

Eklekticisme og erhvervsuddannelses-pædagogik – styring, tendens eller tilfældighed?

Peter Musaeus & Claus Elmholdt

Artiklen diskuterer, hvordan det pædagogiske grundlag for dansk erhvervsuddannelse præsenteres i Undervisningsministeriets erhvervspædagogiske temahæfteserie. Der argumenteres for, at temahæfteserien implicit er fortalende for en teoretisk eklekticisme, som dog i hovedsagen tager teoretisk afsæt i pædagogiske perspektiver som erfaringspædagogik, konstruktivisme og situeret læringsteori. Artiklen undersøger om eklekticisme-problemet, det vil sige udvælgelsen af teorielementer, er sammenfaldende med individualiseringstendens i samfundet, hvorved pædagogik bliver rettet mod en disciplinering til det fleksible senmoderne videnssamfund.

Undervisningsministeriets præsentation af EUD-pædagogik

Undervisningsministeriet sætter sit præg på dansk erhvervsuddannelse, EUD, på to måder. For det første ved – på det formelle plan – at udforme lovgrundlaget for dansk EUD primært i form af uddannelsesbekendtgørelser samt bemærkninger til lovforslag. For det andet ved – på det uformelle plan – at udgive en temahæfteserie¹ tænkt som inspiration og værktøjer for erhvervsskoler, lærere, ledere og andre involveret i EUD. Artiklen vil sætte fokus på den uformelle præsentation gennem temahæfteserien og på, hvorvidt disse hæfter implicit er fortalende for eklekticisme. Eklektisk kommer af det græske 'eklektikos' (fra 'eklegein', at udvælge) og referer almindeligvis til en udvælgelse af forskellige elementer, teorier, metoder, retninger, doktriner, stilarter etc. For at kunne analysere Undervisningsministeriets indflydelse over EUD-pædagogik på det uformelle plan vil

vi indledningsvist berøre det formelle plan (lovgrundlaget) og diskutere begrebet 'Governmentality', der kan oversættes ved styringsmentalitet, som ramme for en analyse af formel og uformel styring af EUD-pædagogikken.

Formel og uformel styring af EUD-pædagogik

For at vurdere Undervisningsministeriets påvirkning af EUD-pædagogik gennem temahæfteserien vil vi kort se på lovgrundlaget for EUD-pædagogik. Den gældende lov bekendtgørelse (nr. 183 af 22/03/2004, § 22) for erhvervsuddannelser foreskriver blandt andet, om skoleundervisningen, at denne:

»Skal under hele uddannelsesforløbet på en helhedsorienteret måde omfatte både praktisk og teoretisk undervisning med henblik på at give eleverne fornødne generelle og specielle kvalifikationer«.

Derudover ligger den vigtigste formelle styring i de lokale undervisningsplaner, idet disse fastlægger skoleundervisningens indhold. Herom hedder det i bekendtgørelsen (nr. 184 af 22/03/2004 § 33 og 34):

»Den lokale undervisningsplan fastsættes af skolen i samarbejde med det lokale uddannelsesudvalg. Der udarbejdes undervisningsplaner for henholdsvis grundforløb og hovedforløb. [...] Eleverne skal gøres bekendt med undervisningsplanen og den skal være tilgængelig for elever, praktikvirksomheder, de faglige udvalg, Undervisningsministeriet og eventuelle andre interesserede [...]. Undervisningsplanen indeholder blandt andet de pædagogiske, didaktiske og metodiske overvejelser ved undervisningens gennemførelse«.

Bekendtgørelsen fremhæver således, at pædagogiske, didaktiske og metodiske overvejelser skal beskrives, men det konkrete indhold specificeres ikke. Lovgrundlaget sætter derved vide rammer for en decentral tolkning af undervisningsplan og pædagogik. Undervisningsplanen fastlægges som citeret ovenfor af skolerne og det lokale uddannelsesudvalg. Det kan konkluderes, at den formelle styring af EUD-pædagogikken via lovgrundlaget er minimal. Kan temahæfterne hævdes at være udtryk for styringsmentalitet?

Undervisningsministeriets temahæfteserie repræsenterer en uformel påvirkning eller styring, der ikke baserer sig på direkte diktater eller love. Vi vil fremføre det argument, at temahæfterne synes at referere til den blødere form for kontrol og styring, som Michel Foucault (1994) benævner 'governmentality'. Begrebet dækker såvel internaliserede former for selv-kontrol ('governing the self') som kontrol og styring af andre ('governing others'). 'Governmentality' kommer til udtryk gennem temahæfternes institutionelle indlejring qua Under-

visningsministeriets hjemmeside, hvorfra de henvender sig til erhvervsskolerne.

Det brændende spørgsmål er selvfølgelig, i hvilket omfang Undervisningsministeriets temahæfter i kraft af deres tilgængelighed og institutionelle indlejring udøver et pres, der former feltet af handlemuligheder for erhvervsskolelæreren, som således retter sig selv ind og styrer sine handlinger herefter? Dette empiriske spørgsmål har vi ikke til hensigt at besvare i denne sammenhæng, men ved at undersøge, hvordan EUD-pædagogik repræsenteres i Undervisningsministeriets temahæfter, kan vi bidrage til at formulere nogle hypoteser omkring det potentielle pres. Først vil vi kigge lidt nærmere på spørgsmålet om temahæfternes status.

Temahæfternes formål og afsender

Hvad er det eksplicite formål med Undervisningsministeriets temahæfteserie? Om disse temahæfter, hvoraf størstedelen som nævnt er tilgængelig online, står der på Undervisningsministeriets hjemmeside:

»Denne serie af hæfter indeholder inspiration, praktiske eksempler og værktøjer til skolernes arbejde med at udvikle og dygtiggøre lærere og mellemledere på erhvervsskolerne.«²

Serien er forsynet med et forord typisk ved den på udgivelsestidspunktet relevante chefkonsulent eller fagkonsulent. Af forordet fremgår det, at alle synspunkter står for forfatterens egen regning. Men den kendsgerning, at temahæfterne bærer Undervisningsministeriets stempel, er udført med økonomisk støtte fra Undervisningsministeriet samt er promoveret på Undervisningsministeriets hjemmeside, stiller spørgsmålstegn ved temahæfternes status som uafhængige. Temahæfterne udstyres med status på forskellige måder, eksempelvis ved at være placeret på Undervisnings-

ministeriets hjemmeside, og ved at tema-hæfterne omtales med termer som:

»FoU-temahæfternes orange serie om pædagogisk/faglig udvikling – generel for erhvervsuddannelsesområdet – state-of-the-art«³.

Betegnelser som 'udvikling' og 'state-of-the-art' indikerer den grad af aktualitet, handlingspotentiale og status, som Undervisningsministeriet forbinder – og forsyner – hæfterne med. Det skal understreges, at hypotesen om, at Undervisningsministeriet gennem temahæfterne udøver indflydelse på EUD-pædagogikken gennem 'governmentality', ikke står og falder med det empiriske spørgsmål, hvorvidt et flertal af lærere på de enkelte skoler læser og diskuterer temahæfterne. Pointen er, at presset kan udøves langt mere subtilt og indirekte gennem en påvirkning af erhvervsskoleledere og lokale uddannelsesudvalg og herigen-nem udøve betydelig indflydelse på skoler-nes undervisningsplaner.

Hvem har forfattet temahæfterne? Størstedelen af temahæfterne på Undervisningsministeriets erhvervspædagogiske hjemmeside er skrevet af medarbejdere fra Danmarks Erhvervspædagogiske Lærerud-dannelse (DEL) (herunder Dibbern Andersen & Petersson 1997; Astrup Christensen & Gottlieb 2002). Hertil kommer temahæfter forfattet af medarbejdere direkte ansat i Un-dervisningsministeriet. Temahæfter forfat-tet af ansatte fra Undervisningsministeriet omhandler typisk fortolkningen af indhol-det på området, såsom f.eks. pædagogikken i EUD-reform 2000, der er beskrevet af Finn Christensen (2000), der er tidligere ansat i Undervisningsministeriet. Enkelte tema-hæfter er forfattet af deltagere fra forskellige institutioner, herunder Undervisningsmini-steriet (eksempelvis: *Pædagogiske og didaktiske overvejelser bag erhvervsuddannelsesreform 2000* skrevet af Christensen et al. (2000). Endvidere er enkelte temahæfter (Andersen

et al. 2001; Jensen 2001) skrevet af ansatte på erhvervsskolerne. Endelig er nogle tema-hæfter forfattet af ansatte ved Universiteter (Nielsen & Kvale 1999; Wilbrandt 2002) og Teknologisk Institut (sidstnævnte særligt når det gælder evalueringsprojekter, se ek-sempelvis Shapiro et al. 2001).

Det er frugtbart at belyse temahæfternes status ud fra et spørgsmål om rekvirent og afsender snarere end blot forfatter. Således springer nogle få hæfter i øjnene, idet hæf-terne forfattet af Undervisningsministeriets egne ansatte synes at have en særlig status, eftersom Undervisningsministeriet er både rekvirent og afsender. Her kunne man ek-sempelvis formode, at de temahæfter og ka-pitler, som direkte forholder sig normativt til det pædagogiske grundlag for *reform-2000* (Christensen 2000; 2001; Christensen et al. 2000), af Undervisningsministeriet tillægges større handlingsanvisende betyd-ning end afrapportering af forsøgsarbejde (eksempelvis Astrup Christensen 1997; Dibbern Andersen & Petersson 1997; Bjerre et al. 2002). At temahæfter forfattet af Un-dervisningsministeriets egne ansatte har en særlig status, kan man måske også få en for-modning om ud fra føromtalte temahæfte: *Pædagogiske og didaktiske overvejelser bag er-hvervsuddannelsesreform 2000*, der ikke bare kommer med inspiration til lærere og ele-ver, men med forslag til en decideret sprog-norm omkring operationelle målkategorier. Betyder det, at temahæfter forfattet af Un-dervisningsministeriets egne ansatte er til-lagt en større værdi og status end andre temahæfter? Vi kan ikke besvare dette spørgsmål endegyldigt, men ud fra oven-stående argumenter vil vi konkludere, at Undervisningsministeriets temahæfter har en problematisk status. Det gælder ikke mindst, når det kommer til spørgsmålet om økonomisk afhængighed. Således er nogle institutioner, (eksempelvis DEL) i højere grad end andre (eksempelvis universiteter-ne, som hører under Forskningsministe-

riety), økonomisk afhængige af Undervisningsministeriet. Det rejser spørgsmålet, hvorvidt temahæfter forfattet af DEL har en anden status end temahæfter fra forskningscentre? Vi vil vige uden om at besvare dette spørgsmål direkte, men i stedet bevise Undervisningsministeriets karakterisering af temahæfterne som 'state-of-the-art', for så vidt et kvalitets- og aktualitetskrav og økonomisk afhængighedsforhold fortolkes ud fra Humboldts ideal om forskningsmæssig åndsfrihed. Et sidste eksempel på uklarhed omkring temahæfternes afsender beror på, at enkelte temahæfter (såsom *Fra teamarbejde til teamlæring – nye krav til lærerorganisering*⁴ samt *Erhvervsuddannelse. Hvordan lærer man i praktik*⁵ er angivet med Undervisningsministeriet eller Uddannelsesstyrelsen som forfatter, når det synes at dreje sig om henholdsvis Dibbern Andersen & Petersson (1998) samt Nielsen & Kvale (1999). Det må formodes, at der er tale om en teknisk fejl, altså en tilfældighed, men dette øger uklarheden omkring temahæfternes status.

Hvem er den egentlige afsender af temahæfterne? Kan det ikke indvendes, at det er principielt umuligt at konkludere, hvorvidt temahæfterne blot er udtryk for tilfældige synspunkter, eller om de refererer til Undervisningsministeriets version af, hvad EUD-pædagogik bør omhandle? Vi vil konkludere, at da alle temahæfterne har Undervisningsministeriet som rekvirent, bærer Undervisningsministeriets stempel og ud fra den økonomiske magt Undervisningsministeriet har til at lade visse forfattere udfærdige hæfterne frem for andre, må Undervisningsministeriet antages at være den egentlige afsender. Dette er ikke ensbetydende med, at Undervisningsministeriets EUD-afdeling er fortalere for en EUD-pædagogik, som bevidst bygger på enten eklekticisme eller en enkelt pædagogisk retning. Det er imidlertid åbenlyst, at der er mange pædagogiske opfattelser i spil i temahæfter-

ne, og som argumenteret i det følgende synes der at være tale om et udpluk af teorier snarere end en stringent eller dogmatisk opfattelse. Dette kan anskues som en konsekvens af, at Undervisningsministeriet i sin præsentation af EUD-pædagogikken nødvendigvis må balancere mellem en lang række modsatrettede interesser (politikere, embedsmænd, interesseorganisationer, forskningsinstitutioner, aftagerinstitutioner etc.). Samtidig, og måske af samme grund, må det siges at fremstå særdeles uklart, udefra betragtet, hvad der er kriterierne for selektion og udvælgelse af temahæfteskriterierne.

Temahæfterne og eklekticisme

I det følgende vil vi illustrere, at der hersker en ganske stor grad af eklekticisme i temahæfterne. Eklekticisme synes at være fremherskende generelt, hvilket for det første ses af, at temahæfterne samlet set baserer sig på mere end én pædagogiske retning. Temahæfter, som forholder sig til kompetence-begrebet, inddrager ofte begreber om læringsstil (Dibbern Andersen & Astrup Christensen 2000; Astrup Christensen & Gottlieb 2002; Tellerup & Helms 1999; Gottlieb & Secher 2002) og henter inspiration i Honey og Mumfords (1999) konstruktivistisk inspirerede teori eller Gardners (1997) humanistisk psykologiske begreb om multiple intelligenser ofte via Thomas Armstrong (1998). Heroverfor står eksempelvis Matzon og Dibbern Andersen (2002), som anvender analysebegrebet 'legitim perifer deltagelse' fra situeret læringsteori.

For det andet citerer temahæfter (såsom Christensen et al. 2000) om EUD-didaktik typisk Hiim og Hippe (1999), som er fortalere for integrativ didaktik der frem for at være baseret på løs udvælgelse af teorier, hviler på en stringent teoretisk refleksion. Det peger på, at selve grundlaget for at formulere en EUD-pædagogik anskues eklektisk.

For det tredje hersker der en stor grad af

eklektisme inden for hvert enkelt tema-hæfte. Eksempelvis citerer Stevns Matzon og Ager Hansen (2001) både Alf Ross' juridiske realisme og Løgstrups fænomenologi samt reformpædagogisk orienteret litteratur som Grundtvig og Hal Koch. Tellerup & Helms (1999) anlægger en eklektisk holdning til, hvad der udvikler den sociale praksis på erhvervsskolerne, idet de fremfører, at Kolbs (1984) konstruktivistisk inspirerede læringscyklus er en god forståelsesramme for læring for både lærere og elever og anvender denne sammen med begreber som multipel intelligens og 'medlemskab i praksisfællesskaber' fra situeret læringsteori. *Pædagogiske og didaktiske overvejelser bag erhvervsuddannelsesreform 2000* (Christensen et al. 2000) giver, som et af de eneste temahæfter, sig tid til refleksion over en aktualisering af didaktikbegrebet, og diskuterer alt fra mesterlære og situeret læringsteori til humanisme og kognitivismen. Det pointeres, at det dannelsesbegreb, som baserer sig på begrebet multipel intelligens (Gardner, 1997) eller for den sags skyld på ideen om måltaksonomi (Bloom et al. 1956/1973), er utidssvarende for EUD i dag. Endvidere nævner Finn Christensen (2000) specifikt pædagogikken omkring mesterlære og tilføjer:

»Intentionen med specielt at nævne denne udvikling blandt andre aktuelle pædagogiske problemstillinger, har været at pege på, at erhvervsuddannelserne i reformarbejdet kan hente en særlig styrke i at arbejde med den læringsform, der ligger disse uddannelsers egen identitet nærmest.«⁶

EUD-pædagogik skabes altså i høj grad ud fra teorielementer hentet i situeret læringsteori og mesterlære, og hertil kan nævnes den fælles påvirkning fra erfaringspædagogikken. Således er Deweys (1916/1966) erfaringspædagogik stærkt repræsenteret i temahæfterne (Dibbern Andersen 1998) i beto-

ningen af oplevelses-udforskningsdimensionen i læring og projektarbejde eventuelt via Donald Schöns (1983) tanker om at vide og at handle i praksis (Astrup Christensen & Gottlieb 2003) eller Kolbs (1984) læringscyklus (citeret af Tellerup & Helms 1999). Hertil kommer konstruktionen af EUD-pædagogik ud fra andre erfaringspædagogiske tanker om blandt andet projektarbejde (Christensen 2001, 74; Astrup Christensen 2000). Derudover kommer en mulig indflydelse fra kritisk teori repræsenteret ved Ziehe og Stubenrauch (1983) eller eventuelt Birgitte Simonsen (2001) (citeret af Gottlieb & Secher 2002; Matzon & Dibbern Andersen 2002).

Ovenstående mangfoldighed af perspektiver peger i retning af, at temahæfterne er udtryk for en høj grad af eklektisme i dansk EUD-pædagogik. Fokus på eklektisme illustrerer imidlertid også, at ikke alle kundskabstraditioner bidrager lige stærkt til at tegne et billede af, hvordan EUD-pædagogik formuleres. EUD-pædagogik, – som formuleret i Undervisningsministeriets temahæfteserie, – baserer sig i høj grad på teorielementer hentet fra situeret læringsteori samt erfaringspædagogik. Lad os nøjes med at nævne, at positivistiske såvel som operationelt konstruktivistiske perspektiver glimrer ved deres fravær, hvilket kan overraske, hvis målet for en EUD-pædagogik som formidlet af temahæfteserien er en dækkende repræsentation af international pædagogik mere alment. At en egentlig positivistisk forståelse ikke er fremherskende i konstruktionen af EUD-pædagogik, kan måske ikke overraske, eftersom erhvervsuddannelses-reformen i 1991 var et opgør med en uddannelsesteknologisk tankegang, inden for hvilken undervisningens mål ligger fast og derfor kan kontrolleres og effektiviseres (Jουλ, 2001). Det kan derimod overraske, at operationel konstruktivismen kun er repræsenteret indirekte via enkelte henvisninger til Jens Rasmussen

(1993; 1996) (Dibbern Andersen 1998; Gottlieb & Götzsche 2001). Selv om EUD-pædagogik med andre ord synes at være kendetegnet ved en høj grad af eklekticisme, betyder dette ikke, at alle teoretiske perspektiver er repræsenteret i Undervisningsministeriets temahæfteserie.

Eklekticisme og temaer i EUD-pædagogik

Eklekticisme i EUD-pædagogikken kan belyses ud fra den kliniske psykologi, som har en stærk tradition for at diskutere fordele og ulemper ved eklektiske tilgange til intervention. Inden for klinisk psykologi skelner man mellem eklekticisme og integration. Eklekticisme referer – som skitseret indledningsvist – til, at man udvælger og trækker på forskellige teorier og redskaber med hver deres delproblematikker eventuelt på en teoretisk ureflekteret vis, hvorved gensidigt udelukkende perspektiver sammenstilles. Integration derimod er at sammentænke og herved systematisk efterprøve og videreudvikle forskellige teorier. Flere klinisk psykologiske forskere har argumenteret for, at integration er at foretrække frem for en 'tag-hvad-der-passer-dig-eklekticisme' (Rogers 1956; Schacht 1984; Lazarus & Beutler 1993). Selv teoretikere, som har argumenteret for nytten af eklekticisme i form af pluralisme, har fremført, at dette må ske ud fra systematisk dialog mellem blandt andet empiriske, teoretiske og epistemologiske analyseniveauer (Safran og Messer, 1997). Studier af klinisk psykologisk praksis har endvidere påpeget, at praktikere har en tendens til at være eklektiske og opportunistiske, det vil sige at udvælge først én metode til et problem, så en anden til et andet problem etc. (Hougaard, 1996). Lad os antage, at disse undersøgelser i den kliniske psykologi har genklang i EUD-pædagogikken anskuet både som – teoretisk stringent og handlingsanvisende instans. Wilson og Myers (1999, 248) forsvarer eksempelvis en

opportuniste hos voksenundervisere som udtryk for en problem- eller praktikerorienteret tilgang, hvor mennesker er i centrum snarere end ideologier. De hævder således, at praktikere ved at optræde eklektisk kan løse problemer ud fra, hvad situationen kræver snarere end ud fra på forhånd fastlåste regler og handlingsmodeller. På baggrund af ovenstående er det naturligvis ikke muligt at konkludere, hvorvidt eklekticisme skal anskues som en styrke eller en svaghed, men måske er det et generelt træk, at forskere forsvarer teoretisk integration, mens praktikere forsvarer en 'tag-hvad-der-virker-eklekticisme.'

Hvilken betydning har dette for Undervisningsministeriets præsentation af EUD-pædagogik via temahæfterne? Ud fra et forskningsmæssigt (og epistemologisk) synspunkt kunne man hævde, at beslægtede teori-elementer ville kunne integreres – det gælder eksempelvis deltagerbegrebet fra situeret læringsteori og zonen for nærmeste udvikling fra kulturhistorisk psykologi. Derimod er det mere tvivlsomt, om deltagerbegrebet fra situeret læringsteori kan (om)fortolkes og anvendes i forbindelse med en pædagogik udtrykt i slagord som 'eleven som egen didaktiker'. Som konkret eksempel på en sådan omfortolkning kan nævnes Matzon og Dibbern Andersen (2002, 57), som fortolker begrebet om læringslandskabet (Nielsens 2001) til at beskrive, hvordan »eleverne arbejder i deres individuelle læringslandskaber«, og hvilke krav det stiller til den enkelte lærer. Begrebet læringslandskab lægger dog ikke op til en individualistisk fortolkning, men snarere en økologi, hvor lærer og elev interagerer i en skiftende social praksis. Sådanne fortolkninger vil blive uddybet senere i forbindelse med diskussionen om hyperindividualisering.

Er det overhovedet relevant at rejse eklekticisme-problemet i forhold til Undervisningsministeriets temahæfter? Man

kunne indvende, at eklekticisme ikke er et problem i Undervisningsministeriets præsentation af EUD-pædagogik, idet temahæfterne primært har et praktisk, handlingsanvisende sigte, og derfor ikke levner plads til teoretiske overvejelser omkring eklekticisme og integration af forskellige teorier. Men teori er aldrig adskilt fra praksis, som uddybet senere, og ovenstående indvending holder i bedste fald kun stik for temahæfter, som beskæftiger sig med specifikke undervisningsmetoder, så som projektarbejde (Astrup Christensen 2000; Andersson et al. 2003). Men selv i sådanne tilfælde burde temahæfterne frugtbart forholde sig til spørgsmålet om eklekticisme, altså om de pågældende pædagogisk didaktiske redskaber hidrører fra en teori eller er sammensat af flere teorier. Endvidere skal det siges, at temahæfterne ofte omhandler ganske indviklede pædagogiske problemstillinger, herunder omkring uddannelse til demokrati (Astrup Christensen, 2001), hvor pædagogiske teoretiske overvejelser omkring eklekticisme er nødvendige for at afklare forskellige teorielementers indbyrdes sammenhæng og deres konsekvenser for praksis. Der er imidlertid et fåtal af temahæfter, som har ansatser til en eklekticisme diskussion og refleksioner over betydningen af forskellige teoretiske bud på EUD-pædagogik. Et temahæfte, som skiller sig ud fra andre mere redskabs-orienterede temahæfter, er imidlertid før omtalte: *Pædagogiske og didaktiske overvejelser bag erhvervsuddannelsesreform 2000* af Christensen et al. (2000). Heri er der flere teoretiske diskussioner, eksempelvis omkring det utidssvarende i at bygge nutidig uddannelsesplanlægning på begreber som multipel intelligens (Gardner 1997) og måltaksonomi (Bloom et al. 1956/1973). De mere principielle spørgsmål omkring fordele eller ulemper ved eklekticisme eller bagvedliggende årsager til eklekticisme rejses imidlertid ikke.

Som nævnt ovenfor er temahæfterne ofte eklektiske i deres udvalg af pædagogiske teorier. Heri består en fare, for at visse temaer tages ud af en helhed og andre temaer, som ikke harmonerer med på forhånd bestemte pædagogiske mål, ignoreres. Givet at det i dag er vanskeligt at opstille faste mål for en EUD-pædagogik, kan en eklektisk tilgang medføre, at EUD-pædagogik kommer til at fokusere på, hvad der virker nu og her snarere end, hvad der er teoretisk og empirisk velbegrundet.

Vi vil i det følgende nævne fire (overlappende) problemer ved eklekticisme i EUD-pædagogikken:

1. Eklekticisme kan blokere for klarhed over grundlaget for at formulere en EUD-pædagogik. Hvis man (dvs. temahæfterne og disses udgiver Undervisningsministeriets EUD-afdeling) blot udvælger diverse elementer fra diverse teorier, problematiserer man heller ikke, hvad der i disse teorier er betonet, og hvad der er overset. Herved forhindres en nødvendig diskussion af, hvordan praksis kan videreudvikles. Konsekvensen kan være, at den enkelte lærer må forventes at være så godt inde i de teorier, der diskuteres i temahæfterne, at de kan gennemskue deres begrænsninger. Dette er urimelige krav at stille.
2. Hvis eklekticisme fortolkes derhen, at det er ligegyldigt, hvilke midler der når et givent pædagogisk mål, overses den væsentlige pointe, at mål og midler ikke er adskilte. Problemet er altså ikke, at forskellige teorier anvendes som redskaber, der kan løse nogle konkrete problemer inden for EUD-pædagogik, problemet er derimod, at det ikke gøres ud fra en omhyggelig analyse af mål. Vi kan ikke uddybe denne pointe her, men vi vil henvise til Deweys (1916/1966) teori om pragmatisk instrumentalisme. Her betones, at i det omfang personer bruger

midlerne/redskaberne/teoriene, kommer de frem til målene – dvs. redskaberne former målene. Endvidere former målene de redskaber, der udvælges og anvendes, og målene modificerer redskaberne hen ad vejen, efterhånden som målene bliver klarere. Denne forståelse går let tabt, hvis præmisserne for teoriene ikke fremstilles, medens det, der i stedet fremstilles, kun er et udpluk af udvalgte pointer, der støtter en given samfundsmæssig trend.

3. Eklekticisme – som ikke forholder sig til, om en teori er empirisk efterprøvet og/eller teoretisk gyldig – kan føre til, at praksis bliver underlagt tilfældige modeluner snarere end velovervejede empirisk afprøvede metoder baseret på teoretisk refleksion. For at nævne et enkelt eksempel på en eklekticisme, som er problematisk, fordi den er ukritisk i forhold til baggrunden for de anvendte teorier, kan nævnes et temahæfte om teamarbejde (Jensen 2001), som citerer både den forskningsmæssige diskrediterede terapiform NLP-neurolingvistisk programmering (Salas et al. 1989) samt Gardners (1997) begreb om multiple intelligenser.
4. Praksis kan, som allerede nævnt i artiklen, være baseret på modstridende teoretiske opfattelser. Som eksempler på forskellige praksis kan nævnes en konstruktivistisk opfattelse af individets refleksion som forudsætning for eleven som egen didaktiker kontra læringslandskabet i situeret læringsteori. Kobles disse tanker, fremstår en problematisk blanding, som kan bruges til at retfærdiggøre ideen om minimal undervisning, hvor ideen om styrkelse af fællesskabet nedtones til fordel for en metateori, nemlig kognitivismen, hvor det lærende subjekt via metarefleksion tilegner sig verdens strukturer som formidlet af det læringslandskab, han eller hun befinder sig i. Herved ignoreres situeret læringsteoris

fokus på deltagelse, som opgør med et individualiseret, kognitivistisk refleksionsbegreb. Vi vil advokere for, at man ved i stedet at bygge forståelsen af EUD-pædagogik op omkring teoretisk stringente tilgange kunne opnå at udvikle dybereliggende og mere frugtbare sammenhænge og undgå at trække på modsattede idegrundlag.

Opsummerende kan det siges, at eklekticisme kan være et problem for EUD-praksis, fordi mange valg og fravalg i de enkelte teorier forbliver skjulte for praktikerne, og derved blokerer for en pædagogisk diskussion. Herved risikerer man, at udvælgelsen af teorier baseres på øjeblikkelige trends snarere end på grundige analyser af teoriernes indhold. Som eksempel på en sådan trend kan nævnes eleven som egen didaktiker. I det følgende vil artiklen se på, om individualiserings-tendenser i samfundsudviklingen med nogen ret kan postuleres at være korreleret med eklekticisme i EUD-pædagogikken.

Hyperindividualisering

Det er centralt i EUD-2000 reformen, at eleven skal være det didaktiske subjekt og ikke bare objekt for den af læreren planlagte undervisning. Sådanne tanker om eleven som didaktiker er formuleret talrige steder (se f.eks. Dibbern Andersen & Astrup Christensen 2002; Christensen et al. 2000, 89) og refererer til, at eleven forholder sig kritisk til didaktik, ikke blot til undervisningens udførelse, men til eget læringsforløb (Tellerup & Helms 1999). Eleven som didaktiker er Undervisningsministeriets formulering af et skift i pædagogisk forskning fra undervisning til læring, som fortolkes i retning af, at eleven i stigende grad skal tage ansvar for egen læring, og at initiativ, individualitet og fleksibilitet bør styrkes (Christensen et al. 2000). Spørgsmålet er dog om skiftet fra

undervisning til læring radikaliseres utilsigtet i denne udlægning af eleven som didaktiker. Der er ikke bare tale om en forståelse af subjektet som aktiv deltager i læreprocessen, som er en erfaringspædagogisk pointe om fokus på elevens personlige læring og udvikling, men muligvis om en hyperindividualisering som uddybet i det følgende. Først: Hvordan lægger temahæfterne op til, at opfordringen til eleven om at tage ansvar for egen læring konkretiseres?

En mulig konkretisering ligger i at pege på pædagogiske teknologier som logbøger og personlige læringsplaner (Christensen et al. 2000) som objektiviseringer af ideen om eleven som egen didaktiker. Det er dog problematisk at pege på redskaber og teorier, så længe man ikke har klarhed over, hvilke mål disse skal opnå. Som de fleste vil være enige i, er det ikke entydigt, hvilke kompetencer der er brug for i praksis, og det er som tidligere nævnt blandt andet derfor umuligt at opstille en mål-taksonomi for, hvad eleven skal lære inden for rammerne af EUD. Det kan føre til den konklusion, at det, der er brug for, er en EUD-pædagogik, som skaber det fleksible menneske.

I en kritik af kritisk pædagogik postulerer Kvale (2004, 33), hvad han kalder en 'regn-buekoalition', det vil sige en uheldig alliance, som spænder fra, hvad han kalder den 'kritisk/frigørende' erfaringspædagogik til den nyliberale bølge med fokus på elevens 'frie' valg. Kvalets hypotese er, at den kritisk/frigørende erfaringspædagogik med sit fokus på individets personlige erfaring og udvikling utilsigtet får en nyliberal drejning, hvor den frigørende pædagogik bliver frigørende til øget forbrug. Modsat intentionen bliver konsekvensen af kritisk/frigørende erfaringspædagogiks elev-centrering således socialisering til et samfund, hvor markedskræfterne er dominerende. Individualiseringen i den senmoderne pædagogik giver ikke subjektet reel valgfrihed, disciplineringen bliver blot mere subtil. I

tråd med denne kritik identificerer Krejsler (2004, 8), med en omskrivning af et kendt Rousseau-citat, det pædagogiske subjekt som:

»Et lærende subjekt, der lærer selv at ville det, det skal lære, gennem kontinuerlig vejledning i at finde den rette vej«.

Et sådant pædagogiske subjekt kan siges at være dannet ud fra en udpræget styringsmentalitet eller 'governmentality' som nævnt tidligere i artiklen. Hvis denne kritik har noget på sig, hvad er da konsekvensen for EUD-pædagogik? Hvis det er rigtigt, at temahæfterne korrelerer med og muligvis også afspejler en individualiseringstendens (i samfundet og pædagogikken mere alment), så bliver EUD-pædagogik et spørgsmål om tilpasning af didaktikken til samfundsudviklingen i det senmoderne fleksible arbejdsmarked. Konsekvenserne heraf kan anskues som et positivt særkende ved det moderne omkring øget selvstændighed såvel som et modernitetens svøbe, der leder til personens forfald (Sennett 1999). I det følgende vil vi pege på tre potentielle farer ved den aktuelle individualisering af EUD-pædagogikken, som vi postulerer ikke er eklektisk i betydningen tilfældig udvalgt, men udvalgt for at retfærdiggøre individualiseringstendenser.

Favorisering af stærke elever

Et konkret udtryk for individualiseringstendensen i reform 2000 er betoningen af elevstyret gruppe- og projektarbejde, som kritiseres af Nielsen (2004) for at favorisere de stærke elever. De stærke elever i gruppen overtager lærerens autoritetsfunktion, men på en mere diffus og uklar måde, hævder Nielsen (2004, 131). Pointen er, at elever, der klarer sig godt i gruppe- og projektarbejde med diffuse mål og vidtstrakt ansvar for egen læring, ideelt set har gode forudsætninger for at klare sig godt i det, som Sennett (1999) betegner som det nye flexi-

ble arbejdsmarked betinget af stigende krav om og villighed til stadig forandring hos lønarbejderne. Konsekvensen bliver i værste fald, at gruppe- og projektarbejde uintenderet kommer til at disciplinere til fleksibilitet (Illeris, 2002), favorisere de stærke elever og reproducerer de dominerende magtforhold i samfundet.

Individ cirkulær og historieløs læring

Fokuseringen på elevens personlige udvikling risikerer at overse fagtraditionen og fagligheden og risikerer at ende med en læringsopfattelse fokuseret på et enkelt, løsrevet historieløst subjekt. Flere forfattere har påpeget dette problem. Lene Larsen (2001) argumenterer eksempelvis for, at individualisering skal forstås såvel i forhold til det partikulært individuelle som i forhold til det objektivt samfundsmæssige og påpeger mere konkret, at den aktuelle individualisering af pædagogikken forfølger det forkerte spørgsmål. Hun finder, at det centrale spørgsmål er:

»Hvordan lærer vi at blive subjekter for vores eget liv i en moderniseret verden? – Hvilket er noget ganske andet end at forfølge spørgsmålet om, hvordan uddannelserne kan skabe den fornødne individualisering.«
(Larsen, 2001)

EUD-pædagogikkens udformning hen imod individualisering og den deraf følgende risiko for miskreditering af lærer-autoritet, faglighed og fagtradition er en uheldig pædagogisk konsekvens. Det er en udfordring at udvikle pædagogiske metoder, der, netop igennem fagets traditioner og faglighed formidlet af en lærer-autoritet, giver deltagerne mulighed for at blive subjekter i deres eget liv i en moderniseret verden.

Identitetsløshed

Sennett (1999) argumenterer for, at kravet om fleksibilitet gør det vanskeligt for det

moderne menneske at leve et sammenhængende og meningsfyldt liv. Faren for at miste fornemmelsen af identitet forstærkes af *reform 2000*-oplægget til en fleksibel didaktik, hvor eleven skal skabe sin egen uddannelsesvej i stedet for at forpligte sig over for et praksisfællesskab. Det er en vildfarelse at tage situeret læringsteori – der som nævnt tidligere ofte citeres i temahæfterne (se eksempelvis Tellerup & Helms 1999; Nielsen & Kvale 1999; Christensen et al. 2000) som legitimationsgrundlag for en praksis, der laver erhvervsuddannelserne om til modulmarkeder (Lave & Wenger 2003, 200). Tabet af forpligtelser over for praksisfællesskaber er netop, hvad mesterlære og situeret læringsteori forsøger at bekæmpe med betoningen af tilhørsforhold, tradition, autoritet og hierarki, hvilket harmonerer dårligt med de ovenfor nævnte fleksibilitets individualiserings-tendenser i Undervisningsministeriets fremstilling af EUD-pædagogik, ikke mindst som den kommer til udtryk i *reform-2000*.

Konklusion

Artiklen har argumenteret for, at Undervisningsministeriets temahæfter er præget af eklekticisme, hvilket genspejler en senmoderne ideologi, som kommer til udtryk i en hyperindividualisering, der kan have utilsigtede pædagogiske konsekvenser. Artiklen har ønsket at diskutere omfanget og nytteværdien af eklekticisme på det EUD-pædagogiske område i Danmark snarere end at levere kritik af enkelte temahæfter, pædagogiske retninger eller institutioner. Artiklen har forsøgt at godtgøre, at en ukritisk eklekticisme kan forhindre en nødvendig teoretisk forankring og empirisk nyorientering, som kunne lede til udvikling af begreber og praksis om EUD-pædagogik. Artiklen har forsøgt at belyse, hvordan selve fremstillingen af EUD-pædagogik i Undervisningsministeriets temahæfter genspejler

stigende og vekslende krav om fleksibilitet til professionsudøverne.

Kan man ikke være ligeglad med, hvordan en række temahæfter repræsenterer EUD-pædagogik? Uanset om temahæfterne reelt set læses af alle erhvervsskolelærere eller ej – og mange, der kender den travle hverdag på erhvervsskolerne vil vide, at ikke alle lærere får tid til at læse dem – er disse tekster ikke ligegyldige. Temahæfterne er med til kommunikere og skabe et værdisystem og etablere en orden inden for den materielle og sociale verden, som individet, hvad enten det er læreren, eleven, skolekonsulenten eller forskeren, kan orientere sig efter. Temahæfterne er således gennem forslag til sprognormer etc. (Christensen et al., 2000, 98) med til at skabe en slags kode for, hvordan der skal tænkes og tales om EUD-pædagogik. Vi vil ikke hermed hævde, at EUD-pædagogik og analysen heraf ikke er andet og mere end Undervisningsministeriets temahæfter. For virkelig at belyse 'governmentality'-problematikken kunne fremtidige studier foretage en institutionsanalyse af Undervisningsministeriet. Hvem bestemmer, hvilke temahæfter der offentliggøres? Og mere interessant: Hvordan udformes EUD-pædagogik i Undervisningsministeriet? Hertil kommer de empiriske spørgsmål, hvem der læser temahæfterne og hvilken indflydelse de har på undervisning. Artiklen rejser altså det ubesvarede spørgsmål, om eklekticisme har konsekvenser for elevens ansvar for egen

læring og ansvar til at forholde sig til mange løsevne pædagogiske metoder og principper?

Artiklen vil konkludere, at eklekticisme og 'governmentality' er vigtige temaer, når det gælder Undervisningsministeriets påvirkning af EUD-praksis gennem EUD-temahæfteserien. Eklekticisme er ikke et problem eller en styrke i sig selv, men bliver problematisk, når den fører til udvælgelse og omfortolkning af eksempelvis situerede læringsteoretiske pointer omkring deltagelse i social praksis. Herved bliver EUD-pædagogik til en genspejling af mere overordnede samfundsmæssige tendenser til hyperindividualisering. Dette er forståeligt, eftersom pædagogisk forskning næppe har leveret en samlet integrativ forståelse af, hvordan intentionerne med EUD kan nås, således at eleven vitterlig bliver klædt på til at virke som demokratisk borger og i stand til at forfølge sin og samfundets interesser inden for – og uden for – rammerne af sit eget fag (efter videreuddannelse etc.). Det er vores opfattelse, at dette forudsætter en forståelse af individet, hverken som uendeligt autonomt eller rigidt og indlejret i statiske fællesskaber, men snarere som indlejret i overleverede traditioner, levende fællesskaber og rutiner. Herved bliver fleksibilitet, ansvarlighed og omstillingsberedvillighed et spørgsmål om at kende sine traditioner og at kunne håndtere eklekticisme, så den bliver til integrationisme og ikke et tagselv-bord.

NOTER

1. Astrup Christensen & Gottlieb (2002).
2. Dibbern Andersen (1998).
3. Dibbern Andersen & Peterson (1998).

4. Nielsen & Kvale (1999).
5. Christensen (2000).
6. Larsen (2000).

REFERENCER

- Andersson, Jens, Karsten Holm Sørensen & Thomas Tylén (2003): *Projekt, case, opgave – hvad er projektarbejde i eud?*, Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, 3, København, Undervisningsministeriet.
- Armstrong, Thomas (1998): *Mange intelligenser i klasseværelset*, Humlebæk, Adlandia.
- Astrup Christensen, Albert (1997): *I lære for at lære – mod et nyt læringsbegreb i erhvervsuddannelserne*, FoU-publikation, 3, København, Erhvervsskoleafdelingen, Undervisningsministeriet.
- Astrup Christensen, Albert (2000): *Projektarbejde i en nysgerrighedskultur*, Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, 12, København, Undervisningsministeriet.
- Astrup Christensen, Albert (2001): *Uddannelse, læring og demokratisering*, Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, 16, København, Undervisningsministeriet.
- Astrup Christensen, Albert & Susanne Gottlieb (2002): *Jeg kan noget, ved noget og jeg er noget – erfaringer med kompetenceudvikling på erhvervsskoler*, Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, 3, København, Undervisningsministeriet.
- Astrup Christensen, Albert & Susanne Gottlieb (2003): *Læring på jobbet – strategier & systematik, ideer og metoder*, Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, 6, København, Undervisningsministeriet.
- Bjerre, Charlotte, Susanne Gottlieb & Morten Piil Hansen (2002): *Skole-virksomhedssamspillet som indsatsområde – Erfaringsopsamling, status & det gode eksempel*, Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, 21, København, Undervisningsministeriet.
- Bloom, Benjamin, David Krathwohl & Bertram Masia (1956/1974): *Taxonomy of educational objectives – The classification of educational goals*, New York, Longmans Green.
- Christensen, Finn (2000): *Pædagogik & didaktik i de nye erhvervsuddannelser*, Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, 31, København, Undervisningsministeriet.
- Christensen, Finn (2001): *Didaktikkens tre aktuelle kriser i Astrup Christensen, Albert (red.): Uddannelse, læring og demokratisering*, Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, 16, København, Undervisningsministeriet.
- Christensen, Finn, Hanne Shapiro & Folmer Kjær (2000): *Pædagogiske og didaktiske overvejelser bag erhvervsuddannelsesreform 2000*, Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, 34, København, Undervisningsministeriet.
- Dewey, John (1916/1966): *Democracy and Education – An Introduction to the Philosophy of Education*, New York, Free Press.
- Dibbern Andersen, Ole & Erling Petersson (1997): *Evaluering og læreprocesser*, FoU-publikation, 20, København, Undervisningsministeriet.
- Dibbern Andersen, Ole & Erling Petersson (1998): *Fra teamarbejde til teamlæring – nye krav til lærerorganisering*, Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, 17, København, Undervisningsministeriet.
- Dibbern Andersen, Ole (1998): *Helhedsorientering – et didaktisk princip i erhvervsuddannelserne*, Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, 7, København, Undervisningsministeriet.
- Dibbern Andersen, Ole & Albert Astrup Christensen (2002): *Eleven som didaktiker – på vej mod en ny didaktik i erhvervsuddannelserne*, Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, 24, København, Undervisningsministeriet.
- Foucault, Michel (1994): *The Subject and Power* i James Faubion (red.): *Power – Essential Works of Michel Foucault*, 3, London, Penguin.
- Gardner, Howard (1997): *De mange intelligensers pædagogik*, København, Gyldendal Undervisning.
- Gottlieb, Susanne & Hanne Götzsche (2001): *Elever i erhvervsuddannelse – mellem skole & virksomhed*, Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, 21, København, Undervisningsministeriet.
- Gottlieb, Susanne & Kjeld Secher (2002): *Elevplan – et pædagogisk webværktøj til erhvervsuddannelserne*, Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, 5, København, Undervisningsministeriet.
- Hiim, Hilde & Else Hippe (1999): *Undervisningsplanlægning for faglærere*, København, Gyldendal.

- Honey, Peter & Alan Mumford (1999): *Anvendelse af læringspræferencer*, Dansk udgave af Søren Peter Kvist, & Mark Holst-Mikkelsen, Århus, Handelshøjskolen.
- Hougaard, Esben (1996): *Psykotering – teori og forskning*, København, Dansk psykologisk Forlag.
- Illeris, Knud (2002): *Udspil om læring i arbejdslivet, Learning Lab Denmark*, Roskilde, Roskilde Universitetsforlag.
- Jensen, Kim Knud (2001): *Elevindflydelse, lærerteam og evaluering på grundforløbet i eud*, Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, 28, København, Undervisningsministeriet.
- Juul, Ida (2001): Kontinuitet og brud i erhvervsuddannelsernes udvikling i Ida Juul, Vibe Aarkrog, Brian Kjær Andreasen, Lone Krogh & Lene Larsen (2001): *Tanker om eud-reformen – en pædagogisk og organisatorisk udfordring*, Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, 33, København, Undervisningsministeriet.
- Kolb, David (1984): *Experiential learning – Experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Krejsler, John. (2004): Introduktion – Når uddannelse rammes af individualisering i John Krejsler (red.): *Pædagogikken og kampen om individet*, København, Hans Reitzels Forlag.
- Krejsler, John (2004): *Pædagogikken & kampen om individet – kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker*, København, Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, Steinar (2004): Frigørende pædagogik som frigørende til forbrug i John Krejsler (red.): *Pædagogikken og kampen om individet*, København, Hans Reitzels Forlag.
- Larsen, Lene (2001): Valgkompetence i Ida Juul, Vibe Aarkrog, Brian Kjær Andreasen, Lone Krogh & Lene Larsen (2001): *Tanker om eud-reformen – en pædagogisk og organisatorisk udfordring*, Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, 33, København, Undervisningsministeriet.
- Lave, Jean & Etienne Wenger (2003): *Situeret læring og andre tekster*, København, Hans Reitzels Forlag.
- Lazarus, Arnold & Larry Beutler (1993): On technical eclecticism i *Journal of Counseling and Development*, 71, 4, 381-385.
- Matzon, Ea & Ole Dibbern Andersen (2002): *Læringens sociale aspekter*, Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, 4, København, Undervisningsministeriet.
- Nielsen, Klaus & Steinar Kvale (1999): *Erhvervsuddannelse – Hvordan lærer man i praktik?* Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, 31, København, Undervisningsministeriet.
- Nielsen, Klaus (2001): Læring i praksisfællesskab og videnssamfund i *Uddannelse, læring og demokratisering*, Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, 16, København, Undervisningsministeriet.
- Rasmussen, Jens (1993): Uddannelse til en profession – hvis særkende er forståelse i Karsten Schnack, (red.): *Læreruddannelsens didaktik 2*, København, Danmarks Lærerhøjskole, 233-251.
- Rasmussen, Jens (1996): Socialisering og læring i det refleksierte moderne, København, Unge Pædagoger.
- Rogers, Carl (1956): Client-centered therapy – A current view, i Frieda Fromm-Reichmann & Jacob Levi Moreno (red.): *Progress in psychotherapy – 1956*, New York, Grune & Stratton.
- Safran, Jeremy & Stanley Messer (1997): Psychotherapy Integration – A Postmodern Critique i *Clinical Psychology, Science and Practice*, 4, 140-152.
- Salas, Jesus, Hans de Groot & Nicholas Spanos (1989): Neuro-linguistic programming and hypnotic responding – An empirical evaluation i *Journal of Mental Imagery*, 13(1), 79-89.
- Schacht, Thomas (1984): The varieties of integrative experience i Hal Arkowitz & Stanley Messer (red.): *Psychoanalytic therapy and behavior therapy – Is integration possible?* New York, Plenum Press, 107-131.
- Schön, Donald (1983): *The Reflective Practitioner*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Sennett, Richard (1999): *The Corrosion of Character*, New York, W.W. Norton & Company.
- Shapiro, Hanne, Mette Abrahamsen, Lizzie Mærsk Nielsen, Trine Alette Pantou & Susette Gam (2001): *Erfaringer fra forsøg med eud-reformen – grundforløb og hovedforløb i 2000*, Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, 11, København, Undervisningsministeriet.
- Simonsen, Birgitte (2001): Unges forhold & for-

- ventninger til uddannelse og arbejde i Astrup Christensen, Albert (red.): *Uddannelse, læring og demokratisering*, Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, 16, København, Undervisningsministeriet.
- Stevens Matzon, E. & J. Ager Hansen (2001): *Demokrati i undervisning og skole – eksempler fra erhvervsskoler*, Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, 30, København, Undervisningsministeriet.
- Størner, Torben & Bente Lausch (2000): *Elevens personlige uddannelsesplan*, Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, 30, København, Undervisningsministeriet.
- Tellerup, Susanne & Henrik Helms (1999): *Læring i samspil – giver mening*, Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, 42, København, Undervisningsministeriet.
- Wilbrandt, Jens (2002): *Vekselluddannelse i håndværksuddannelser – Lærlinges oplæring, faglighed og identitet*, Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, 14, København, Undervisningsministeriet.
- Wilson, Brent & Karen Madsen Myers (1999): Situated cognition in theoretical and practical contexts i David Jonassen & Susan Land (red.): *Theoretical foundations of learning environments*, N. J. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- Ziehe, Thomas & Herbert Stubenrauch (1983): *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser*, København, Politisk Revy.

Peter Musaeus, cand.psych. og ph.d.-studerende.

e-mail: petermus@psy.au.dk

Claus Elmholt, cand.psych., adjunkt og ph.d.-studerende.

e-mail: claus@psy.au.dk

Begge er ansat ved Psykologisk Institut, Århus Universitet.