derfor, sideløbende med planlægningen af undervisningen, udviklet et nyt beskrivelsessystem.

Det pædagogiske udviklingsarbejde indbefattede et udviklingsarbejde inden for det pædagogiske-organisatoriske område på følgende punkter:

- * at udvikle beskrivelsessystemer, der dels bygger på elevernes aktive medvirken til løsning af problemer, og dels kan rumme tværfaglige undervisningsforløb.
- * at udvikle organiseringen af lærerne efter tværfaglige-indholdsmæssige kriterier.
- * at udvikle lærernes kvalifikationer til at kunne foretage undervisningsplanlægning på overordnede niveauer.

Desuden måtte selve skolens/afdelingens administration ændres, så den ikke virkede blokerende for den pædagogiske udvikling. Det betød en decentralisering af mange administrative rutiner fra skolens centrale administration til den enkelte afdeling og derfra ned til de to lærer/personalegrupper. Dvs:

- * at udvikle de administrative rutiner, så de ikke virkede blokerende for det pædagogiske udviklingsarbejde.

Der er ikke noget "Netværksprojekt" mere: Nu ~~kører~~ det som "dagligdags" undervisning. Ikke i den form, som blev udviklet i 1981/82: Ideen var jo netop, at udviklingsperspektivet gerne skulle være permanent, så undervisningen kunne ændres grundlæggende på baggrund af de indhøstede erfaringer. Som eksempel kan nævnes, at afdelingen på et tidspunkt ønskede at ændre den organisatoriske gruppering af lærerne, da den på visse områder ikke var hensigtsmæssig i forhold til kvalificeringen af eleverne. De kunne meget nemt opfatte levnedsmiddelområdet som et køkken/bager/restaurant-område og et slagter/industriområde, ud over at lærergruppen var opmærksom på at der kunne opstå ny "blokdannelse", som kunne have samme blokerende effekt som den gamle retningsfag-fællesfag. Derfor gennemførtes et projektforløb, hvor køkken-slagterfaggruppen blev ophævet, så alle faggrupper blev repræsenteret i et projektforløb.

Et særligt perspektiv fra udviklingsarbejdet skal fremhæves her:

Eleverne havde stor indflydelse på, hvordan de forskellige problemer de stod over for skulle løses. F.eks. skulle de tilrettelægge åbningsdage i slagterbutikken med forskellige produkter, som de selv kunne bestemme. Og der kom mange produkter frem - som lærerne kiggede undrende på! Eleverne havde ikke de specifikke faglige traditioner, men til gengæld deres fantasi. Dette betød, at de kunne gå på "tværs" af de forskellige faggrænser, og fremstille produkter der f.eks. både involverede bagerområdet og slagterområdet.

Dette gav lærerne et "skub" fremad til at se på deres eget fag med andre øjne, og til at kunne se nogle udviklingsmuligheder for levnedsmiddelbranchen som sådan. Dette fik som et konkret resultat, at afdelingen kunne indgå i et efteruddannelseskursus for de lokale mestre om udviklingsmuligheder for levnedsmiddeldetailhandlen, hvor netop fagoverskridelsen var central. Basisårsundervis-

ningen fik også et udviklingsperspektiv i forhold til lærernes fag-opfattelse.

3.3. Niuernermik Ilinniarfik/Grønlands **Handelsskole**

Efg-uddannelsen inden for handels- og kontorområdet blev etableret i Grønland i 1980. Tidligere var der etableret to tekniske skoler, inden for jern- og metalområdet og inden for bygge- og anlægsområdet.

Man var her begyndt at mærke nogle af de problemer der var ved at overføre den danske efg-uddannelse både strukturelt og indholdsmæssigt, uddannelsens struktur og indhold modsvarede ikke den grønlandske arbejdspladsstruktur og de dermed forbundne kvalifikationskrav, og det danske indhold virkede fremmed for de grønlandske elever. Men ikke mindst havde man sprog- og kulturbarrieren mellem overvejende danske faglærere og de grønlandske elever. Muligheden for at rekruttere fagligt uddannede grønlændere var foreløbigt meget små.

Skolen begyndte bl.a. på denne baggrund et pædagogisk udviklingsarbejde. I første omgang gennemførtes et projektorganiseret introduktionsforløb, med forudgående og efterfølgende kurser i forbindelse med planlægning og evaluering. Næste år gennemførtes yderligere projekter, ligeledes knyttet til lærerkurser. Efter et par år med gode erfaringer besluttedes det at søge udviklet en helt ny uddannelse, der var i bedre overensstemmelse med de grønlandske behov. Det blev udmøntet i nogle krav til en ny uddannelse:

- * Den skulle styrke eleverne til at kunne tage aktiv del i opbygningen af det grønlandske samfund. Uddannelsen skulle ændres fra en meddelende undervisning til en problemløsende med vægt på elevernes aktive medvirkende.
- * Eleverne skulle med i formuleringen af **de emner** og problemer, der skulle behandles i undervisningen for **at** skabe en bedre

vekselvirkning mellem de overvejende tilkaldte danske faglærere og de grønlandske elevers ønsker og behov.

- * En del af lærerstaben er danske tilkaldte og deres erfaringer og viden er grundlæggende knyttet til danske forhold, mens en anden del var grønlandske seminarieuddannede lærere m.v., ofte med en bred pædagogisk og kulturel baggrund, men uden handelsfaglig uddannelse. Udviklingsarbejdet og uddannelsen skulle i sig selv indebære en vekselvirkning og en gensidig kvalifikationsoverførsel mellem disse to hovedgrupper, frem for at etablere en faglig-pædagogisk arbejdsdeling.
- * Den skulle modsvare de grønlandske planer om suostituering af den danske arbejdskraft inden for handels- og kontorområdet. Med de særlige grønlandske arbejdsmarkedsforhold betyder det, at arbejdskraften må kunne indgå i meget forskellige typer af jobs, der er inden for området: Meget forskellige arbejdsdelingsniveauer, meget forskellige teknologiniveauer - fra KGH-butikken i en lille by til stærkt internationalt arbejdende virksomheder og forvaltninger, uddannelsen skulle derfor give brede kvalifikationer.

Den model som blev udviklet ved Handelsskolen er nu i drift, og erfaringerne herfra indgår i en reform af også de tekniske grunduddannelser som er under forberedelse.

Efter et kort skoleophold begynder eleverne i praktik - først og fremmest af hensyn til geografiske og sociale forhold - og efter et års praktik følger et basisår der overvejende er baseret på projektorganiseret undervisning.

Udviklingen af den nye uddannelse er blevet gennemført over en række år som en kombineret planlægnings-, uddannelses- og evalueringsproces, med såvel pædagogiske som faglige aspekter. Med den relativt høje udskiftning i lærergruppen har der både været tale om vedligeholdelse af den pædagogisk-faglige grundkvalificering og om en løbende erfaringsopsamling som er omsat i pædagogiske ændringer. Der har samtidig været satset meget på at etablere en organisation og en ledelsesform med høj grad af kollektiv deltagelse

og ansvarlighed . Man har hentet **ekstern**, bistand i form af kontinueret konsulentfunktion og afholdelse af et pædagogisk kursus, som samtidig har været evaluerings- og planlægningskonferencer ca. en gang om året. I selve implementeringsfasen af den nye uddannelse var nogle lærere i en periode for TP-midler frigjort delvist fra andet arbejde.

Vi skal kort kommentere nogle erfaringer med de forskellige aspekter af denne proces - men må samtidig understrege deres nøje indbyrdes sammenhæng.

Den form som uddannelsen har fået har for de fleste lærere betydet helt nye pædagogiske opgaver. Det har derfor været en læreproces for alle lærere, og det har været en proces med mange svære og nærgående krav til'rolleskift, selvtillid og fleksibilitet. Dette har givet kun kunnet lade sig gøre gennem den gradvise sikring som lå i at gennemføre en ændret undervisning under et fælles ansvar. Ikke kun af strukturelle grunde, men også af hensyn til lærerne ville en sådan pædagogisk udvikling være ugennemførlig for en enkelt lærer eller lille minoritet. Det har naturligvis også betydning at man gjorde positive erfaringer hermed før den helt store omlægning, og løbende bygger på praktiske -erfaringer. De har til gengæld i stigende grad antaget karakter af systematisk erfaringsopsamling, bl.a. i form af en slags erfaringsberetning og arbejdsplatform nedskrevet af nogle af lærerne (jf. ref.). Nye lærere er relativt hurtigt blevet inddraget i og har kunnet bruge disse erfaringer, uden at der har været tale om en færdig opskrift som blot skulle overtages. Skolerne (der er i mellemtiden sket en geografisk fordobling) fungerer, praktisk-pædagogisk godt, og har en høj pædagogisk profil.

Den vigtigste og vanskeligste side af lærerkvalificeringen har dog nok været den reorganisering af faglig kompetence som er nødvendig for at kunne varetage en projektvejlederfunktion. Basisåret er indholdsmæssigt organiseret i en række temaer: Samarbejde, samfund, butik, administration og produktion. Inden for hver af dem gennemføres et projekt, og i tilknytning hertil gennemføres kurser

i færdigheds- og grundfag så de bedst muligt støtter arbejdet inden for temaet.

Temaorganiseringen er rammen om en reorganisering af faglige emner - et udkast til en slags fagstruktur der er baseret på arbejdsområder og problemtyper. Til at skitsere indholdet i disse afsattes en stor del af den tid som blev dækket af TP-midler. Det er klart at en række traditionelle enkeltfaglige færdigheder og videnselementer mere eller mindre umiddelbart har kunnet bruges. Lærerne har også - især i forbindelse med et enkelt arbejdsområde - været bundet af dem så de ikke har kunnet frigøre overvejelserne over indholdet i temaer fra den ikke nødvendigvis særlig realistiske "tænkte opgave" som er indbygget i de færdighedsprøvede fag som knytter sig til hvert af arbejdsområderne.

Med de krav, lærergruppen havde opstillet til uddannelsen,, var det også nødvendigt at opbygge et nyt beskrivelsessystem. Dette nye system skulle på den ene side tilgodese kravet om en kraftig inddragelse af elevernes ønsker og behov, hvilket betød, at der var grænser for, hvor styrende og detaljeret læreplanerne måtte være. På den anden side måtte beskrivelsessystemet være så oplysende og detaljeret, at nye lærere forholdsvis hurtigt kunne indgå i undervisningen. Dette er særligt vigtigt her, hvor udskiftningen af navnlig de danske lærere foregår betydeligt hurtigere end i Danmark. Det var derfor vigtigt, at selve den proces lærerne kom igennem ved udviklingen af uddannelsen blev "synlig" i de fagbeskrivelser der blev udarbejdet af de forskellige projektførere. Den videns- og. erfaringsophobning, der blev produceret gennem udviklingsarbejdet måtte så vidt muligt ikke være knyttet så tæt sammen med de enkelte lærere, at der opstod et tomrum ved lærerudskiftning.

Målsætningen at sikre en kvalifikationsoverførsel er på en måde sket i meget høj grad: Gennem etableringen af en fælles faglig og pædagogisk profil og forståelse. Det er derimod ikke sket i det ønskelige omfang på to områder: Det ene er grønlandsk sprog og kultur - det er ikke tilstrækkeligt nødvendigt for danske lærere at lære grønlandsk og den tidsbegrænsede tilknytning til landet gør

at mange forbliver gæstearbejdere. Det andet er overførslen af en række mere specielle deldiscipliner af især handelsfaglig art til grønlandske lærere uden handelsfaglig uddannelse. Det kan ses som et resultat af at de store linjer i udviklingsarbejdet har haft prioritet, men også af at der i øvrigt - både pga. sprogproblemet og af pædagogiske grunde er etableret en smidigt fungerende to-lærer/enkeltlærerordning, som gør problemet til et lille problem i praksis. Samtidig er der også i den grønlandske del af lærergruppen meget stor mobilitet og en tilsvarende nedsat motivation for at bevæge sig ud i hjørnerne af handelsfagene.

Lærergruppen med undervisning i EFG-basisåret har i hele forløbet været en relativt selvstændig ansvarsgruppe, som med støtte fra ledelsen på egen hånd har varetaget udviklingsarbejdet kollektivt.

Den har samtidig haft mulighed inden for de snærende rammer af et timeaflønningsssystem på ugebasis at foretage en fleksibel arbejdsfordeling, som også er blevet lettet mest muligt gennem skemamæssig "zoneopdeling" så lærerne samtidigt er til rådighed, mens enkelte særlige aktiviteter (dansk og grønlandsk) er holdt på randen af dagsskemaet.

Det har ikke kun i relation til den konkrete opgave betydet stor indsats og ansvarlighed. Det har også på en række områder betydet almindelige organisationsfordele. Det har givet ledelsen plads til egentlige initiativtagende og evaluerende funktioner - også i tilknytning til efg-uddannelsen. Det har givet en meget positiv social udvikling i lærerkollegiet som helhed, med få og åbne konflikter, og med et arbejdsfællesskab som strækker sig ud over det almindelige kollegiale. Det har omstruktureret eller fjernet de i situationen givne og traditionelle undergrupperinger i lærerkollegiet, knyttet til fag og i Grønland desuden etnisk tilhørsforhold.

I forbindelse med en udvidelse af skolen i Godthåb med stadig stigende kursusvirksomhed og andre uddannelser har det vist sig vanskeligt at fastholde denne faste delegation og afgrænsning af arbejdsopgaverne, med en vis vanskelighed ved at fastholde gruppefunktionen til følge - og med konsekvenser også for andre sider af

skolens organisation, og den almindelige funktion af lærerkollegiet.

Samtidig har etableringen af en ny skole i Qaqortoq/Julianehåb illustreret betydningen af det.

Erfaringen tyder derfor på at en klar delegation af opgaven, en afgrænsning af en gruppe lærere med deltagelse i et pædagogisk udviklingsarbejde som eneste eller væsentligste opgave, og med en mulighed for en meget fleksibel intern arbejdsfordeling er en særdeles afgørende forudsætning for et dybtgående udviklingsarbejde og en tilsvarende lærerkvalificering.

Det kan også konkluderes at et pædagogisk udviklingsarbejde ud over sit umiddelbare resultat - kan fungere som et meget generelt element i en organisationsudvikling, med primære konsekvenser for ledelsesfunktion, kollegiale forhold og den almindelige dynamik i skolen.

3.4 . Opsummering.

Vi mener at de to eksempler viser at det under ganske forskellige betingelser er muligt at gennemføre pædagogiske udviklingsarbejdet som bidrager stærkt til at løse nogle af de grundlæggende problemer erhvervsskolerne som institutioner står over for.

I det ene tilfælde drejer det sig om en ombrydning inden for et dansk produktions- og serviceområde med en for de tekniske skoler ganske typisk udvikling i kvalifikationsstruktur. De typiske problemer er her at frigøre uddannelsen af eksisterende faglige bånd, og at bringe fællesfagene og retningsfagene i vekselvirkning, og at organisere lærerne så der udvikles en tilsvarende fælles pædagogisk og faglig grundholdning.

I det andet tilfælde drejer det sig ganske vist om at løse et udviklingsproblem på Grønlands egne præmisser uden at importere en dansk kvalifikationsstruktur og faglig praksis, men de typiske problemer er også her at formidle mellem og udnytte nogle meget

forskellige lærergruppers kvalifikationer/ og at udvikle en undervisningsorganisation som udnytter disse forskellige ressourcer. Vi mener derfor, at den anvendte udviklingsstrategi vil kunne anvendes på danske erhvervsskoler.

4. Rammer for en decentral pædagogisk udviklingsstrategi

Det er udgangspunkt for disse overvejelser at erhvervsuddannelserne, har brug for meget dybtgående reformer som omfatter pædagogik, indhold, organisation og lærerkvalificering. Det er samtidig både en erfaring og et rimeligt princip at sådan noget må bygge på en formuleret vilje hos de medvirkende personer. Formålet er her at aftegne omridset af en decentral udviklingsstrategi på baggrund af de beskrevne eksempler og en række lignende erfaringer fra andre typer af efteruddannelse for professionelle faggrupper.

De beskrevne eksempler er særlige situationer: En ombrydning og udvikling af en uddannelse samt opbygningen af en ny uddannelse. De kan sandsynligvis ikke anvendes generelt. Men vi mener godt, at det kan lade sig gøre at iværksætte dem i mange tilfælde og ved eksemplets magt brede sig, hvis en række hindringer ryddes af vejen og der ydes støtte på en række punkter. Vi forestiller os derfor at disse erfaringer kan bruges når en evt. struktur- og styringsreform er gennemført, men at der ved udformningen af reformen tages højde for de erfaringer, der har været med pædagogisk udviklingsarbejde, så udviklingsrammerne bliver bedst mulig for skolerne. Nedenfor er derfor skitseret en række punkter hvor dette kan gøres - det er den decentrale udviklingsstrategi set fra det centrale aktørniveau.

4.1 Strategisk overskrift eller "overskrift"-kampagne

Det er nødvendigt at angive formålet med ændringer og deres karakter af en samlet bestræbelse med en "overskrift" som i kort form fastslår at det er nødvendigt at arbejde for dem, at det er nu det foregår, og at det har et offensivt perspektiv. En uddannelsesre-

form kan være en udmærket anledning - det samme kan for så vidt særlige omstillingssituationer som følge af nedskæringer, omlægninger af aktiviteten og lignende. Men det er vigtigt for en decentral udviklingsstrategi at den primært består af de decentrale aktørers indsats, og ikke primært består i en reform der består af en lovændring med tilsvarende regelændringer og forskrifter.

Derfor må man iværksætte en række initiativer, som tilsammen udgør en kampagne, eller udsænde en aktivitetsparaply, som omfatter en lang række aktiviteter og forslag der ikke kan eller skal gennemføres ved central beslutning eller styring.

4.2. Rammestyring af pædagogik og indhold:

Det er nødvendigt at arbejde med meget fleksible rammer for undervisningens konkrete tilrettelæggelse, og overlade det til de enkelte lærergrupper at tilrettelægge undervisningen inden for disse.

Formelt set er rammerne allerede meget vide i dag. Ud over de materielle hindringer for at udnytte disse rammer må der tages højde for reelle konfliktflader i institutionerne. Det kan f.eks. være bedre for at fremme integrationen mellem fællesfag og retningsfag, hvis der i rammerne fastlægges faste fordelingsforhold i undervisningstid, men til gengæld åbnes mulighed for mange realiseringsformer - i modsat fald risikerer man at lærergrupperne holder fast ved den fag- og skemadelte undervisning, som et værn mod usikkerhed og ansættelsesutryghed i forbindelse med integration.

Der kan være brug for at formulere de standardkrav til indhold og mål med undervisningen, som ønskes opretholdt i andre kategorier end de tilvante fag og færdighedsområder. På denne måde åbnes for en mindre fastlåst anvendelse af eksisterende kompetencer i lærergruppen, men med et sikkerhedsnet under som er relevant. Det eksisterende sikkerhedsnet er en stærkt fagopdelt undervisning der i realiteten nedsætter den enkelte lærers mulighed for at øve indflydelse og bevæge sig til nul.

Rammestyring kan også godt indeholde eksplicite krav, hvis de formuleres i former som angiver åbne kriterier med mange realisationsformer. Det bør imidlertid tilstræbes at der også til de enkelte skolars selvstændige tilrettelæggelse hører en udformning af et beskrivelsessystem som er relevant. I begge de to beskrevne eksempler havde udviklingen af et sådan beskrivelsessystem i sig selv en kvalificerende og institutionsudviklende funktion. Det vil samtidig gøre det muligt for den enkelte skole at udforme beskrivelsen på en relevant måde i forhold til faglige og lokale samarbejdspartnere.

4.3. Demokratisering af styrelsesforholdene.

Den eksisterende styreform er lidet demokratisk og hensigtsmæssig i flere henseender.

Bestyrelsens store kompetence opvejes ikke af dens uklare funktion som repræsentant for lokale erhvervsinteresser m.v. Skolernes ledelsesstruktur på bestyrelses- og forstanderniveau bør udformes på en sådan måde, at lærerne (og eleverne) kan deltage direkte i udformningen og gennemførelsen af skolens udviklingsstrategi. Samtidig bør der udvikles hensigtsmæssige samarbejdsformer, så der kan skabes et direkte samspil mellem lærerne og de lokale erhvervs- og lønmodtagerinteresser. Både i form af mere direkte samarbejdsprojekter, og gennem bredere repræsentantskaber eller lignende kan dette opnås på en måde der i højere grad bidrager til den interne udvikling på skolerne.

Den tilsvarende hierarkiske interne ledelsesstruktur er meget lidt egnet til at fremme dynamik og udvikling i institutionerne. Der må indføres klare kollegiale styrelsesformer, og en væsentlig mere decentral organisationsform, jf. afsnit 2.1.

4.4. Rammestyling af ressourcetildeling.

Tilskudsbevillinger - eller evt. finanslovsbudgetter - bør udformes sådan at de ikke i sig selv lægger utilsigtede bånd på den indre organisation, undervisningsformer og arbejdsfordeling. En simpel sammenkædning mellem aktivitetsforudsætninger og ressourcetildeling, f.eks. i form af lærertimer/elevuge, bør i forening med tilskuds-/bevillingsgivers absolutte monopol på ressourcetildelingen være en fuldt tilstrækkelig form for bindende styring af ressourcetildelingen.

Med et nettobudgetteringsprincip vil det være muligt at fremme en mere omfattende produktionsbaseret uddannelse og salg af elev- og lærerprodukter. Ligeledes kan dette være den tekniske ramme om opdyrkning af nye funktioner inden for teknisk rådgivning og informationsformidling, som bliver muliggjort i takt med en faglig og organisatorisk dynamik i skolerne. Et sådant budgetprincip bør formentlig kædes sammen med principielle retningslinjer for produktionen og teknisk-konsultativt samarbejde, som klart tilgodeser uddannelseshensyn, skolens faglige kompetenceudvikling eller almindelige samfundsmæssige udviklingsmål. Sammenkædet med at det offentlige som tilskudsgiver har fat i en lang ende, og med en intern demokratisering af styrelsen, må dette til gengæld være tilstrækkeligt værn mod at skolerne overgår til overdrevent kommercielle driftshensyn.

4. 5. Lønforhøjelse eller ændret lønsystem:

Grundlønningerne ved de tekniske skoler er lave. Kompensationen gennem overtimer er pædagogisk uhensigtsmæssig. Det er urealistisk at forvente pædagogisk udvikling uden mere tid til lærerne, og det forudsætter enten højere grundløn eller et ændret lønsystem, jf. afsnit 2.1., så det individuelle lønniveau ikke afhænger af størst muligt antal skematimer.

Det er højst sandsynligt muligt at gennemføre en mindst lige så effektiv uddannelse med færre men bedre elevtimer, med fleksible

læreranvendelser (selvstyrende elevaktivitet, enkelt- og to-lærer-undervisning) og med en **faktiat** bedre tid for lærerne til forberedelse, faglig og pædagogisk fornyelse og tid til lærersamarbejde.

I sig selv rummer årsnormsystemet et anvendeligt arbejdsfordelingssystem, som kan forenes med en vidtgående delegering af ansvar for tilrettelæggelse og gennemførelse af en given aktivitet.

4.6. Øremærkede ressourcer til udviklingsarbejde:

Der bør afsættes særlige midler inden for de enkelte skolars rammer til udviklingsarbejde, der frit kan anvendes til øget lærertildeling (to-lærersystemer), til frigørelse af lærere til udviklingsarbejde (uden nødvendigvis at fremstille undervisningsmaterialer), til særlige udgifter osv.

4.7. Udviklingscenter og konsulentbistand til skolerne:

Der bør etableres en mulighed for pædagogisk og organisatorisk støtte til udviklingsarbejde, som skolerne kan trække på i konkrete projekter, og som samtidig kan være erfaringsformidlende mellem skolerne.

Et sådan udviklingscenter bør være uafhængigt gennem offentlig finansiering, men bør også være uafhængigt af Undervisningsministeriet og andre direkte administrativt styrende myndigheder. Det er vores erfaring fra konsulentfunktioner og organisationsudvikling, at betingelsen for etablering af et tillidsforhold og direkte samarbejde om ændringsprocesser er betinget af en vis adskillelse fra styrende myndigheder. Det er også vores erfaring at styrende myndigheder meget sjældent skønner realistisk over, hvilke tillids- og forsvarsmekanismer der er tilstede i en konkret situation.

Derfor tror vi, at en uafhængig stilling er forudsætningen for at etablere det nødvendige tillidsforhold mellem lærergrupper og ud-

viklingscenter/konsulentfunktion i denne type decentraliseret udviklingsstrategi.

udviklingscentrets bistand og konsulentbistand i øvrigt bør formidles afgiftsfrit ud fra en samlet vurdering af udviklingsprojekternes relevans og perspektiver i forhold til erhvervsudvikling og øvrige uddannelser.

Referencer

Jytte Faureholm og Henning Salling Olesen: **Projektarbejde i basisåret på N.I.**, Nuuk 1981.

K.E.Jensen/E.Ljungdahl: **PPu-håndbogen**, Grønlands Handelsskole, Nuuk 1985

Levnedsmiddelaafd. ved Årh.Tekn.Sk.: **Så er der serveret**, Erhvervsskolernes Forlag, Odense 1984.

Henning Salling Olesen: **Voksenundervisning, hverdagsliv og erfaring**, unge pædagoger, København 1985.

Note 1:

Henning Salling Olesen har været konsulent for Grønlands Handelsskole siden skolens start og rådgiver nu Uddannelsesinspektoratet under Grønlands Hjemmestyre. Har i øvrigt forsket i voksenuddannelse og voksenpædagogik, og har i Danmark bl.a. undervist og været konsulent indenfor **AMU-området**, fagforeningernes uddannelse m.v.

Jørgen Rafn har undervist på Århus tekniske Skole, levnedsmiddelafdelingen i Skødstrup, i 2 år og har som deltager i et forskningsprojekt på RUC belyst pædagogisk udviklingsarbejde ved Holstebro tekniske Skole, levnedsmiddelafdelingen og på Slagteriskolen i Roskilde. Han har ligeledes været konsulent for Grønlands

Handelsskole og har desuden undervist ved den pædagogiske efteruddannelse i Grønland for såvel SEL som Uddannelsesinspektoratet.

Begge har desuden gennemført tilsvarende udviklingsprojekter og efteruddannelse for en række andre institutioner og deltagergrupper.

