

FORSKNINGSPROGRAMMET ORGANISATION OG LÆRING
INSTITUT FOR UDDANNELSE OG PÆDAGOGIK (DPU)



WORKING PAPER TEAM VAR SVARET - MEN HVAD VAR SPØRGSMÅLET?

EN DOKUMENTATIONSANALYSE AF BAGGRUNDEN FOR
INDFØRELSEN AF TEAM I ERHVERVSSKOLESEKTOREN

ET BIDRAG TIL TIT-PROJEKTET
IDA JUUL
JUNI 2014



AARHUS UNIVERSITET

Ida Juul

Team var svaret - men hvad var spørgsmålet?

En dokumentationsanalyse af baggrunden for indførelsen af team i erhvervsskolesektoren

Et bidrag til TIT-projektet
Juni 2014

Working paper
Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet

Titel:

Team var svaret - men hvad var spørgsmålet?

En dokumentationsanalyse af baggrunden for indførelsen af team i erhvervsskolesektoren

Et bidrag til TIT-projektet

Juni 2014

Forfatter:

Ida Juul

Udgivet af:

Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet, 2013

© 2014, forfatteren

1. udgave

Kopiering tilladt med tydelig kildeangivelse

Omslag og grafisk tilrettelæggelse:

Knud Holt Nielsen

Forsidefoto:

Colourbox

ISBN:

978-87-7684-817-0 (elektronisk udg.)

INDHOLD

INDLEDNING	5
METODE	7
HVAD ER DET SÆRLIGE VED ERHVERVSSKOLELÆRERNE?	8
Erhvervslærernes tilblivelseshistorie frem til reform 1991 – fra bibeskæftigelse til fuldtidsstilling	9
MODERNISERINGEN AF DEN OFFENTLIGE SEKTOR	10
Den tidlige moderniseringsfase i 1980'erne	10
Moderniseringsprocessen i 1990'erne	17
DET UDDANNELSESPOLITISKE PARADIGMESKIFT - FRA LIGHEDS- TIL MARKEDSIDEOLOGI	20
U 90- den socialdemokratiske vision om lighed gennem uddannelse	21
Neo-liberale tendenser i uddannelsespolitikken	23
U 91 OG ERHVERVSUDDANNELSESOMRÅDET	26
Reform af erhvervslæreruddannelsen	27
DISKURSEN OM NYE ORGANISATIONS- OG LEDELSESFORMER I ERHVERVSUDDANNELSESSEKTOREN	28
Strategisk kompetenceudvikling	33
Teams set fra et lærerperspektiv	33
KONKLUSION	36
LITTERATUR	38

Indledning

Dette arbejdsrapport omhandler indførelsen af teams i erhvervsskolesektoren med fokus på de tekniske skoler. Arbejdsrapporten indgår som en del af forskningsprojektet "Trivsel i Teams" som er støttet af Arbejds miljø forsknings fondet og som tager udgangspunkt i studier af tre forskellige områder: psykiatrien, erhvervsskolerne og rådgivende ingeniørfirmaer¹.

Teams blev i 1990'erne indført i såvel folkeskolen som i erhvervsuddannelserne, som led i reformer af de pågældende uddannelser. I 2005 blev teams indført i gymnasiesektoren, i forbindelse med gymnasireformen. Ved teams forstås, at de ansatte gennem deltagelse i grupper inddrages i beslutninger vedrørende deres arbejde, og at der mellem teammedarbejderne er et samarbejde og en gensidig afhængighed. I teamorganiseringen ligger et opgør med Scientific Management teoriernes mekaniske forståelse af arbejdet. Teams slog herhjemme for alvor igennem i 1960'erne og 1970'erne især indenfor industrien hvorefter interessen for teamorganiseringen dalede i 1980'erne for igen at få en renæssance i 1990'erne, hvor teamorganisering og selvstyrende grupper i stigende grad bredte sig indenfor den offentlige sektor (Rasmussen et al 2005).

Indførelsen af team generelt i den offentlige sektor og mere specifikt i undervisningssektoren er tæt knyttet til den omstilling af den offentlige sektor, som blev indledt i starten af 1980'erne under overskriften "modernisering af den offentlige sektor". Denne proces var en del af en international trend inspireret af neo-liberal tænkning, som sigtede mod at introducere nye organisationsformer og incitamentsstrukturer i den offentlige sektor (Nielsen 2009). Målet var at effektivisere den offentlige sektor og samtidig hæve kvaliteten. Tendensen er blevet beskrevet med termer som "Reinventing Government" og "New Public Management" (NPM) (Klaudi Klausen 2003).

¹I projektet indgår fra AAU: Vibeke Andersen (projektleder), Anders Buch & og Peter Koudahl. Fra RUC indgår Betina Dybbroe & Anette Kamp, og fra Aarhus Universitet Ida Juul. Projektet er påbegyndt 1.1.2011 og løber frem til 01.06.2014.

Med reform 1991 var erhvervsuddannelserne den uddannelsessektor, hvor de neo-liberale ideer først fik gennemslag og i 1998 blev der iværksat et lederudviklingsprogram, hvori opbyggelsen af leder og lærerteams indgik.

Indførelsen af lærerteams på erhvervsskolerne skal ikke forstås på den måde, at erhvervsskolelærerne før dette arbejdede isoleret uden kollegialt samarbejde. Også før 1991 arbejdede lærerne sammen bl.a. omkring tilrettelæggelse af tværfaglige projekter, hvilket dels foregik uformelt og dels i formaliserede klynger (Weidemann 2005, Bovbjerg & Sørensen 2009). Indførelsen og udviklingen af lærerteams på erhvervsskolerne, er imidlertid indlejret i en helt anden form for ledelses- og organisationstænkning end fx klyngebegrebet. Det betyder, at der til begrebet lærerteams knytter sig en anden forståelse af erhvervslærerrollen end i førstnævnte tilfælde.

Dette arbejdsrapport undersøger begrundelserne for at introducere begrebet lærerteams samt hvordan, det udfordrede tidligere forståelser af erhvervslærerrollen og dermed skabte rum for nyfortolkninger af denne.

I og med at der er tale om en dokumentanalyse, er det ikke målet her at undersøge hvorledes de intentioner, som blev fremført i de analyserede dokumenter satte sig igennem i praksis, dvs. i hvilket omfang de blev tilegnet, forkastes eller omfortolket. Målet er derimod at afdække det semantiske felt, som etablering af lærerteams på en og samme tid var en del af og medskaber af.

Diskursanalysen er valgt som analytisk tilgang og det empiriske grundlag udgøres primært af centrale policy-dokumenter samt publikationer målrettet ledere og medarbejdere med henblik på at facilitere implementeringen af de nye tiltag. I analysen undersøges det, hvordan indførelsen af lærerteams blev legitimeret, herunder i hvilken grad der blev trukket på mere generelle diskurser, som på daværende tidspunkt havde opnået hegemonisk status i den offentlige sektor, og i hvilket omfang, introduktionen af team-begrebet udsprang af diskurser, som var særegne for erhvervsuddannelsessektoren?

Analysen vil forfølge følgende teser:

1. Der sker en grundlæggende ændring af forståelsen af kategorien/begrebet erhvervslærer med reform 1991. Reformen selv skal ses som et udtryk for den omstillingsproces, som blev indledt i 1980'erne under betegnelsen "moderniseringen af den offentlige sektor"
2. Lærerteamet bliver svaret på de forskellige pædagogiske udfordringer, som erhvervsskolerne stilles overfor i slutningen af 1990'erne.

I dette arbejdsrapport er antagelsen, at det netop er accepten af de organisatoriske omstillingsprocesser i offentligt regi, samt ikke mindst de diskurser, der knytter sig hertil, som baner vejen for indførelsen af lærerteams i erhvervsskolesektoren.

Analysen er disponeret således, at det indledningsvist undersøges, hvorledes erhvervslæreren begrebshistorisk er blevet konstrueret. Undersøgelsen knyttes tæt til de diskurser, som blev aktualiserede i forbindelse med de forskellige reformer erhvervsuddannelserne har gennemgået fra slutningen af 1800-tallet og frem til 1998, hvor begrebet om lærerteamet promoveres i erhvervsuddannelsessektoren.

Kategorien erhvervslærer udgør en særlig underkategori under kategorien lærer, og det er derfor relevant at undersøge erhvervslærernes særegne historie. Afsnittets formål er endvidere at danne baggrund for den følgende analyse af hvordan implementeringen og udviklingen af erhvervslærerteamet blev italesat.

Dernæst følger en analyse af diskursen omkring moderniseringen af den offentlige sektor og hvordan denne satte sig igennem på erhvervsuddannelsesområdet. Analysen bevæger sig på tre niveauer. For det første analyseres moderniseringsprocessen med udgangspunkt i den diskurs som knyttede sig hertil, fra den blev indledt i starten af 1980'erne og frem. For det andet analyseres moderniseringsdiskursens gennemslag på det uddannelsespolitiske område generelt og endeligt analyseres diskursen omkring indførelse af teams specifikt i forhold til erhvervsuddannelsessektoren.

Med henblik på at tydeliggøre brud og kontinuitet analyseres også i begrænset omfang de diskurser, som moderniseringsdiskursen søgte at udgrænse.

Metode

Som nævnt anlægges der i arbejdsrapporten på en diskursanalytisk tilgang. Fokus er på de implicite og eksplicite begrundelser, som indvarsler og begrunder, de afgørende ændringer, som fandt sted i den offentlige sektor, indenfor uddannelsespolitikken og på erhvervsuddannelsesområdet i den analyserede periode.

Dokumenterne analyseres som det, historikere almindeligvis kalder "levn". Det betyder, at det er udsagnene som sådan snarere end de begivenheder, de refererer til, som danner udgangspunkt for analysen. Dokumenterne analyseres som sproglige begivenheder, der reproducerer og udfordrer eksisterende diskurser og skaber nye diskurser. De læses med henblik på de forskelle, analogier og modstillinger, de producerer. Det betyder, at blikket rettes mod relationer mellem begreber og modbegreber, frem for mod forklaringer og udlægninger (Andersen og Born 2001,20).

Vægten er lagt på reflekterende tekster, dvs. tekster, der har til formål at argumentere og legitimere de forandringer, som fandt sted på de tidligere nævnte tre niveauer.

Hvad er det særlige ved erhvervsskolelærerne?

Eftersom betydningen af begreber som eksempelvis lærerteams, den responsive stat, eleven i centrum og ansvar for egen lærling i høj grad får deres betydning via det, de sættes i opposition til, vil analysen anlægge et begrebshistorisk perspektiv. Nedenfor redegøres der for erhvervsskolelærernes historie.

Erhvervsuddannelserne udgør en specifik sektor indenfor ungdomsuddannelserne. De adskiller sig på flere måder markant fra de gymnasiale uddannelser. Bl.a. har de andre historiske rødder, idet de oprindeligt var forankret i lavssamfundet, som via kontrollen over uddannelsen af håndværkere både kontrollerede produkternes kvalitet og tilgangen til faget og dermed sikrede sig mod udefra kommende konkurrence. Lærlingene blev oplært på mesters værksted og uddannelsen var praktisk baseret.

Gymnasiet udspringer derimod af en boglig tradition og er i dag modsat erhvervsuddannelserne primært rettet mod videreuddannelse og ikke mod opnåelse af erhvervs-kompetence.

Forskellen mellem de to ungdomsuddannelsessystemer kommer til udtryk ved, at erhvervsuddannelserne besidder en mindre grad af autonomi i forhold til arbejdsmarkedet end de gymnasiale uddannelser. Erhvervsuddannelsernes tætte relation til arbejdsmarkedet manifesterer sig bl.a. ved den indflydelse arbejdsmarkedets parter har på regulering og kvalitetssikring af oplæringen på virksomhederne og undervisningen på erhvervsskolerne. I den lavsbaserede mesterlære blev denne rolle udelukkende varetaget af mestrene, men med lærlingeloven fra 1937 blev dette samarbejde udvidet til at omfatte såvel arbejdsgivere som arbejdstagere (Juul 2005).

Selvom erhvervsskolerne fra og med introduktionen af vekseluddannelsesprincippet i 1956 er kommet til at spille en stadig mere central rolle, tegner virksomhedsoplæringen på de tekniske erhvervsuddannelser sig fortsat for størstedelen af det samlede uddannelsesforløb nemlig typisk tre fjerdele af den samlede uddannelsestid. Og ligesom den lavsbaserede mesterlære hviler også nutidens vekseluddannelsessystem på et økonomisk rationale, som består i at lærlingen i virksomhedspraktikken så at sige bytter oplæring for arbejde. Præmissen for dette bytteforhold er, at lærlingelønnen ligger under lønnen for ufaglært arbejde, og at læretiden er længere end den tid, det tager at ud-danne den pågældende. Det er primært i den sidste periode, at arbejdsgiveren skal indtjene det "tab" vedkommende har haft på oplæringen (Juul & Jørgensen 2011).

Selvom erhvervsuddannelserne således repræsenterer en selvstændig sektor i uddannelsessystemet med en række særegne karakteristika, er udviklingen af erhvervsuddannelsessystemet ikke foregået isoleret fra de samfundsmæssige diskurser, som har præget det øvrige uddannelsessystem eller den offentlige sektor som sådan.

Erhvervslærernes tilblivelseshistorie frem til reform 1991 – fra bibeskæftigelse til fuldtidsstilling

Da den første lærlingelov blev vedtaget i 1889 forpligtede mestrene sig til at lade lærlingene følge undervisning ved de tekniske skoler og handelsskolerne. I forlængelse af lærlingeloven oprettede man i 1891 Statens Tegnelærerkursus, hvor underviserne fra de tekniske skoler blev undervist i frihåndstegning, geometri, projektionstegning, maskintegning, materialelære samt tegneundervisningens pædagogik (Juul 2011).

Det var imidlertid først med indførelsen af vekseldannelsesprincippet, som introducerede dagundervisning, fagopdelt undervisning (tidligere var eleverne blevet undervist på tværs af fag og årgange) samt værkstedbaseret undervisning, at det at undervise på en erhvervsuddannelse blev et fuldtidsjob og dermed en slags profession. Erhvervsskolelærernes funktion var dog anderledes end fx. folkeskolelærerens og gymnasie-lærerens, idet erhvervsskolelæreren delte ansvaret for uddannelsen med oplærerne på virksomhederne. Vekseldannelsesprincippet betød, at der blev sat snævre rammer for erhvervsskolelærerens udviklingsmuligheder, en begrænsning, som var erkendt fra lovgivernes side, og blev understreget via krav om, at udgangspunktet for undervisningen skulle være fagligt. Teorien skulle således ikke have en selvstændig berettigelse, men underordnes de faglige problemstillinger:

For at stimulere lærlingenes lyst til at deltage i den teoretiske undervisning på de tekniske skoler vil det være nødvendigt, at undervisningen kan tilrettelægges således, at lærlingene straks fra skoletidens begyndelse får en stærkt faglig præget undervisning. Undervisningen i hjælpefagene geometri, projektions- og frihåndstegning skal tilrettelægges således, at den gives, når den faglige undervisning gør det nødvendigt (Betænkning nr. 145, 1956:50)

Ikke desto mindre betød indførelsen af dagundervisningen, at der blev stillet øgede krav til læreren pædagogiske kvalifikationer. Den hidtil dominerende opfattelse af, at en håndværker, der var dygtig til sit fag, også automatisk var en dygtig underviser var dermed på retur, og grunden var lagt til udviklingen af en særlig erhvervspædagogik. Et 14-ugers pædagogisk grundkursus blev udviklet af Statens Tekniske Lærerseminarium. Kurset bestod af tre dele, hvor af de to første skulle være på fire uger og det sid-

ste på seks uger. På kurser skulle lærerne opnå indsigt i pædagogik, psykologi, herunder især ungdomspsykologi, lærerprocessens psykologi og grupperelationer, samt praktisk arbejdsinstruktion målrettet den praktiske værkstedsundervisning. Det var tanken, at kurset skulle suppleres med en årlig opfølgning bestående af en uges fagligt og en uges pædagogisk kursus (Daggaard og Magnussen 1994).

Efg-reformen i 1970'erne, som indførte det 1-årige basisår på erhvervsskolerne, betød en yderligere styrkelse af den skolebaserede del af erhvervsuddannelsen. Efg-reformen resulterede i et opgør med det hidtil dominerende erhvervspædagogiske paradigme, hvor kernen i erhvervelærernes faglighed bestod i at formidle deres egen faglighed og fremstå som faglige rollemodeller. Undervisningen, der hidtil havde været inspireret af amerikansk arbejdspsykologi og programmeret undervisning, skulle nu i højere grad også kunne rumme fag af mere almendannende karakter (Juul 2005).

Den hidtil herskende erhvervspædagogiske tradition viste sig imidlertid forholdsvis resistent overfor de nye udfordringer og løsningen blev i første omgang en opdelingen af lærerkorpset i lærere, der tog sig af den retningsfaglige undervisning og lærere, der tog sig af den almene fællesfagsundervisning. Hvor retningsfagslærerne almindeligvis var håndværkere, der havde opnået en væsentlig del af deres faglige kunnen gennem deres arbejds erfaringer inden for det pågældende fag, havde almenlærerne typisk en seminarie- eller universitetsbaggrund (Harrebye & Hvidtfeldt 1988).

Moderniseringen af den offentlige sektor

Den tidlige moderniseringsfase i 1980'erne

I Danmark var udviklingen i den offentlige sektor i 1950'erne og 1960'erne karakteriseret ved en kraftig udbygning af velfærdsstaten og centraladministrationen. Fra 1970'erne skete der en begyndende decentralisering, hvor der i kølvandet på kommunalreformen fandt en overdragelse af ansvar fra stat til kommuner og amter sted. I slutningen af 1970'erne brød forestillingen om, at det er muligt at lægge en langsigtet plan for den samfundsmæssige udvikling sammen. Som reaktion herpå formuleres i 1981 et nyt ideal om en omstillingsdygtig forvaltning og en forvaltningspolitik, som rettede sig mod at fjerne barrierer for den enkelte forvaltnings omstilling af sig selv.

Processen fik herhjemme betegnelsen "Moderniseringen af den offentlige sektor" og var en del af en international trend, som ofte blev kaldt New Public Management (NPM) bølgen. Begrebet stammer fra den britiske professor Christoffer Hood, som anvendte betegnelsen om især to tendenser indenfor den offentlige sektor, nemlig 1. gen-

nemførelsen af administrative reformer i den offentlige sektor omfattende bl.a. decentralisering af ledelsesansvar, målstyring, brug af IT i sagsbehandlingen, output- og resultatfokus og 2. gennemførelsen af institutionelle reformer i form af opsplitning af den offentlige sektor i mindre resultatenheder, inddragelse af private virksomheder gennem udlicitering, dannelse af statslige aktieselskaber, privatiseringer og markeds-gørelse i det hele taget. Hood gjorde opmærksom på, at den teoretiske inspiration til NPM kom fra to steder, nemlig henholdsvis Human Ressource Management teorien, som i et opgør med Taylors maskin-prægede tilgang satte fokus på betydningen af at arbejde sammen i hold samt på, at der var andre motivationsfaktorer end løn. Den anden inspirationskilde kom fra "New Institutional Economics" og dens antagelsen om aktørernes nyttemaksimering. Tankegangen var derfor, at man ikke kunne forvente, at de offentligt ansatte handlede i overensstemmelse med politikernes ønske, hvorfor det var nødvendigt at indføre kontrol- og styringssystemer, som skabe incitamentsstrukturer, som betød, at de offentligt ansatte handlede i overensstemmelse med de politisk fastsatte mål (Greve 2002).

NPM kan ses som en reaktion på en kritik af den offentlige sektor, som fik stadig mere gennemslagskraft i 1970'erne og som kaldte på en reorganisering, så organisation og ledelse i højere grad kom til at nærme sig de principper, som var gældende i den private sektor (Klaudi Klausen 2003,92). Det nye var forestillingen om, at den strategiske ledelse i det offentlige skulle lære af det private, hvilket blev fremhævet ikke alene i de tidlige moderniseringsprogrammer og redegørelser, men også i den offentlige debat (, Haarder 1973 og Dich 1973, Fog Rasmussen 1993 osv.).

To af hovedelement i moderniseringsprogrammet var decentralisering af ansvar og kompetence samt markedsstyring og friere forbrugsvalg. Decentraliseringen skulle ske gennem indførelse af mål- og rammestyring, hvilket blev legitimeret med henvisning til, at:

(a)rbejdet bliver mere effektivt og tilgodeser brugernes behov bedre, hvis beslutningerne træffes så tæt som muligt ved det personale, der har den direkte kontakt med borgere og virksomheder. For de ansatte vil det give større råderum og flere udfordringer. De centrale myndigheder i stat og kommune skal indskrænke sig til at fastsætte generelle rammer for de udførende institutioners og myndigheders virke.(Finansministeriet 1983 s. 367)

Decentraliseringen skulle desuden følges op af en regelforenkling, som ligeledes havde til formål "at opbløde den centrale styring" således at de udøvende myndigheder fik

bedre mulighed for at tilpasse serviceydelser og regulering til de reele behov" (Finansministeriet 1983,368).

Lederne i den offentlige sektor blev udpeget til at spille en vigtig rolle i decentraliseringsprocessen, som det fremgår af nedenstående citat:

Der må i højere grad lægges vægt på ledernes evne til at skabe fornyelse og til at inspirere de ansatte til en effektiv og kvalitetsbevidst indsats. Det er regeringens opfattelse, at man når de bedste resultater, hvis der i de enkelte institutioner og styrelser i højere grad sker en placering af ansvaret hos den enkelte medarbejder. (Finansministeriet 1983,372).

Om markedsstyringen hedder det:

Det er regeringens opfattelse, at et bredere udbud af ydelser og hermed *større valgfrihed for borgerne* vil øge tilfredsheden med de offentlige ydelser. Der må overalt, hvor det er muligt, skabes et frit valg for forbrugerne mellem de forskellige offentlige serviceinstitutioner, f.eks. på uddannelsesområdet (Finansministeriet 1983,370).

Endvidere fremhæves det at markedsstyringen:

... skal sikre, at efterspørgslen i højere grad bliver bestemmende for hvilke serviceydelser, der skal produceres, og hvor meget, der skal produceres. Der bliver tale om en højere grad af markedsstyring af de offentlige aktiviteter. Formålet hermed er at sikre brugerne størst mulig direkte indflydelse på de offentlige ydelsers omfang og kvalitet og i øvrigt tilskynde de offentlige virksomheder og institutioner til at tilrettelægge arbejdet bedst muligt og sikre, at ydelserne følger med tiden. (Finansministeriet 1983,369)

Afslutningsvist fremhæves det, at moderniseringen af den offentlige sektor:

... er en nødvendighed, hvis velfærdssamfundet skal stå sin prøve under 80'ernes økonomisk vilkår og vi skal gøre op med myterne om den offentlige sektors manglende dynamik (Finansministeriet 1983,375).

I en artikelsamling, som finansminister Palle Simonsen fik udgivet i 1986 med titlen "Fra nutid til nytid – modernisering af den offentlige sektor", legitimeres nødvendigheden af en modernisering af den offentlige sektor med henvisning til samfundsudviklingen - eller megatrends - som det kaldes i artikelsamlingen. Det fremhæves, at indu-

strisamfundet er blevet afløst af service- eller informationssamfundet. Ved at udpege samfundsudviklingen som det, der skaber behovet for omstilling, kommer initiativet til at fremstå som en nødvendig reaktion på en uafvendelig udvikling og dermed ikke som udtryk for politiske valg og prioriteringer, som kan gøres til genstand for diskussion. Valget syntes udelukkende at bestå i enten udvikling og omstilling eller afvikling og tilbagegang.

Argumentationen er typisk blevet pædagogiseret i form af forskellige skematiske fremstillinger af de typer af medarbejderkvalifikationer, som henholdsvis fordres i det nu forgangne industrisamfund og det service og informationssamfund, som har erstattet førstnævnte. Det er således ikke blot staten, der skal omstilles, men også de statslige eller offentlige medarbejdere. Denne figur og de subjektspositioner, den producerer, vil blive gennemgået mere udførligt senere i arbejdsrapporten.

I det følgende vil udviklingen i selve moderniseringsdiskursen blive undersøgt. Analysen centrerer sig om tre dokumenter, som repræsenterer hver sin fase i moderniseringsprocessen, nemlig henholdsvis den tidlige fase i 1980'erne og udviklingen i første halvdel af 1990'erne. Til belysning af den tidlige moderniseringsdiskurs tages der udgangspunkt i ovennævnte artikelsamling, som udspringer af arbejdet i en arbejdsgruppe, som Finansminister Palle Simonsen (K) fik nedsat umiddelbart efter, han tiltrådte som finansminister. Gruppen, som mødtes over en periode på to år, bestod af repræsentanter for den offentlige sektor, den private sektor samt skole- og forskningsverdenen. Grupper skulle udgøre et forum:

... hvor moderniseringsprogrammet, efterhånden som det tog form, kunne fremlægges til drøftelse. Formålet var det dobbelte at få inspiration til programmets videre udvikling og at udbrede kendskabet til det, der allerede var sat i gang (Brydesholt 1986,6)

Det understreges, at artikelsamlingen ikke er et referat af gruppens drøftelser, men en form for status, hvor de enkelte gruppemedlemmer ud fra personlige synspunkter belyser sider af den omkalfatring, der er sat igen. I den forstand må artikelsamlingen formodes at indeholde synspunkter, som der har været konsensus om i arbejdsgruppen, og dermed – antageligvis - også i finansministeriet og i regeringen.

I forordet til artikelsamlingen fremhæves det, at regeringen anser moderniseringen af den offentlige sektor som en af sine vigtigste opgaver, samt at ansvaret er herfor er placeret i finansministeriet. Det understreges, at projektets succes afhænger af, at det har bred politisk opbakning. Samtidig påpeges det at moderniseringsprogrammet ligger i forlængelse af det projekt, som den tidligere socialdemokratiske regering iværksatte

under overskriften "omstilling af den offentlige sektor". Hermed markeres der kontinuitet, hvilket igen bidrager til at løfte moderniseringsprojektet ud af det politiske og ind i et teknokratisk rum. Moderniseringsprocessen skal rette op på fortidens synder, som har betydet, at den offentlige sektor modsat det private erhvervsliv, endnu ikke har formået at tilpasse sig til service- og informationssamfundet:

Medens erhvervslivet stadig har måttet tilpasse sig, har den offentlige sektor fortsat sine egne veje. Ledelsessystemet er her stadig det bureaukratiske hierarki. Og man har i det, man laver, taget model efter industriproduktionen, hvor man skulle have set, at levering af serviceydelser kræver en anden orientering end produktionen af varer (Brydesholt 1986,15)

Citatet antyder, at der er tale om en forsømmelse fra politikernes side, når omstillingen af den offentlige sektor og opgøret med det hierarkisk bureaukratiske ledelsessystem ikke har fundet sted tidligere. Den underforståede analog syntes at være, at ligesom den private sektor har gjort op med bureaukratiske ledelsesformer (i tayloristisk forstand), må også den offentlige sektor gøre op med bureaukratiet (i webersk forstand). Alternativet er, at den offentlige sektor bliver en anakronisme, idet den vil befinde sig i industrisamfundet, mens resten af samfundet anført af den private sektor har formået at tilpasse sig servicesamfundet. Det fremhæves, at årsagen til at den offentlige sektor fungerer ineffektivt ikke skyldes mangel på ressource, men derimod at systemet er ude af trit med de krav, der stilles til det.

Som ækvivalent til den bureaukratiske ledelsesstruktur fremhæves også de offentligt ansattes professionsidentitet, som en hæmsko for omstillingen af den offentlige sektor. Det bureaukrati, som moderniseringsprogrammet skal bekæmpe, bunder i det forhold, at den offentlige sektor historisk er forankret i såvel demokrati som retsstat. Det betyder, at den klassiske forvaltnings – og embedsmandsetik hviler på en forestilling om, at forvaltning og embedsmænd skal være lovlydige, loyale og (politisk) neutrale instrumenter, der samvittighedsfuldt og professionelt udfører de beslutninger, som politikerne har truffet på vegne af folkestyret. Det er denne mentalitet, der skal gøres op med, og det er dette som arbejdsgruppen bag artikelsamlingen mener, risikerer at støde på modstand fra medarbejderside:

I medarbejdergrupper er der dog på samme tid modsatrettede tendenser. En tendens går i retning af personlig udvikling og bidrag til udviklingen – omstillingen – af det arbejdsområde, man er beskæftiget på. En anden tendens går i retning af at overlade en del af sin integritet til egne fag-politikere og prioritere bevarelse af sin nuværende position højere end ændringerne heri (Brydesholt, 1986,18).

Trods det, at arbejdsgruppen på det overordnede plan konkluderer, at en omstilling af den offentlige sektor er i såvel samfundets, medarbejdernes og borgernes interesse, konstateres det ikke desto mindre, at processen sandsynligvis vil støde på modstand blandt de ansatte. Det fremhæves, at det "nødvendige forandringsberedskab kun kan opbygges gennem væsentlige holdningsændringer". Virksomhedskulturen i den offentlige sektor skal ændres, og midlet er:

... en bevidst udvikling af leder- og medarbejdergruppen ud fra et menneske- og ledersyn, der er i harmoni med medarbejdernes krav og stigende indflydelse (Brydensholt 1986, 17).

Moderniseringsprocessen italesættes dermed som en strategi for såvel effektivisering af ledelsesprocessen i den offentlige sektor som en demokratiseringsproces i form af øget medarbejderinddragelse. Holdningen til om medarbejderne i den offentlige sektor kan forventes at indgå i rollen som henholdsvis med- eller modspillere er, som det fremgår, ambivalent. På den ene side argumenteres der for, at omstillingen repræsenterer et gode for medarbejderne i form af medinddragelse, udvikling af ens arbejdsområde og personlig udvikling. På den anden side argumenteres der for, at en traditionel fagforeningsbevidsthed kan betyde, at medarbejderne vil kæmpe for at opretholde status quo og dermed fungere som barriere for moderniseringsprocessen.

I den forbindelse er det interessant, at det allerede i indledningen pointeres at formålet med moderniseringsprocessen ikke er at "afprofessionalisere" de offentligt ansatte" (Brydensholt 1986,9), en understregning, som antyder, at denne kritik har haft en vis gennemslagskraft blandt de offentligt ansatte og deres organisationer². I stedet er der tale om en ændring af de offentligt ansattes funktion. Denne omstilling italesættes i artikelsamlingen som en overgang fra en velfærdsstat til en responsiv stat. Hvor velfærdsstaten opererer med en passiv modtager af professionelt designede, optimale offentlige ydelser, bygger den responsive stat på en forståelse af borgeren som en, der selv er bevidst om sine præferencer og som skal gives mulighed for at vælge. At dette er i borgernes interesse er arbejdsgruppen ikke i tvivl om, idet den traditionelle velfærdsstat modsat den responsive stat;

² En anden misforståelse som arbejdsgruppen ønsker at tilbagevise omhandler spørgsmålet om privatisering. Der er ifølge arbejdsgruppen ikke planer om at opgaver, der traditionelt har ligget i offentligt regi skal privatiseres.

... har skabt utilfredshed ved at gøre forbrugerne passive og uproduktive. Der er fejlagtigt blevet satset på homogenitet, selvom det ofte er mangfoldighed, der efterspørges (Brydensholt 1986,15).

Arbejdsgruppen understreger, at udviklingen frem mod den responsive stat vil have konsekvenser for udformningen af det offentlige ydelsessystem. Fx vil den del af økonomien borgerne selv kan disponere over, tendere mod at blive større. Flere mindre institutioner vil blive foretrukket frem for færre større. Opfattelsen af den offentligt ansatte som sagkyndig "producent" vil blive erstattet af den offentlige formidler eller "konsulent".

Den offentlige sektors problem er, at den ikke som det private erhvervsliv tvinges til forandring af ydre forhold. Forandringer i den offentlige sektor sker udelukkende som følge af politisk pres. I den forstand syntes de mekanismer, som kendetegner den private sektor at være dem, der karakteriserer det offentlige, overlegne. Det ligger derfor snublende nær at søge at overføre nogle af disse mekanismer til det offentlige.

Moderniseringen vil med andre ord være til gavn for den enkelte borger, men samtidig er omstillingsprocessen også en samfundsøkonomisk nødvendighed. Underskuddet på statsbudgettet betyder, at det ikke længere er muligt at løse nyopdukkede samfundsopgaver ved som hidtil at udvide den offentlige sektor (Brydesholt, 1986,11). Skal væksten i de offentlige udgifter holdes nede uden, at det som hidtil sker med udgangspunkt i ensartede procentvise besparelser – den såkaldte grønthøstermetode - er det ifølge arbejdsgruppen, nødvendigt at forbedre de grundlæggende vilkår for politisk styring. Dette forudsætter imidlertid "en aktiv, folkelig opbakning bag moderniseringsprogrammet", da kun et sådant folkeligt pres vil kunne motivere politikerne til at engagere sig i processen:

Forudsætningen for, at der i befolkningen kan skabes en positiv interesse for en proces som den, der søges gennemført med moderniseringsprogrammet, er, at det er muligt, at få anskueliggjort de værdier, der herved fremmes. Og få accept på det menneskesyn, der ligger bag. Det hele drejer sig om mennesker og menneskers opfattelse af, hvad de ønsker sig af tilværelsen i hverdagen" (Brydesholt 1986,14).

Det er her den responsive stat kommer ind i billedet.

Som det fremgår, er budskaberne i den indledende fase af moderniseringsprocessen fulde af modsætninger. På den ene side hævdes det, at befolkning og ansatte allerede har gennemført den nødvendige mentalitetsforandring, og på den anden side argumenteres der for, at processen må forventes at støde på modstand fra selvsamme

grupper. Den røde tråd i argumentationen er, at forandringerne er uomgængelige, at behovet for forandring er foranlediget af eksterne faktorer (samfundsudviklingen), og at det er et projekt, som i virkeligheden oprindeligt var søsat af den tidligere socialdemokratiske regering – ganske vist under en anden betegnelse, nemlig en omstillingsfrem for moderniseringsproces. Kravet om omstilling/modernisering bliver dermed et krav, som er hævet over partipolitik.

Moderniseringsprocessen i 1990'erne

Med henblik på nærmere at analysere indholdet i moderniseringsprocessen godt 10 år efter moderniseringsprogrammets vedtagelse tages udgangspunktet i finansministeriets publikation " Medarbejder i staten – ansvar og udvikling" fra februar 1994. Publikationen blev udgivet, mens Mogens Lykketoft (S) var finansminister.

Af publikationens oversigt fremgår det, at formålet er at præsentere en samlet personalepolitik for statens arbejdspladser og medarbejdere, som skal ligge til grund for udviklingen af personalepolitikken på den enkelte arbejdsplads. Redegørelsen henvender sig først og fremmest til statens topchefer og øvrige chefer og medarbejdere (Finansministeriet 1994,7).

Allerede i forordet fastslås det, at det personalepolitiske udspil bygger på principperne for "det udviklende arbejde" (DUA) (Finansministeriet 1994, 7). Om det udviklende arbejde hedder det i publikationen:

"Det udviklende arbejde" er en vision om, at statens institutioner kan tilgodese to hensyn. På den ene side kravet fra borgere og virksomheder om fornyelse, tilpasning og øget effektivitet. På den anden side medarbejdernes ønske om medansvar samt personlige og faglig udvikling. Visionen er således en forestilling om, at medarbejdere og arbejdsplads kan udvikles i en og samme proces, så man får en positiv udvikling af den enkelte medarbejder og af institutionen til gavn for samfundet. (Finansministeriet 1994, 7-8)

Det fremhæves, at statens finansielle situation og behovet for at løse nye opgaver betyder, at der fortsat vil være et stort behov for at få udført opgaverne effektivt og omkostningsbevidst. Men de stigende produktivitetskrav hverken kan eller skal indløses ved, at personalet blot bliver sat til at løbe lidt hurtigere (Finansministeriet 1974,14)

Understregningen af at personalepolitikken tager udgangspunkt i DUA-konceptet markerer, at der er tale om en socialdemokratisk variant af moderniseringsprocessen, idet DUA- konceptet blev udviklet af LO med inspiration fra et tilsvarende koncept

udviklet af svensk LO. Finansminister Mogens Lykketoft markerer da også klar afstand og forskel til den 10-årige moderniseringsproces, som har fundet sted under borgerlige regeringer, med følgende formulering:

Efter 10 år, hvor omstillingsprocesserne blevet presset frem af trusler om nedskæringer og fyringer, er det afgørende at understrege, at reel fornyelse kræver tryghed.

Regeringen arbejder for større tryghed. Ikke som en tryghed hvor man er sikret mod enhver forandring, eller hvor det er lige meget hvilken præstation, der ydes. Tryghed skal sikres gennem bedre muligheder for at skifte job, personlig og faglig udvikling samt vilje til at prøve nye udfordringer. Trygheden skal modsvare de krav om indsats, engagement og resultater, som staten stiller til sine medarbejdere (Finansministeriet 1994, 5)

Budskabet er, at i modsætning til den forrige regering ligger de offentlige ansattes ve og vel den nuværende regering stærkt på sinde. Ordet "tryghed optræder ikke mindre end fem gange i det korte citat.

Tilsvarende markeres regeringsskiftet ved at, moderniseringsprojektet eksplicit formuleres som en strategi for bevarelse af velfærdsstaten. I publikationen formuleres det således:

Udviklingen af velfærdsstaten tager sit udgangspunkt i en effektiv og dynamisk offentlig sektor. Kun hvis den offentlige sektor er lydhør overfor borgernes ønsker og behov, og kun hvis den offentlige sektor dagligt beviser sin berettigelse gennem en effektiv drift og god service, kan vi fastholde den brede opbakning til velfærdsstaten (Finansministeriet 1994,11).

Det er i denne sammenhæng værd at bemærke, at termen velfærdsstat, som under den konservative finansminister Palle Simonsen, blev knyttet til det hedengangne industrisamfund og derfor måtte vige pladsen for begrebet "Den responsive stat" nu atter er blevet legitimt at bruge. Velfærdsstatens beståen kan dog ikke tages for givet. Det afhænger af om den offentlige sektors er lydhør (responsiv) overfor borgerne, og om den evner at skabe bred opbakning i befolkningen. .

Ovennævnte argumentation samt den eksplicitte reference til DUA har til formål at markere, at nok er der bred konsensus omkring nødvendigheden af en modernisering af den offentlige sektor, men der er ikke desto mindre forskel på den borgerlige og den socialdemokratiske vision for fremtidens offentlige sektor.

En personalepolitik, der bygger på visionen om "det udviklende arbejde" hævdes at gøre det muligt, at forene medarbejdernes ønsker og behov med de krav, som stilles fra borgernes og virksomhedernes side om fornyelse, kvalitet og effektivitet i staten. Medarbejdernes opbakning er vigtig, idet det er medarbejderne, der skaber kvaliteten i de statslige produkter, og det er gennem udvikling af medarbejderne, de bedste løsninger til gavn samfundet opnås (Finansministeriet 1994,5).

Trods den markerede forskel til den forudgående moderniseringsproces, som blev ledet af den borgerlige regering er der, som det fremgår ikke tale om fundamentale forskelle i argumentationen for moderniseringsprocessen. Det handler fortsat om at imødekomme de behov, brugerne af den offentlige sektor har og om at sikre de offentligt ansatte medarbejderes opbakning omkring processen via medarbejderinddragelse.

Også hvad angår problemdiagnostisering og udpegning af løsningsmodeller repræsenterer publikationen "Medarbejdere i staten..." en kontinuitet i forhold til de argumenter, der blev fremført i artikelsamlingen fra 1986.

Svarende til argumentationen fra 1980'erne fremhæves det, at moderniseringsprocessen repræsenterer et opgør med en offentlig sektor, som bygger på en forestilling om, at centralt placerede politikere er i stand til at overskue og styre den offentlige sektor i alle dens enkeltheder. Forestillingen om, at man kan planlægge sig ud af ethvert problem, samt at man kan sidde fjernt fra det sted, hvor "produktionen" foregår og "regulere virkeligheden" ved at udstede direktiver og forskrifter, holder, ifølge finansministeriet, ikke længere.

I stedet må der udvikles et styringskoncept, som er baseret på dialog og respekt for de lokale handlerum. Fornyelsesprocessen skal hvile på følgende to præmisser: 1. øgede krav til produktivitet og målstyring 2. øget handlefrihed i den enkelte institution. Hermed kom den dobbelthed, som Hood og Greve påpeger ligger indbygget i NPM, tydeligt til udtryk.

Omstillingsprocessen er, hedder det i publikationen, allerede godt i gang, idet de enkelte ministerområder/institutioner i de senere år har fået tildelt større kompetencer på det bevillingsmæssige og løn- og personalepolitiske område. Som konsekvens heraf har den enkelte arbejdsplads har fået bedre muligheder for at indrette sine interne politikker, så de svarer til institutionens behov. Modkravet fra politisk side er i følge Finansministeriet øget effektivitet og en bedre service til borgerne. Altså noget for noget.

Medarbejderne skal fremover tage ansvaret for deres egen udvikling frem for at overlade dette til ledelsen. Den enkelte medarbejder må forholde sig aktivt til sine egne udviklingsmuligheder og -behov, således at han eller hun er rustet til at møde de nye

udfordringer og nye kompetencekrav. Det forventes, at medarbejderne accepterer bevægeligheden fra et job til et andet, udvikler deres kompetencer og viser vilje til at prøve nye udfordringer (Finansministeriet 1994:18).

Det uddannelsespolitiske paradigmeskift - fra ligheds- til markedsideologi

Introduktionen af lærerteams i erhvervsskolerne skal, som nævnt ikke udelukkende anskues i lyset af den moderniseringsproces, som var igangsat i den offentlige sektor, men skal også ses i sammenhæng med det generelle paradigmeskift i uddannelsespolitikken, som fandt sted i starten af 1990'erne.

Hvor jeg i afsnittet om moderniseringen af den offentlige sektor valgte ikke at gøre så meget ud af analysen af de argumenter, som lå forud for moderniseringsprogrammet, har jeg i dette afsnit valgt at gå anderledes til værks. Den følgende analyse omhandler således både det af Ritt Bjerregaard (S) initierede debatoplæg U 90 og Undervisningsminister Bertel Haarders (V) reaktionen herpå, kaldet U 91. Begrundelsen for denne fremgangsmåde er, som titlerne på dokumenterne indikerer, at U 91 direkte refererer til U 90. En analyse og kontrastering af de to dokumenter kan derfor bidrage til at skærpe forståelsen af, hvad det uddannelsespolitiske paradigmeskift, som fandt sted i 1990'erne, gik ud på.

Der var tale om et opgør med den uddannelsespolitiske linje, som havde præget efterkrigstiden, og som hvilede på en alliance mellem det Radikale Venstre og Socialdemokraterne, men som havde bred opbakning i Folketinget, hvor traditionen for brede uddannelsespolitiske forlig, stadig eksisterede. Politikken var båret af en lighedsmålsætning, som i starten blev formuleret som et krav om lige adgange til uddannelse, men som af socialdemokraterne i slutningen af 1970'erne blev skærpet til et krav om lighed gennem uddannelse. Denne mere radikale udgave af lighedsmålsætningen kom mest renlivet til udtryk i U 90- et debatoplæg initieret af undervisningsminister Ritt Bjerregaard og publiceret i 1978. Oplægget, der var formuleret i regi af det Centrale Uddannelsesråd (CUR), fremlagde en vision for uddannelsespolitikken frem til 1990.

U 90 er således formuleret fem år før det første moderniseringsprogram, men efter det såkaldte jordskredsvalg i 1973, hvor den vælgermæssige opbakning bag velfærdsstaten begyndte at smuldre og Fremskridtspartiet med sin kritik af de høje skattetryk og det statslige bureaukrati og formynderi formåede at sættes sig på 28 af Folketingets mandater.

Efter U 90 blev uddannelsespolitikken i højere grad et politisk kampfelt, hvilket eksplicit blev markeret ved at Undervisningsminister Bertel Haarder valgte, at kalde sin uddannelsespolitiske programerklæring for "U91- Det nye mønstrer i dansk uddannelses- og forskningspolitik". At der var tale om et opgør med den socialdemokratiske uddannelsespolitik blev yderligere understreget ved, at publikationen i indledningen annoncere en "Perestrojka" af det samlede uddannelsessystem (Undervisningsministeriet 1990,8, Jul 2006).

Selvom U 90 ikke fik politisk gennemslagskraft er det ikke desto mindre interessant som dokument, idet det udgør kontekst og kontrast til Bertel Haarders uddannelsespolitiske dokument U91, der indvarslede den neoliberale tænknings gennemslag i dansk uddannelsespolitik.

U 90- den socialdemokratiske vision om lighed gennem uddannelse

Begrundelsen for udformningen af debatoplægget U 90 var et udtalt behov for at kigge nærmere på de beslutninger, der var blevet taget i 1960'erne på det uddannelsespolitiske område samt undersøge, hvad der var brug for i 1980'erne og 1990'erne af yderligere reformer og fornyelse. Målet var dels at tilpasse uddannelsespolitikken til de samfundsmæssige forskydninger, som forventedes i fremtiden og dels at præge denne samfundsudvikling via uddannelsessystemet (Undervisningsministeriet 1978,5). I den forstand afspejler dokumentet forestilling om, at det er muligt at forudsige fremtidige behov og planlægge i overensstemmelse hermed. Sammenlignet med de dokumenter, der blev udformet i relation til moderniseringsprocessen, er det interessant, at ambitionen rækker videre end til blot og bart tilpasning til den fremtidige samfundsudvikling. Ambitionen var, at uddannelsessystemet også skulle være et middel til at præge udviklingen i den ønskede retning, hvilket i denne sammenhæng vil sige i retning af et mere demokratisk og lighedsorienteret samfund. De uddannelsespolitiske målsætninger, som blev fremlagt i dokumentet, er således forankret i en bestemt samfundsutopi. Hermed adskiller U 90 sig markant fra de policy-dokumenter, som blev udformet fra 1980'erne og frem. Sidstnævnte henter primært deres legitimitet med henvisningen til nødvendigheden af at rette op på tidligere tiders forsømmelser, som truer med at underminere de samfundsmæssige goder, som er opnået.

Det er imidlertid karakteristisk, at den argumentationsfigur, som så hyppigt optræder i dokumenterne fra 1980'erne og frem helt er fraværende i U 90. Afsættet er ikke, som for moderniseringsprogrammets vedkommende, truet velfærd, fortidige forsømmelser, en ukontrolleret vækst i det offentlige forbrug, men derimod en vision om, at det gennem uddannelsespolitiske tiltag er muligt at ændre samfundet i positiv retning.

Formålet med redegørelsen var, at igangsætte en bredere diskussion om hensigter, håb, ønsker og dømmen i relation til fremtidens uddannelsessystem samt at gøre uddannelsessystemet fremtidsrettet og dermed undgå, at komme til at uddanne til den forrige generations samfund (Undervisningsministeriet 1978).

Det er bemærkelsesværdigt, at der i debatoplægget tales om industrikultur frem for om service-, informations- eller videnssamfund (Undervisningsministeriet 1978, 113). Samfundsbeskrivelsen ligner ellers på mange måder de samfundsbeskrivelser, som typisk knytter sig til sidstnævnte betegnelser. Det fremhæves således, at fremtidens danske samfund forventes at blive uddannelsesbaseret i et hidtil uset omfang, (Undervisningsministeriet 1978,83) og at evnen til selvstændig stillingtagen, til omstilling mv. vil blive afgørende for såvel enkeltindivider som beslutningstagere på alle niveauer (Undervisningsministeriet 1978,86).

Undervisningen skal i følge debatoplægget effektiviseres og pædagogikken skal i højere grad kunne motivere eleverne. I stedet for terperi af kundskaber, der ikke ses i sammenhæng med deres anvendelsesmuligheder, altså det, der i dag kaldes for problemorienteret undervisning. (Undervisningsministeriet 1978, 78). Om tværfaglighed hedder, at det stiller store krav til bredden i lærerens kunnen, men at det samtidig vil gøre arbejdet mere spændende for læreren idet det vil bidrage til en højere grad af meningsfuldhed for eleverne og dermed engagere dem stærkere. Endnu vigtigere end at skabe større bredde i de traditionelle skolefag, er det, ifølge debatoplægget, at give dem en drejning, så de bliver mere praktisk betonedede og får en mere livsnær orientering. Det er i følge debatoplægget et vigtigt led i en lighedsorienteret uddannelsespolitik, at der skabes større sammenhæng mellem legemligt og intellektuelt (teoretisk) arbejde (Undervisningsministeriet 1979,112-113). Argumentet er ikke, at der skal indføres flere praktiske fag i skolen, men at gøre livsnære situationer og herunder også praktiske arbejdsopgaver til en selvfølgelig og integreret del af alle fagene. En sådan praktisk orienteret pædagogik, vil ifølge debatoplægget, give bedre muligheder og udfordre til kreativitet og selvudfoldelse.

Debatoplægget fastslår endvidere, at grupearbejdsmetoden og den øgede deltagerstyring hænger nøje sammen. Den forståelse og indsigt, som deltagerne opnår, er ofte større, når de i grupper kan diskutere deres problemer med andre, end når de arbejder alene eller i en klasse, hvor dialogen er vanskelig at etablere. Gruppearbejde skal imidlertid ikke erstatte almindelig klasseundervisning og individualiseret indlæring men indgå i et samspil med disse (Undervisningsministeriet 1979, 80).

I redegørelsen fremhæves det, at uddannelsesinstitutionerne afspejler den vidtgående specialisering, som er karakteristisk for produktionen og for arbejdsmarkedets opde-

ling i faglige båse med dertil knyttede fagforeninger og mester- og brancheorganisationer. Denne kritik kan læses som en kritik af den specialisering, som karakteriserer industrisamfundet og som et forsvar for et mere helhedsorienteret curriculum og en elevaktiverende pædagogik.

Erhvervslivets ønsker og behov spiller en stor og i nogle henseender afgørende rolle. Men de bør ikke være ene afgørende. Der er ikke nødvendigvis en modsætning mellem de krav til uddannelsessystemet som erhvervene og produktionen stiller og de krav, der følger af hensynet til vor tilværelse i de andre liv. (Undervisningsministeriet 1979, 108).

Som det fremgår af ovenstående citat, er U 90 præget af en vis skepsis overfor erhvervslivet. En skepsis som ikke kan genfindes i moderniseringsprogrammet.

Virksomhederne hævdes i oplægget umiddelbart at være mest interesseret i, at en medarbejder har stor effektivitet på det afgrænsede felt, hvor de aktuelt arbejder. Men en medarbejder med en større bredde vil have bedre forudsætninger for at deltage i samarbejdet og vil desuden have lettere ved at omstille sig til nye produktionsmetoder og nye situationer i en virksomhed. Dette vil sandsynligvis kunne give medarbejderne større tryghed i forhold til ændringer i vilkårene (Undervisningsministeriet 1979, 111).

Det som her springer i øjnene er, at undervisningsministeriet eller staten om man vil, fremstår som varetager af erhvervslivets langsigtede interesser. Opgaven for uddannelsespolitikken er altså at anlægge et langsigtet perspektiv, som kan kompensere og korrigere for virksomhedernes kortsigtede horisont.

U 90 indvarsler, som nævnt en ny reformpædagogisk æra, men debatoplægget gør det netop ved at trække tråde bag ud i historien, hvorved karakteren af fornyelsen afdratiseres. Således understreges det, at de politiske anbefalinger i realiteten blot er logiske konsekvenser af de anbefalinger som reformpædagoger allerede i 1920'erne og 1930'erne fremkom med. Hermed adskiller argumentationen sig fra den, som knytter sig til moderniseringsprocessen, hvor bruddet med fortiden er mere markant.

Neo-liberale tendenser i uddannelsespolitikken

Ligesom moderniseringsprogrammet lanceres U 91 som en dobbelthed af brud og kontinuitet. På den ene side fremhæves det, at der er tale om et opgør (en Perestrojka) med den socialdemokratiske uddannelsespolitik og på den anden side fremhæves det, at U 91 repræsenterer en videreførelse af de:

... omfattende reformer og ændringer, der i 80'erne har præget dansk uddannelses- og forskningspolitik, (og som) har ført til en markant styrkelse af "markedskræfterne", og (til at) gammeldags statslig detailstyring (...) i stort omfang (er) blevet afskaffet." (Undervisningsministeriet 1990: 11).

Det, der hentydes til ovenfor, er den omstillingsproces, som i 1980'erne blev iværksat i den offentlige sektor af den socialdemokratiske ledede regering. Bruddet er dog mere markant end kontinuiteten.

Hvor omstillingsprocessen herhjemme i starten blev båret af Socialdemokraterne, var det i England det konservative parti med Margaret Thatcher i spidsen, som stod for kursskiftet, som blev langt mere radikalt end i Danmark. Thatchers neo-liberale politik udgjorde en vigtig inspirationskilde for Venstre. Den af Anders Fog Rasmussen forfattede bog "Fra socialstat til minimalstat: en liberal strategi " er ét blandt flere eksempel på, hvordan den neo-liberale tænkning prægede Venstre i begyndelsen af 1980'erne. Et helt afsnit i bogen er viet kritikken af "uddannelseskollektivisternes" som Ritt Bjerregaard og hendes ligesindede kaldes i borgen (Fog Rasmussen 1993).

På trods af disse ideologiske markeringer var der, som tidligere nævnt, bred konsensus om såvel moderniseringsstrategien som skiftet i uddannelsespolitikken, hvilket da også pointeres i U 91. Der var altså ikke tale om en politisk ideologisk kamp mellem forsvare af den traditionelle velfærds politik repræsenteret af Socialdemokraterne og Det radikale Venstre på den ene side og fortalere for markedsgørelse og neo-liberalisme repræsenteret ved Venstre og Det Konservative Folkeparti på den anden side (Nielsen 2009). Der var derimod tale om, at den hidtidige dominerende konsensus, som havde eksisteret omkring den velfærdsstatslige politik blev brudt og erstattet af neo-liberalt inspirerede omstillingstiltag, som dog varierede hvad angår inspirationskilder og endemål afhængig af om regeringen var ledet af Socialdemokratiet eller Venstre.

En central element i Bertel Haarders uddannelsespolitiske visioner, som de blev nedfældet i U 91 var, at uddannelsesinstitutionerne skulle tildeles større frihed til selv at disponere over de økonomiske midler, at elever og forældre skulle have valgfrihed mellem institutioner og uddannelser, samt at brugerne skulle have større indflydelse på deres skole.

Dette skulle ske dels gennem en reform af økonomistyringen, hvor rammebevillinger afløstes af taxameterstyring, som betød, at bevillingerne blev givet pr. årselev. Dels skulle de centralt fastlagte og meget detaljerede uddannelsesplaner, der som nævnt også var blevet genstand for kritik i U 90, afløses af en mål- og rammestyring af uddannelsernes indhold og tilrettelæggelse.

Undervisningsministeriet begrundede disse radikale ændringer med:

... at fornyelse og kvalitet bedst skabes ved at decentralisere kompetence og ansvar til de institutioner, der leverer uddannelserne og undervisningen, samtidig med at der skabes et vist mindstemål af konkurrence institutionerne imellem. (Undervisningsministeriet 1990; 11).

Endvidere blev det fremhævet, at det øgede selvstyre ville medføre et langt stærkere incitament til løbende at tilpasse og udbyde uddannelser til de fornyelsesbehov, der viser sig i lokalområdet. Det skulle bidrage til, at uddannelsernes relevans og kvalitet til stadighed var den bedst mulige (Undervisningsministeriet 1990; 15)

Desuden skulle skolerne have frihed til selvstændigt at tilrette deres arbejde, hvilket i følge U 91 nødvendiggjorde et opgør med de hidtil centralt fastsatte bestemmelser om lærernes arbejdstidsanvendelse. Disse bestemmelser blev kritiseret for at hvile på:

... en meget traditionel opfattelse, hvor man som udgangspunkt antager, at uddannelse foregår ved, at en lærer underviser elever i en klasse af bestemt størrelse i et bestemt fag i en lektion ad gangen. Denne tankegang har betydet, at lærernes mange forskellige arbejdsforpligtelser skal omregnes til skematimer (...) I stedet er der behov for, at uddannelsesinstitutioner betragtes som en almindelig arbejdsplads, hvor de ansatte arbejder inden for en samlet aftalt arbejdstid. Og helt som på andre arbejdspladser, må det så være den lokale skoleledelses ansvar at fordele arbejdstiden mellem de forskellige arbejdsopgaver (Undervisningsministeriet 1990; 16)

(...)

Samtidig skal ledelsen på den enkelte institution have frihed til at disponere og bestemme fordelingen af lærernes opgaver inden for arbejdstiden. Medarbejderne skal selvfølgelig – ligesom på andre arbejdspladser – have mulighed for medindflydelse på arbejdstilrettelæggelsen. Men den skal ikke på forhånd være fastlagt i detaljerede aftaler på landsplan (Undervisningsministeriet 1990;16).

Det fremgår af U 91, at disse nye tanker først skulle implementeres i erhvervsskolesektoren, samt at der allerede var taget højde herfor i den nyligt vedtagne reform af erhvervsskolerne, som var planlagt implementeret i 1991. Det blev fremhævet, at reform 1991 på erhvervsuddannelsesområdet kun var begyndelsen. Den ville blive fulgt op af en strukturreform, som ville komme til at omfatte samtlige ungdomsuddannelser (Undervisningsministeriet 1990; 20).

U 91 og erhvervsuddannelsesområdet

Reform 1991 virkeliggjorde tankerne fra U 91 om decentralisering af beslutningsprocesserne til skoleniveau og en tilsvarende styrkelse af den lokale skoleledelses økonomiske råderum og ledelsesret. Reformen udsprang dog ikke direkte af det nye kurs-skift, men var et resultat af langvarige og besværlige forhandling omkring efg-loven, som i 1994 var blevet vedtaget som forsøgslov. Loven indeholdt en bestemmelse om, at den skulle tages op til revision senest i 1986. Til det formål nedsatte daværende Undervisningsminister Bertel Haarder det såkaldte Nordskov-Nielsen udvalg, der skulle udarbejde et grundlag for en samordning af efg-uddannelserne og mesterlæren. Den gamle mesterlære havde eksisteret side om side med de nye efg-basisuddannelser, og på sigt var det meningen, at kun basisuddannelser skulle bestå som adgangsvej til erhvervsuddannelserne. Forhandlingerne resulterede i 1991- reformen, som betød at markedsideologien fortrængte lighedsideologien på uddannelsesområdet. Endvidere betød loven, at der nu var to anerkendte adgangsveje til en erhvervsuddannelse, nemlig henholdsvis en skole- og en praktikadgangsvej. Sidstnævnte forudsatte, at eleverne havde indgået praktikaftale med en arbejdsgiver.

Taxameterstyringen af økonomien betød, at de tilskud skolerne fik fra staten blev gjort afhængige af elevtilgangen. Samtidig fik skolerne større frihed til at disponere over de økonomiske midler. Skolerne blev selvejende og fik hermed et økonomisk incitament til at konkurrere om at tiltrække så stor en andel af datidens små ungdomsårgange som muligt.

Decentraliseringen blev fulgt op af en styrkelse af den lokale ledelse på uddannelsesinstitutionerne:

Uden en styrket ledelse, der er villig til og i stand til at forvalte den større dispositionsfrihed, som mål- og rammestyringen indebærer, vil reformerne ikke for alvor komme til at virke efter hensigten (...) Med det nye bevillingssystem er grundlaget lagt for, at ledelsen på den enkelte skole og institution sikres reel dispositionsfrihed ved tilrettelæggelsen af institutionens aktivitet (...) Det giver institutionerne incitament til en omkostningsbevidsthed, da det bliver op til dem selv, hvor meget og hvad de kan få ud af de tildelte bevillinger. Når pengene i kraft af taxameterprincippet følger eleverne, får institutionerne nemlig en klar interesse i, at eleverne får noget ud af undervisningen og gennemfører uddannelserne på rimelig tid (Undervisningsministeriet 1990; 32).

Set fra elevernes perspektiv indvarsler U 91 øgede valgmuligheder og fleksibilitet i form af bedre af- og påstigningsmuligheder samt muligheder for at kombinere forskellige uddannelsestyper. Om det frie valg hed det i U 91:

Eleverne bliver i kraft af taxameterprincippet i egentlig forstand "kunder", som institutionerne vil have et stærkt incitament til at give den bedst mulige undervisning og uddannelse. Det gælder ikke mindst, når kunderne i form af forældre, elever og studerende samtidig sikres et frit valgt mellem forskellige skoler og institutioner. (Undervisningsministeriet 1990; 32)

Indtil reformen i 1991 var den skolebaserede del af erhvervsuddannelserne styret fra centralt hold. Det gjaldt både fastlæggelsen af undervisningens indhold og tildelingen af tilskud til skolerne. Reform 1991 repræsenterede et brud med denne tradition, idet den introducerede en neoliberalt inspireret retorik og styringsteknologi. Begreber som konkurrence, frihed og decentralisering blev knyttet sammen med begreber som kvalitet, fleksibilitet (løbende tilpasning) og valgfrihed. Paradoksalt nok gjaldt denne frihed ikke lærerne. Ledelsen skulle tværtimod gives bedre mulighed for at disponere over lærernes samlede arbejdstid.

Reform af erhvervslæreruddannelsen

Som led i implementeringen af 1991-reformen blev erhvervslærernes uddannelse styrket og reformeret. Med fastansættelsen som erhvervsskolelærer fulgte et krav om at følge et erhvervspædagogisk uddannelsesforløb som tidsmæssigt udvides til en samlet varighed på ca. 600 timer fordelt over godt et år. Den nye pædagogikum kom til at bestå af seks teoretiske moduler og fire praktisk og uddannelsen blev tilrettelagt som en vekseluddannelse. Uddannelsen skulle afsluttes med to prøver, en teoretisk-pædagogisk og en praktisk-pædagogisk (Daggaard og Magnussen 1994, 79). Den nye pædagogikum trådte i kraft den 1. januar 1990, dvs. et år før selve erhvervsuddannelsesreformen, hvis lovgrundlag dog allerede var blevet vedtaget i 1989. I et jubilæumsskrift fra den institution, som stod for den teoretiske del af pædagogikum, Statens Erhvervspædagogiske Læreruddannelse hedder det, om den nye pædagogikum:

For det første er en del af uddannelsen blevet projektor organiseret og problemorienteret, og for det andet er den del af uddannelsen, som handler om organisering og planlægning, blevet styrket. Indholdet i pædagogikum er således i overensstemmelse med reformens centrale princip om mål- og rammestyring, der betyder, at den nærmere tilrettelæggelse og udvikling af skolens aktiviteter i stigende omfang kommer til at hvile på lærerne. Pædagogikum (...) indeholder endvidere

moduler, der understreger den erhvervspædagogiske karakter ved at sammenholde kvalifikationsanalyser og fagdidaktik. (Daggaard og Magnussen 1994, 82).

Diskursen om nye organisations- og ledelsesformer i erhvervsuddannelsessektoren

Som nævnt betød reform 1991 en decentralisering af ansvaret for erhvervsskolernes økonomi i form af skolernes overgang til selveje og indførelsen af taxametersystemer. Styrkelsen af ledelsesniveauet på erhvervsskolerne og indførelsen af lærerteams blev set som nødvendige midler til sikringen af denne decentralisering.

I 1998 udgav Undervisningsministeriet en række temahæfter, som var relateret til projekt Ledelsesudvikling på Erhvervsskolerne (LUE). Disse temahæfter er alle blevet til på direkte opdrag fra Undervisningsministeriet, hvilket dog ikke er ensbetydende med, at indholdet er handlet af med ministeriet. Samme år blev der udgivet et FoU-hæfte, som eksplicit beskæftigede sig med lærerteams.

Med henblik på at analysere diskursen om nye organisations- og ledelsesformer i erhvervsuddannelsessektoren analyseres to af temahæfterne, nemlig henholdsvis, "Den lærende Erhvervsskole" og "Om "strategisk kompetenceudvikling – organisatorisk læring på erhvervsskoler"³³. Desuden analyseres FOU-hæftet "Fra Teamarbejde til teamlæring – nye krav til lærerorganisering"

Afsættet tages i temahæfte med titlen "Den lærende erhvervsskole". Baggrunden er, at dette hæfte omhandler omstillingen på erhvervsskolerne på et mere generelt niveau og dermed kan siges at omhandle den overordnede ramme for to øvrige publikationer, som vil blive gjort til genstand for analyse. Om dette hæftets tilblivelse hedder det i forordet:

I Undervisningsministeriets projekt "Lederudvikling på erhvervsskolerne" fik skolernes bestyrelser og ledere mulighed for at ønske sig redskaber til brug for ledelsesarbejdet. Et af ønskerne var at få udarbejdet et inspirationsmateriale om etableringen af lærende organisationer på erhvervsskolerne (Uddannelsesstyrelsen hæfte 13, 1998, 5).

³³ Tema-hæftet "Team og ledelse – teamledelse" gennemgås ikke her, da hæftet ikke tilføjer noget indholdsmæssigt nyt i forhold til de gennemgåede hæfter.

Temahæftet indeholder ideer og anbefalinger til, hvordan erhvervsskolerne kan udvikle sig til lærende organisationer, en oversigt over de teoretiske overvejelser, der ligger til grund for konceptet om den lærende organisation (DLO) samt et testværktøj, som erhvervsskolerne kan bruge til afdækning af, om de lever op til definitionen på en lærende organisation.

I temahæftet er DLO karakteriseret ved: markedsnærhed, fælles vision og hovedmål, kollektiv lærling og systemisk tænkning

Argumentationen for nødvendigheden af at gøre erhvervsskolerne til lærende organisationer ligger helt på linje med den argumentation, som anvendes i forbindelse med "moderniseringen af den offentlige sektor". Der henvises da også i hæftet eksplicit til Finansministeriets tidligere omtalte personalepolitiske redegørelse fra 1994, og temahæftet konkluderer, at både DUA og DLO bygger på "forestillingen om, at medarbejdere og arbejdsplads kan udvikles i én og samme proces". (Uddannelsesstyrelsen hæfte 13, 1998, 11).

Ligesom det var tilfældet i de dokumenter, som lå til grund for analysen af moderniseringsprocessen, henvises der i hæftet til, at den øgede forandringshastighed stiller nye krav til erhvervsskolerne:

Der er dels stigende krav til effektivitet og kvalitet i gennemførelsen af skolernes formål og dels øgede krav til markeds- og brugerstyring.

Såvel internt som eksternt har det stor betydning for skolerne, at kompetencer bliver hurtigere forældede. Det betyder, at skolerne skal være omstillingsparate for at kunne servicere erhvervslivet og borgerne i takt med, at deres ændrede behov opstår. Skolernes planlægningshorisont reduceres kraftigt, og skolernes indsigt i deres omverden skal være så stor, at de er i stand til at forudse behovet – ikke blot reagere på dem (Uddannelsesstyrelsen hæfte 13, 1998, 11).

Som det fremgår af ordvalget trækkes der på en markedsdiskurs, med ord som effektivitet, kvalitet, markeds- og brugerstyring, hurtig forældelse, omstillingsparathed osv.

Hæftet hævder, at den lærende organisation repræsenterer et sammenhængende svar på de ovennævnte udfordringer. Den lærende organisation repræsenterer samtidig

... en så fundamental ændring i menneskets syn på organisationer, at den udfordrer vore antagelser om, hvordan skolen skal fungere, og hvilken rolle man skal spille som skoleleder (Uddannelsesstyrelsen hæfte 13, 1998, 12).

Logikken er, at de samfundsmæssige forandringer må modsvares af tilsvarende radikale organisationsændringer. Nødvendigheden af omstillingsprocessen fremstilles pædagogisk ved at modstille henholdsvis den klassiske og den lærende organisation. Der etableres ækvivalensskæder mellem klassiske organisationer, hierarki, regelstyring, centralisering, uniformering og langsitet planlægning samt reaktive strategier. Denne beskrivelse af den klassiske organisation sættes overfor en lærende organisation, som ækvivaleres med løst koblede teams, proaktive strategier, decentralisering, koordinering gennem dialog, en kultur præget af fleksibilitet, kreativitet, refleksion og problemløsning. Det er interessant, at disse karakteristika ikke bygger på analyser af erhvervsuddannelsessektoren som sådan eller på en konkret analyse af de udfordringer, sektoren står overfor som følge af den nye reform. I stedet reproduceres en diskurs, som er hentet fra managementlitteraturen, og som kan genkendes fra moderniseringsdokumenterne.

Modstillingen af henholdsvis fortidens og fremtidens organisationsformer reproduces på et nyt niveau i form af en modstilling af henholdsvis fortidens og fremtidens medarbejdere.

Således argumenteres der for, at "adfærd og praksis i en ikke-lærende organisation" er karakteriseret ved: "At slå sig til tåls med", "At nedgøre ideer", "At vælge nemme løsninger" "At gentage fejltagelser" osv. Ikke-lærende organisationer karakteriseres med andre ord som organisationer, der fremmer en passiv og afventende holdning hos medarbejderne, som ikke rustes dem til at lære af fejltagelser eller til at eksperimentere, reflektere eller tage ansvar for egen udvikling og læring. Det er bemærkelsesværdigt at figuren, som er opstillet i skemaform ikke skelner mellem forskellige medarbejdertyper, dvs. at den i princippet omhandler alle fra skolens pedel til dens direktør. Den adresserer tilsyneladende ikke specifikt hverken erhvervsskolelederne eller -lærerne. Beskrivelsen af medarbejder adfærden i den klassiske organisation er, som det fremgår, både karikeret og negativ. Der tegnes et vragebillede af den lønarbejderlivsform, som etnologen Thomas Højrup beskriver i bogen "Det glemte folk". I følge Thomas Højrup er lønarbejderlivsformen karakteriseret ved en instrumentel tilgang til arbejdet, hvor det handler om at overleve lønarbejdet ved brug af færrest muligt ressourcer med henblik på at kunne udfolde sig i fritiden (Højrup 1983).

Tankefiguren er effektiv, idet den skematiske opstilling af antagonistiske medarbejdertyper, betyder, at medarbejderne kun tilbydes to subjektpositioner- enten den passive, uengagerede og forandringsresistente medarbejder eller den mere attraktive subjektposition som medarbejderen, hvis "adfærd og praksis" matcher den lærende organisation. Til sidstnævnte medarbejdertype. Knyttes bl.a. følgende adfærd: "At spør-

ge", "At foreslå ideer". At tage risici/eksperimentere", "At konvertere fejltagelser til læring" osv.

I temahæftet argumenteres der eksplicit for, at teams er et egnet middel til omstilling af organisationen, så den geares til videnssamfundet. Det gælder såvel teams på medarbejder-, som på ledelsesniveau. Teamet anses kort og godt for at være den organisatoriske grundsten i en lærende organisation.

Om teams på lederniveau hedder det:

Teambuilding i ledelsesgruppen handler både om at vise et godt eksempel, men er også en forudsætning for at kunne sende entydige signaler ud i organisationen (...) Teamet er en vigtig organisatorisk enhed også for ledelsen. Det er her, man kan afprøve sine ideer, berige sine tanker og lære af sine ligestillede. Det er også her, man kan hente energien til at arbejde videre, når tingene alligevel ikke gik som planlagt (Uddannelsesstyrelsen hæfte 13, 1998, 45)

I temahæftet genfindes også diskursen omkring faglighed/professionsidentitet og hvordan denne kan udgøre en barriere for forandring:

Vi er trænet i at være loyale mod vort arbejde. Endda i et sådant omfang, at vi forveksler vores identitet med jobbet, hvilket medfører, at vi fokuserer på arbejdets indhold i stedet for dets formål og følgelig, at vi forstår vores ansvar som afgrænset af stillingsbeskrivelsen. (...) Lignelsen om den kogte frø fortæller, at vi reagerer hurtigt, når omgivelserne ændrer sig hurtigt, men hvis omgivelserne kun ændrer sig langsomt, kan vi risikere ikke at opdage forandringen, inden det er for sent. Når en stor virksomhed lukker, eller en konkurrent har overtaget en markedsandel, så reagerer vi. Men måske kunne vi have bidraget til virksomhedens overlevelse eller have været i front for at imødekomme markedets nye behov (Uddannelsesstyrelsen hæfte 13, 1998, 48).

Opfordringen til at fokusere på jobbet formål frem for dets indhold handler om, at medarbejderne skal udskifte den professionsidentitet, som knytter sig til den konkrete jobfunktions indholdsmæssige udfyldelse med en identitet, som i stedet primært baserer sig på en loyalitet overfor virksomheden/erhvervsskolen. Ansvarsfølelsen skal ikke begrænses til stillingsstrukturen men omfatte hele organisationen.

Set i sammenhæng med den styringsreform, som var indeholdt i reform 1991, giver dette god mening. Ændringerne betød, at skolerne blev selvstændige økonomiske enheder, som konkurrerede med hinanden om at tiltrække elever, hvilket var helt i overensstemmelse med de intentioner, som blev formuleret i U 91. Som følge heraf, er der

logik i, at skoleledelsen ønsker at fremme medarbejdernes, herunder især lærerens, loyalitet overfor skolen og nedtone de elementer i erhvervslæreridentiteten, som eventuelt ville kunne virke som barriere for en styrkelse af skolens konkurrencemæssige position overfor de andre erhvervsskoler. Opfattelsen af professionsidentitet som mulig hæmsko for omstilling, kan, som det fremgik tidligere i arbejdsrapporten, genfindes i dokumenter omhandlende moderniseringen af den offentlige sektor.

Erhvervsskolernes transformation til lærende organisationer forudsætter ifølge temahæftet adfærdsændringer blandt medarbejderne, og indførelse af en teamstruktur ses som et vigtigt redskab i denne omstillingsproces. Fordelene ved teams hævdes at være, at omsætningen af ideer til handling er lettere i mindre enheder samt at medlemmer af en mindre enhed føler sig mere forpligtet overfor hinanden.

Omstillingen er imidlertid ikke kun til gavn for den enkelte erhvervsskole, men også for medarbejderne, idet:

Jo mere veluddannelse en medarbejderstab er, jo større krav stiller de til samarbejdet og udviklingsmuligheder i jobbet (Uddannelsesstyrelsen hæfte 13, 1998, 11).

Ledelse og medarbejdere har således fælles interesser i at bidrage til omstillingen fra ikke-lærende til lærende organisation og i den adfærdsændring, som dette fordrer.

I temahæftet stilles spørgsmålet:

... hvordan skolelederen kan påvirke kulturen, således at den understøtter en lærende organisation? Det herskende paradigme kan kun påvirkes ved at ændre på relationer og de sekundære mekanismer fx struktur og symboler. Ledelsen kan sætte mål for og organisere læringen, men kun individet kan lære, og derfor kan paradigmet som sådan ikke ændres gennem magtanvendelse eller overtalelse. Men ved at konfrontere individet med en ændret kontekst påvirkes paradigmet (Uddannelsesstyrelsen hæfte 13, 1998, 51-52).

Det handler altså for ledelsen om at skabe organisatoriske ændringer som medfører ændret medarbejderadfærd. Midlet er overordnet set at gøre erhvervsskolerne til lærende organisationer bl.a. gennem indførelse af en teamstruktur både på leder- og på medarbejderniveau.

Strategisk kompetenceudvikling

I temahæftet "Om strategisk kompetenceudvikling – organisatorisk læring på erhvervsskoler" er fokus på hvordan udviklingen af kompetencer kan styres og støttes så erhvervsskolerne fastholdes som lærende organisationer. Svarende til de begrundelser, der blev givet for iværksættelsen af moderniseringsprogrammet begrundes behovet for organisatoriske ændringer med henvisning til forandringer i det omgivende samfund. Argumentet lyder, at som en konsekvens af det øgede forandringstempo er tidligere tiders strategisk planlægning (også kaldet langtidspanlægning) blevet afløst af strategisk ledelse eller strategisk tænkning.

Mere specifikt er det erhvervsskolernes indbyrdes konkurrencesituation, som gør det nødvendigt, at udskifte strategisk/langsigtet planlægning med strategisk kompetenceudvikling. Hæftet argumenterer for, at skolerne skal geares til at konkurrere på deres kompetencer, dvs. deres evne til at producere noget særlig for at kunne overleve den "udprægede markedsorientering og dertil hørende krav om selv at kunne og (i en vis udstrækning også skulle) tjene penge selv", som reform 1991 introducerede. Desuden opfordrer temahæftet til et opgør med forestillingen om, at de enkelte lærere hver især skal kunne imødekomme de mange krav, der stilles til lærerrollen. I stedet for at fokusere på, hvad den enkelte lærer skal kunne, flyttes opmærksomheden mod lærerteamet, både når det gælder planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen. Svarende til at fokus flyttes fra den enkelte til teamet bør også kompetenceudviklingen af medarbejderne flyttes fra individ- til institutionsniveau og indgå som et vigtigt element i den strategiske planlægning.

Der lægges således op til et opgør med den individbaserede kompetenceudvikling. Det skal gøres op med forestillingen om, at kompetenceudvikling bør foregå som kurser, da denne holdning ifølge hæftet udgør en "helt afgørende barriere" for den strategiske kompetenceudvikling (**henvisning**).

Teams set fra et lærerperspektiv

FoU-hæftet "Fra teamarbejde til teamlæring- nye krav til lærerorganisering" omhandler, som nævnt, erhvervsskolelærerne og udspringer i modsætning til de to tidligere gennemgåede temahæfter ikke af det formentalt lederudviklingsprojekt, men er resultatet af et Forsknings- og Udviklingsprojekt (FoU). I FoU-hæftet begrundes interessen for indførelse af lærerteams i undervisningssektoren på følgende vis:

I løbet af de seneste få år er der sket en bemærkelsesværdig ændring i den måde læreren i erhvervsuddannelserne forstår sig selv. Fra at have været den privat-

praktiserende lærer, der kunne lukke døren bag sig og udføre sit job med sin klasse, er læreren nu sat i en situation, hvor kravene fra omverdenen er af en ganske anden karakter (...). Svaret på alle disse krav og udfordringer er mange steder kommet prompte. Læreren har opgivet - frivilligt eller ufrivilligt - sin position som solist og har påtaget sig en ny rolle: Teamlæreren (Fou-publikation 17, 1998, 10).

I hæftets forord understreges det, at Undervisningsministeriet opfatter lærerteams som en mere tidssvarende organisering, som modsvarer de nye undervisningsformer, som 1991-reformen introducerede, og som sætter elevens læring i centrum og som stiller krav om en helhedsorienteret undervisning og dermed krav om koordinering og samarbejde lærerne imellem.

I modsætning til de to ovennævnte temahæfter, som anså teams som et middel at styrke medarbejdernes engagement i og ansvar for hele organisationen, og som dermed indirekte italesætter at virksomhedsloyalitet rangerer over og måske endda erstatter professionsidentitet, anlægger dette temahæfte et eksplicit professionsperspektiv, idet hæftet omhandler lærerteams.

Lærerteams introduceres som et egnet middel til at imødekomme "krav og udfordringer" fra omgivelsernes side, som tvinger lærerne til at opgive deres solistrolle, som privatpraktiserende underviser. Det er reformens krav om helhedsorienteret undervisning og dermed om udbygget lærersamarbejde, der sigtes til. Disse nye krav betyder, at det allerede eksisterende lærersamarbejde må erstattes af et udbygget samarbejde i form af lærerteams. Det understreges hermed, at lærersamarbejde og lærerteams ikke er identiske størrelser.

I følge FoU-hæftet er et:

... lærende team karakteriseret ved at være i stand til såvel at skabe som at vedligeholde en hensigtsmæssig kultur, der både tilgodeser individualiteten og den fælles solidaritet (Fou-publikation 17,28).

Lærerteamet har således to funktioner. Den første retter sig indad mod lærerteamets "egen kultur og indbyrdes relationer" og ligger helt i forlængelse af den rolle teamorganiseringen tildeles i de to tidligere omtalte temahæfter. Den anden funktion er en udadrettet funktion, som handler om implementeringen af en helhedsorienteret pædagogik, og som dermed retter sig mod "elevernes faglige og personlige læreprocesser".

Selvom FoU-hæftet argumenter for, at den ovenfor omtalte "privatpraktiserende lærer" må erstattes med lærerteamet, argumenteres der også for, at der skal være plads til at den enkelte lærer kan sætte sit individuelle præg på undervisningen:

Vi har en lang tradition for metodefrihed og for, at den enkelte lærer passer sin egen undervisning. Det har positivt betydet både meget forskelligartet og meget engageret undervisning. Derfor er det fortsat også vigtigt, at den enkelte lærer har et ansvar for den faglige og pædagogiske kvalitet i sin egen undervisning, også for kvalificeret at kunne bidrage til det fælles (Fou-publikation 17, 25-26).

Fou-hæftet omdefinerer således lærerprofessionalisme til også at omfatter det, at kunne indgå i forpligtende og udviklende teamarbejde med kolleger samt konstruktivt at tage del i og ansvar for helheden, dvs. afdelings- eller skolekulturen. For lærerteam betyder sidstnævnte f.eks. at samarbejde med andre team, formidle erfaringer med teamarbejde indadtil på skolen og at kunne relatere eget teamarbejde til skolens overordnede udviklingsmål. I modsat fald risikerer teamet, i følge Fou-hæftet, at lukke sig om sig selv - og måske blive nye varianter af isolerede og privatpraktiserende lærere (Fou-publikation 17,26).

Konklusion

Erhvervslærerteamets tilblivelseshistorie blev i arbejdsrapporten analyseret ud fra følgende politiske begivenheder, som repræsenterer brud med centrale diskurser og dermed åbner for nye diskurser: 1. Moderniseringen af den offentlige sektor - anskueliggjort med begrebet "den responsive stat" 2. Det uddannelsesmæssige paradigmeskift, som fandt sted i 1990'erne - anskueliggjort med termen "eleven i centrum" ..

Begrebet erhvervslærerteam har rødder tilbage til 1998. Det kobles sammen med de ændringer af såvel styringsmæssig som pædagogisk karakter, som erhvervsuddannelserne gennemgik som følge af implementeringen af reform 1991. Denne reform indvarslede begyndelsen på en mere neo-liberalt inspireret uddannelsespolitik, hvor erhvervsskolerne i højere grad skulle fungere på markedslignede vilkår og i overensstemmelse hermed konkurrere om de potentielle erhvervsuddannelseselever. Antagelsen var, at dette automatisk ville styrke kvaliteten i erhvervsskolernes ydelser, dvs. kvaliteten i de udbudte uddannelser.

Erhvervsuddannelsesreform 1991 knyttes i U 91 (som var Undervisningsminister Bertel Haarders uddannelsespolitiske vision) tæt sammen med den moderniseringsproces, som i 1983 var blevet indledt i den offentlige sektor. Det er måske derfor ikke så underligt, at indførelsen af teams i erhvervsskolesektoren i første omgang primært blev knyttet til den styringsmæssige omstilling af erhvervsskolerne.

De publikationer, som introducerede teamtanken på erhvervsuddannelserne udsprang alle på nær én, af det lederudviklingsprogram, som Undervisningsministeriet havde iværksat, som opfølgning på 1991-reformen. Flere af publikationerne knytter teamorganiseringen sammen med konceptet om Den Lærende Organisation (DLO) og i mindre grad Det Udviklende Arbejde (DUA). Dette ligger fint i forlængelse af den retorik, som ledsagede moderniseringen af den offentlige sektor både da, denne foregik under ledelse af borgerlige finansministre (Henning Christoffersen og senere Palle Simonsen) og senere, da det var socialdemokraten Mogens Lykketoft, der sad i finansministerstolen.

I forhold til erhvervsskolerne argumenteres der for, at teamorganiseringen er svaret på den fremtid, som allerede er begyndt. Men der gives få konkrete anvisninger på, hvad det er for opgaver teamet skal udføre udover at sikre realiseringen af mere abstrakte målsætninger om at gøre medarbejderne omstillingsparate og få dem til at tage ansvar for egen udvikling. En enkelt af publikationerne kobler teambegrebet til den i 1991-reformen indvarslede pædagogiske orientering mod tværfaglighed og projektarbejde og er dermed en anelse mere konkret mht. hvad det er, teamet er svaret på.

For erhvervsskolelæreren som for den enkelte sagsbehandler i den offentlige sektor repræsenterer moderniseringsprocessen en delegitimering af henholdsvis termen "den privatpraktiserende lærer" og "den individuelle sagsbehandler". I begge tilfælde italesættes behovet for en kultur- og mentalitetsændring, som fordrer, at den enkelte medarbejder udskriver identifikationen med faget eller professionen med en identifikation med virksomheden. Skiftet begrundes diskursiv med behovet for fleksibilitet og omstillingsparathed. Hermed etableres det som en implicit sandhed, at fag- og professionsidentiteter fremmer forandringsresistens, mens det modsatte er tilfældet med identiteter, som knytter sig til organisationen.

Dette arbejdsblad følges op af et andet med titlen "Teams på godt og ondt – forventninger til og vurderinger af indførelsen af lærerteams i erhvervsuddannelsessektoren". Her analyseres diskursen omkring lærerteams i fra midten af 1990'erne, hvor erhvervs-lærerteams som organisationsform diskursivt er blevet en uomgængelig realitet.

Litteratur

- Andersen, N. Å., & Born, A. (2000). *Kærlighed og omstilling: italesættelse af den offentligt ansatte*. Frederiksberg: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Betænkning nr. 145 afgivet af Lærlingekommissionen (1956).
- Bovbjerg, K. M. & Sørensen, Marianne Søgaard (2009): *Collegiality and teamwork: two logics in educational teamwork*. In: Nordisk Pedagogik, Vol. 29, Nr. 1, s. 120-137.
- Brydensholt, H. H. (1986). *Fra nutid til nytid: Modernisering af den offentlige sektor*. Frederikshavn: Dafolo.
- Daugaard, L., & Magnussen, L. (1994). *I lære som lærer - rids af erhvervsuddannelsens historie*. København: Statens Erhvervspædagogiske Læreruddannelse.
- Dich, J. (1973). *Den herskende klasse. En kritisk analyse af social udbytning og midlerne imod den*. Odense: Borgen.
- Finansministeriet. (1994). *Medarbejder i staten - ansvar og udvikling*. Albertslund: Finansministeriet
- Greve, B. (2002) *New Public Management*,
http://www.nordiskkulturinstitut.dk/arbejdspapirer/new_public_management.pdf
- Harrebye, J. B., & Hvidtfeldt, K. (1988). *Lærerkvalifikationer - en undersøgelse*. København: Statens Erhvervspædagogiske Læreruddannelse.
- Haarder, B. (1973): *Statskollektivism og spildproduktion*, Nykøbing F., Bramsen & Hjort.
- Højrup, T. (1983). *Det glemte folk - Livsformer og centraldirigering*. Hørsholm: Statens Byggeforskningsinstitut.
- Juul, I. (2005): *På sporet af erhvervspædagogikken: Om baggrunden for erhvervsuddannelsernes aktuelle udformning og smede- og industriteknikerelevernes møde med vekseluddannelses-systemet*, Institut for Pædagogisk Sociologi, Emdrup, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Juul, I. (2006). Den danske velfærdsstat og uddannelsespolitikken. *Uddannelseshistorie*, 40, 72-99.
- Juul, I. (2011) Den erhvervspædagogiske læreruddannelse. ,Leksikon for det 21. århundrede, <http://www.leksikon.org/art.php?n=5211> .

Juul, I & Jørgensen, C. H (2012) Challenges for the Dual system and the occupational self-governance in Denmark. In, *Apprenticeship as an evolving model of learning*. Routledge, 2012. s. 32-46.

Madsen, O.H. (1998) Team og ledelse – teamledelse, Uddannelsesstyrelsens Temahæfte 12-98. København. Undervisningsministeriet

Nielsen, P. (2009) *Nyliberalisme i velfærdssamfundet* 95-132), i Anders Lundkvist (red) Dansk nyliberalisme, Frydenlund, København

Rasmussen et al.(2005). *Teamorganisering en introduktion* Tidsskrift for Arbejdsliv årg 7 nr. 1 (5-8)

Rasmussen, A.F (1993) Fra socialstat til minimalstat. En liberal strategi, København, Samleren,

Undervisningsministeriet. (1991). *U 91: det nye mønster i dansk uddannelses- og forskningspolitik* København: Undervisningsministeriet.

Undervisningsministeriet (1998). *Den lærende erhvervsskole* (Temahæfte 13-98) <http://pub.uvm.dk/1998/laerhverv/>

Undervisningsministeriet (1998). (Fou-publikation 17-98) <http://pub.uvm.dk/1998/teamlaer/>

Undervisningsministeriet (1998). *Strategisk Kompetenceudvikling*(Temahæfte 10-98) <http://pub.uvm.dk/1998/stratkomp/>

Undervisningsministeriet (1978): *U 90. Samlet uddannelsesplanlægning frem til 90'erne*, Bind 1 og 2., København, Undervisningsministeriet.

Wiedemann, Finn (2005). *Teamarbejde i folkeskolen – erfaringer og perspektiver* i Tidsskrift for Arbejdsliv årg 7 nr. 1 (73-87)

