



WORKING PAPER

TEAMS PÅ GODT OG ONDT

FORVENTNINGER TIL OG VURDERINGER AF INDFØRELSEN
AF LÆRERTEAMS I ERHVERVSUDDANNELSESSEKTOREN - EN
DOKUMENTATIONSANALYSE

ET BIDRAG TIL TIT-PROJEKTET
IDA JUUL
JUNI 2014



AARHUS UNIVERSITET

Ida Juul

Teams på godt og ondt

Forventninger til og vurderinger af indførelsen af
lærerteams i erhvervsuddannelsessektoren
- en dokumentationsanalyse

Et bidrag til TIT-projektet
Juni 2014

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

Titel:

Teams på godt og ondt

*Forventninger til og vurderinger af indførelsen af lærerteams i erhvervsuddannelsessektoren
- en dokumentationsanalyse*

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:

978-87-7684-818-7 (elektronisk udg.)

INDHOLD

INDLEDNING	5
DET STILLE OPGØR MED MARKEDSIDEOLOGIEN.....	6
EVALUERING AF IMPLEMENTERINGEN AF REFORM 2000.....	10
ANBEFALINGER TIL SKOLERNE	14
ANBEFALINGER OG INSPIRATIONSMATERIALE RETTET MOD SKOLERNE	16
KURSUS I TEAMBUILDING.....	22
FREMTIDSSIKRING AF ERHVERVSUDDANNELSERNE (2006)	23
LOVÆNDRINGEN 2007	25
EN KRITISK VINKEL PÅ TEAMARBEJDET	26
AFBUREAUKRATISERINGSUDVALGET.....	29
NCE'S UNDERSØGELSE AF LÆRERTEAMS SOM ORGANISATIONSFORM.....	30
KONKLUSION	33
LITTERATUR	34

Indledning

Dette arbejdspapir analyserer hvordan selve implementeringen af læreteams på erhvervsskolerne blev italesat. Arbejdspapiret følger op på et tidligere arbejdspapir med titlen "Team var svaret – men hvad var spørgsmålet?" Begge de to nævnte arbejdspapirer indgår som en del af forskningsprojektet "Trivsel i Teams" som er støttet af Arbejdsmiljøforskningsfondet og som tager udgangspunkt i studier af tre forskellige områder: psykiatrien, erhvervsskolerne og rådgivende ingeniørfirmaer ¹.

Der er tale om en dokumentanalyse, og det er således de spor som implementeringen af lærerteams afsatte i forskellige typer af dokumenter, som analyseres. Der er altså ikke tale om en egentlig undersøgelse af de effekter indførelsen af teams havde eller om en undersøgelse af, hvordan lærere og skoleledelse oplevede indførelsen af teams. Disse tematikker behandles kun i det omfang de tematiseres i de analyserede dokumenter. Hovedparten af de behandlede dokumenter falder inden for følgende kategorier: Overordnede uddannelsespolitiske redegørelser, evalueringer og inspirationsmateriale udarbejdet i forbindelse med implementeringen af reformer på erhvervsuddannelsesområdet. Hertil kommer debatindlæg i lærerorganisationernes fagblade samt kursusmateriale for kursus afhold i teambuilding på en teknisk skole.

I arbejdspapiret forfølges følgende tese:

Diskurserne omkring teams i erhvervsskolesektoren kobler sig på to forskellige diskurser:

1. Den erhvervspædagogiske diskurs og de ændringer denne gennemgår i forbindelse med bl.a. implementeringen af de forskellige reformer erhvervsuddannelserne udsættes for.
2. Diskurser omkring moderniseringen af den offentlige sektor herunder især kvalitets-og afbureaukratiseringsdiskurserne.

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

Det stille opgør med markedsideologien

I 1998 udgives der to vigtige publikationer, som begge stiller spørgsmålstejn ved den ideologi, som U 91 repræsenterede. Den ene publikation har titlen "Kvalitet i uddannelsessystemet" og er fra juni 1998 og er udgivet af Finansministeriet. Rapporten er blevet til på baggrund af en regeringsbeslutning om at gennemføre en analyse af det danske uddannelsessystem med det formål at kortlægge områder, hvor det kunne være nødvendigt at foretage justeringer (Finansministeriet 1998, 9). Det er altså primært uddannelsessystemets samfundsøkonomiske effekter, som undersøges, hvilket passer godt med at analysen er udgivet af Finansministeriet (Finansministeriet 1998, 11).

I rapporten defineres kvalitet i uddannelsessystemet som:

1. At mange gennemførere en uddannelse, dvs. at uddannelsesfrekvensen er høj.
2. At alle uanset baggrund i princippet har samme muligheder for yderligere uddannelse efter grundskolen.
3. At uddannelserne udvikler gode almene, faglige og personlige kvalifikationer hos de enkelte personer.
4. At der er et godt samspil mellem uddannelsessystem og arbejdsmarked (Finansministeriet 1998, 18-19).

Publikationen repræsenterer et stille opgør med den tiltro til markeds kræfterne, som U 91 repræsenterede. Som påvist i Juul (2013), var det centrale argument i U 91, at øget markedsstyring automatisk ville føre til øget kvalitet. Som det ligeledes blev påvist (Juul 2013), blev visionerne fra U 91 først gennemført på erhvervsuddannelsesområdet.

I "Kvalitet i uddannelsessystemet" efterlyses der en kvalitetssikring på erhvervsuddannelserne. Det problematiseres, at taxameterudbetalingen til erhvervsskolerne sker i forhold til registrerede elever og ikke som på de videregående uddannelser i forhold til antal beståede. Det fremgår ikke direkte af publikationen, hvordan Finansministeriet stiller sig til taxametersystemet som sådant. Til gengæld fremgår det, at et stort flertal af erhvervsskolelederne er tilfreds med taxameterstyringen. Skolelederne fremhæver, at indførelsen af taxametersystemet har medført et øget fokus på kvaliteten og hævder dermed, at intentionerne fra U 91 er blevet indfriet (jvf. Juul 2013).

Finansministeriets publikation stiller imidlertid spørgsmålstejn ved denne argumentation:

Det kan imidlertid diskuteres, i hvilket omfang denne konkurrence mellem institutionerne bidrager til at højne kvaliteten. På nuværende tidspunkt har eleverne på de fleste områder ikke systematisk mulighed for at vurdere kvaliteten af undervisningen på institutionen. Der gennemføres f.eks. ikke systematiske lands-

dækkende evalueringer på institutionsniveau. Hertil kommer, at det frie institutionsvalg i en række tilfælde kun har en begrænset effekt, hvis uddannelsen alene udbydes på få institutioner.

Sammenfattende må det vurderes, at taxametersystemet kan have modsatrettede konsekvenser for kvaliteten. Dette understreger behovet for, at de økonomiske styringsprincipper suppleres med kvalitetssikringsmekanismer, der løbende vurderer kvaliteten på de enkelte institutioner (Finansministeriet 1998, 214-215).

Argumentet er, at konkurrence på markedslignende vilkår ikke i sig selv udgør en tilstrækkelig sikring af kvaliteten på erhvervsuddannelserne. Et argument som gentages på side 248 i publikationen.

Konklusionen er, at taxameterstyringen ikke kan stå alene, hvorfor der er behov for at indføre et særligt kvalitetssikringssystem - en såkaldte Q-strategi - til overvågning af de opnåede resultater og med henblik på udvikling af kvalitet. Konceptet "Q-plan for erhvervsskolerne" var blevet implementeret på samtlige erhvervsskoler ved udgangen af 1997 (Finansministeriet 1998, 224).

Også i Uddannelsesredegørelse² 98 (UR 98) lægges der afstand til den markedsorientering som U 91 var eksponent for.

UR 98 behandler tre temaer, som på daværende tidspunkt stod højt på den uddannelsespolitiske dagsorden, nemlig: 1. kvalitet, herunder evaluering, 2. frafald og 3. undervisning for alle/de fleste.

Om kvalitetsudvikling hedder det:

Det oprindeligt tænkte formål med mål- og rammestyringen var blandt andet, at styringsprincipperne skulle styrke kreativiteten og dynamikken på uddannelsesinstitutionerne. Dermed var det tanken at skabe bedre muligheder for fornyelse og for tilpasning til de behov, som elever, studerende og omgivelserne gav udtryk for, med henblik på at levere uddannelse og undervisning af god kvalitet. (UR 98, 17).

² De årlige uddannelsesredegørelser blev introduceret i 1996, da Ole Vig Jensen var Undervisningsminister, men afskaffet igen i 2000. Formålet med redegørelserne var at skabe debat. Samtidig indeholdt redegørelserne også en "status over gennemførte love og igangsatte initiativer og ideer og visioner til det fremtidige uddannelsessystem".

Ligesom i publikationen "Kvalitet i Uddannelsessystemet" formulerer også UR 98 en diskret kritik af den tiltro til markedskræfterne, som karakteriserede starten af 1990'erne.

Den negative konnotation som i U 98 knyttes til termen konkurrence slår også i gennem i forhold til diskussionen om niveaudeling kontra undervisningsdifferentiering. Som det fremgår nedenfor tages der klart afstand fra førstnævnte, mens der bakkes op om sidstnævnte:

I vores samfund er konkurrence og kamp om økonomiske, sociale eller magtfikserede førstepladser fremtrædende. Det gør det svært at erstatte den oplevelse af utilstrækkelighed og underlegenhed, som kan opstå, hvis man konstant sammenlignes med andre, med en oplevelse af at være duelig og at kunne noget, der er værdifuldt. Stiller over for dette dilemma kan det være fristende – ja næsten logisk – at satse på niveaudeling i undervisningen, så de svage ikke ustandselig skal konfronteres med andre, der er stærkere. At foretrække sekretion og sortering frem for integration og individuel respekt og accept.

Denne løsning er imidlertid en kapitulation over for den udfordring, der består i at udnytte de mange konstruktive muligheder, en heterogen gruppe rummer (...).

Hvis undervisningen differentieres, så den rummer relevante forventninger og udfordringer i forhold til den enkelte elev, vil nederlagene blive færre og sejrene hyppigere.

En sådan differentiering forudsætter et opgør med traditionelle undervisningsformer, hvor deltagerne samles i temmelig store grupper med en enkelt lærer for bordenden. Denne undervisningsform bygger på en antagelse af, at alle gruppens medlemmer kan lære det samme på samme måde og inden for samme tidsramme. Men formen vil altid producere tabere, der hurtigt falder fra, fordi de ikke kan finde sig selv i processen.

Alternativet er en undervisning og en skole, der er fleksibelt organiseret. Det vil sige, at der er klasser, grupper, hold, etc., hvor lærerne samarbejder på tværs af fag og grupperinger, og hvor indlæringsmetoder og arbejdsformer varieres og tilpasses elevernes forskellige forudsætninger og interesser.

(...)

Den elevcentrerede tilrettelæggelse af undervisningen vil naturligvis indebære, at ressourceforbruget vil variere fra elev til elev.

Et eksempel på et initiativ, som skal sikre endnu flere en erhvervskompetence, er undervisningsministerens forslag til reform af de tekniske erhvervsuddannelser.

Formålet er her at skabe større rummelighed i uddannelsen: At tilrettelægge uddannelserne, så unge mennesker kan erhverve sig en delkompetence inden for et fagområde og dermed skabe sig en platform for at være *med* i fællesskabet. UR 86,79-80)

Afslutningsvist hedder det bl.a. at Undervisningsministeriet i de kommende år vil arbejde for:

- Mere individuelle uddannelsesforløb med det enkelte individ i centrum
- Mere rummelige uddannelser, hvor fællesskabet giver plads til den enkeltes udfoldelse og udvikling (UR 98,80)

Måden "konkurrence" gives en negativ konnotation på, er ved at knytte det til begreber "kamp" og dermed til "tabere" og "vindere" eller med publikationens egne ord til oplevelser af "utilstrækkelighed og underlegenhed". Det positive alternativ hertil formuleres som "oplevelsen af at være duelig og at kunne noget, der er værdifuldt".

Der opstilles to løsningsmodeller, hvoraf den ene, "sekretion og sortering" fører til "deklassering og personlig devaluering" samt "nederlag" og sættes lig med "kapitulation" mens den anden – det positive alternativ er undervisningsdifferentiering, der fører til "integration og individuel respekt og accept" og "hyppigere sejre".

Valget af det positive alternativ forudsætter imidlertid iflg. UR 98, at der gøres op med "traditionelle undervisningsformer, hvor deltagerne samles i temmelig store grupper med en enkelt lærer for bordenden". Desuden skal der brydes med forestillingen om, at alle lærer på samme måde og i samme tempo. Denne form for pædagogisk teori og praksis producerer nemlig "tabere, der hurtigt falder fra, fordi de ikke kan finde sig selv i processen".

I stedet for den traditionelle tavleundervisning skal undervisningen organiseres mere fleksibelt og lærerne skal arbejde tværfagligt og tilpasse undervisningen til elevernes individuelle forudsætninger og interesser. Denne nye elevcentrerede form for undervisningstilrettelæggelse indebærer, at lærerne ikke bruger lige mange ressourcer på alle elever. Individualiseringen af uddannelsesforløbene betyder, at der skal indgås forpligtende skriftlige aftaler dvs. kontrakter mellem elev og lærer om den enkelte elevs individuelle uddannelsesforløb.

De nævnte målsætninger gælder generelt for uddannelsessystemet, men ligesom det var tilfældet i U 91 udpeges erhvervsuddannelsesområdet, som den uddannelsessektor, hvor de nye ideer først skal stå deres prøve. Målet i forhold til denne sektor er, at gøre erhvervsuddannelserne mere rummelige. Der skal være mulighed for at erhverve

sig delkompetence (jvf. målsætningen om at ikke alle skal lære det samme på den samme tid) og ad den vej skal alle sikres en plads i "fællesskaber".

Evaluerings af implementeringen af reform 2000

I april 1999 vedtog Folketinget lov nr. 234, som betød omfattende ændringer af erhvervsuddannelserne, især de tekniske. Fra sommeren 1999 blev der i fem skolesamarbejder iværksat forsøg med de nye indgange til erhvervsuddannelserne. Og senere i 2000 blev endnu flere skoler inddraget i forsøgene. Loven (L 90) trådte i kraft 1. januar 2001, men reformen går ikke desto mindre under betegnelsen reform 2000. I loven blev der åbnet mulighed for, at der inden for den eksisterende lovgivningsramme kunne iværksættes udviklingsforsøg³.

Af Undervisningsministeriet fik Teknologisk Institut i opdrag at foretage en opsamling af de erfaringer, der var blevet gjort i perioden fra november 1999 til februar 2000. Resultaterne foreligger i Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 15 -2000 (Shapiro et al. 2000). Om hæftets formål hedder det:

Resultaterne af erfaringsopsamlingen stilles hermed til rådighed for erhvervsskolerne og uddannelsernes interessenter i øvrigt med den forventning, at erfaringerne – både de positive og de negative - kan gøre nytte og inspirere i det fortsatte udviklingsarbejde frem mod reformens ikrafttræden den 1. januar 2001 (Shapiro et al. 2000,1).

Det hedder i erfaringsopsamlingen, at reformen ikke blot har medført pædagogiske og faglige ændringer på forsøgsskolerne, men at den også har initieret organisatoriske forandringer, som afstedkommer nye syn på de roller de skolens tre vigtigste aktører (eleven, læreren og lederen) forventes at udfylde.

Udtryk som 'Eleven som planlægger' og 'Ansvar for egen læring' dækker over forventninger om at eleven påtager sig et øget medansvar i planlægningen og afviklingen af uddannelsesforløbet. Udviklingen af planlægningskompetencen skal ske i et samspil mellem udviklingen af sociale og faglige kompetencer (Shapiro et al. 2000,43).

I følge erfaringsopsamlingen er såvel ledere som lærere opmærksomme på de ændrede roller og opgaver, som reformen vil afstedkomme. Lærerkvalificering ses samstem-

³ Den merkantile indgang indgik ikke i forsøgene.

mende som den helt store udfordring i forhold til at opfylde reformens intentioner. Analysen peger på:

... at den nye lederrolle betyder, at lederen også i større udstrækning skal være villig til at afgive kompetence til lærerteams, så de får et reelt ansvar for planlægningen, som man kender det fra selvstyrende produktionsgrupper i industrien (Shapiro et al. 2000,14).

Endvidere fremhæves det:

... at Reformen ændrer på lærernes fagidentitet. Organiseringen i indgange og familier betyder, at lærerne ikke kun skal være fagspecialister, men også skal forstå at kunne perspektivere deres fag i en bredere branche- og teknologiudvikling, og de skal være parate til ikke altid at være fagspecialister, der har svar på alt (...) Også undervisningsbegrebet ændrer sig med konsekvenser for lærerrollen således, at lærerne i større omfang skal kunne 'processe' i forhold til en gruppe elever, hvilket kræver holdningsændringer (Shapiro et al. 2000, 14).

Det, som italesættes i ovennævnte citat, er den ændring af arbejds- og rollefordelingen mellem lærerteams og uddannelsesleder, som reform 2000 nødvendiggør. Ændringerne går på, at lederne skal afgive kompetence til de nye lærerteams – og dette legetimeres med henvisning til erfaringer med selvstyrende grupper i industrien⁴. Der argumenteres endvidere for nødvendigheden af en holdningsændring hvis reformens krav skal kunne indfries. Der skal ændres på lærernes fagidentitet, lærerne skal ikke længere kun være fagspecialister, men også kunne "perspektivere deres fag i en bredere branche- og teknologiudvikling". De skal desuden i højere grad kunne "processe" i forhold eleverne. Lærerteams udpeges således til at spille en central rolle i denne pædagogiske omstillingsproces. Det samme er tilfældet med uddannelseslederne. Sidstnævnte skal overdrage planlægningsopgaver til lærerteamene og i stedet påtage sig at fungere som "faglige og pædagogiske coaches og sparringspartnere" for de nyetablerede lærerteams.

⁴ Senere i publikationen henvises der ligeledes til erfaringer gjort i industrien med selvstyrende grupper – erfaringer, der peger på at, en "En for fastforankret fagidentitet kan være en barriere for dette, hvis metodiske og problemløsningskvalifikationer ikke samtidig er på plads, når man skal indgå i forskellige multifaglige teams, hvor teknologiudviklingen og brancheskred kan medføre, at arbejdsopgaver og arbejdsorganisering hyppigt ændrer karakter (Shapiro et al.,36).

Hvad angår lærerteams hedder det i erfaringsopsamlingen, at efterhånden som lærerne har fået indstillet sig på, at de skal have en lidt bredere faglig fundering, har man på skolerne oplevet en stigende opbakning til ideen om tværfaglige selvstændige lærerteam, der planlægger og gennemfører undervisningen.

Erfaringsopsamlingen dokumenterer en konflikt mellem ledere og lærere om, hvorvidt lærerteamene skal tildeles særlig tid til forberedelse udover den personlige forberedelsestid. Således udtaler en af de interviewede:

Vi er ikke kommet derhen, hvor man ser den fælles forberedelse som noget, der gør, at man kan slippe for noget af den personlige forberedelse. Derfor bliver det jo en ekstra arbejdsbyrde (Shapiro et al. 2000, 52).

Mens ledelsen typisk er indstillet på at give mere tid til de mødeaktiviteter, lærerteams fører med sig, mener man ikke, at undervisningen ud over de ekstra mødetimer burde tage længere tid at planlægge (Shapiro et al. 2000,52).

Erfaringsopsamlingen udpeger lærerteams som et rum, hvor lærerne sammen kan udvikle projekter og støtte hinanden i det pædagogiske arbejde. Ligeledes peges der på, at planlægningen ideelt set bør lægges ud til lærerteamet, så man f.eks. har et vist antal timer til rådighed i teamet, som kan fordeles i forhold til projekternes indhold, varighed med mere (Shapiro et al. 2000, 54).

Erfaringsopsamlingen konkluderer, at lærerteams kan være med til at skabe et inspirerende og udfordrende arbejdsmiljø for lærerne og henviser til udtalelser fra "en række lærere og uddannelsesledere" der i fokusgruppeinterviewene fortæller om, hvorledes organiseringen af lærerteams har sat gang i de pædagogiske diskussioner, hvilket har medført at en lang række lærere alene på den baggrund har rykket sig såvel holdningsmæssigt som praktisk.

Erfaringsopsamlingen mener at kunne spore to trends i udviklingen på skolerne- begge trends som er i god overensstemmelse med reformens intentioner:

1. Behovet for, at den enkelte lærer har en større faglig bredde, end de fleste umiddelbart repræsenterer.
2. Udvikling hen imod en organisering i teams, både med henblik på at øge fleksibilitet i lærerressourcernes anvendelse, som et middel til udvidelse af den faglige kompetence og for at muliggøre en delegering af dele af den tidligere ledelseskompentence til lærerniveauet. (Shapiro et al. 2000,55)

Som det fremgår, udpeges teamorganiseringen som svaret på en lang række meget forskelligartede krav, som følger med implementeringen af reform 2000. Det handler om at facilitere omstillingen fra en lærerrolle, hvor læreren spiller en aktiv rolle som

formiler af en mono-faglighed til eleverne, til en lærerrolle som i højere grad lægger vægt på elevernes aktive og selvstændige erfaringsdannelse. Dette forventes at ske via en tværfaglig projektor organiseret undervisning, som i princippet er i stand til at imødekomme samtlige eleveres individuelle forudsætninger og behov. Desuden skal teams sikre en større fleksibilitet i undervisningstilrettelæggelsen, hvilket bl.a. skal ske ved at uddelegere kompetence fra uddannelsesleder til team. Men ligesom mht. forberedelsesnormen er der forskellige opfattelser blandt lærere og ledere om i hvilken grad et team skal overtage funktioner, der tidligere hørte under uddannelseslederne (Shapiro et al. 2000, 56).

Erfaringsopsamlingen opstiller en række opmærksomhedspunkter, herunder:

At den teamorganiserede undervisning i alt fald i en opstartsperiode kræver øget administration for de involverede lærerteams. Samtidig peger interviews med ledere på en forventning om, at den teamorganiserede undervisning ikke på lang sigt bliver mere ressourcekrævende.

Dette sætter for det første fokus på uddannelseslederens kvalifikationer, hvad angår rollen som coach for de tværfaglige teams, hvad angår sammenhæng mellem administration og pædagogik. Det sætter også fokus på den ledelsesmæssige vilje til og forudsætninger for at uddelegere ressourcer, så de tværfaglige lærerteams reelt kan overtage denne planlægningsfunktion, lig de erfaringer man har med selvstyrende grupper i industrien (Shapiro et al. 2000, 57).

Af den stemme, som lederne tilskrives i evalueringen fremgår det, at lederne er indstillede på, at der vil blive stillet nye krav til dem på det administrative, det styringsmæssige, det pædagogiske og det organisatoriske område.

Det, det kommer til at dreje sig om, er, at lederne tør vise tillid og tør stole på, at lærerne kan tage ansvaret. Tidligere skabte den stærke faglige opdeling af uddannelserne små 'kongeriger' for lederne, men med etablering af områdeindgangene er dette ikke længere muligt. En hierarkisk organisation kan ikke rumme Reform 2000. Derfor er den største udfordring for lederne kravet om samarbejde på tværs af faglige skel og uddelegering af ansvar (Shapiro et al. 2000, 68).

Nogle af lederne giver udtryk for, at de oprindeligt ikke havde været opmærksomme på, at der ville opstå nye krav til lederne før deres lærerkolleger i evalueringssammenhænge bad dem om at være mere synlige på såvel et fagligt som et organisatorisk niveau i udviklingsprocessen. Deres umiddelbare reaktion var, at dette krav harmonerede dårligt med ideen om selvstyrende teams. Evalueringen peger med andre ord på sameksistensen af divergerende tolkninger af, de ledelsesmæssige konsekvenser af indførelsen af teams (Shapiro et al. 2000, 68).

Erfaringsopsamlingen konkluderer, at ledelsesstilen fremover vil komme til at minde meget om værdibaseret ledelse. Her er det lederens ansvar at facilitere en proces, hvor han eller hun i fællesskab med teamet identificerer den enkelte afdelings faglige og pædagogiske mål. En leder siger:

Lederne skal i den nye reform være mere kreative. De skal kunne gå i dialog med lærergruppen og være i stand til at diskutere pædagogik. De skal i højere grad være i stand til at stille krav og forventninger, men samtidig støtte og vejlede lærerne i udviklingsprocesserne (Shapiro et al. 2000, 69).

Anbefalinger til skolerne

I Pædagogiske og didaktiske overvejelser bag erhvervsuddannelsesreform (Christensen et al. 2000), som ligesom den ovenfor omtalte evaluering indgår i Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie hedder det om intentionerne bag hæftet:

I hæftet gennemgås hovedtrækkene i de intentioner, der fra første færd har ligget bag de ændringer, som reformen lægger op til i reformens pædagogik og didaktik. Det er således, hvad man kunne kalde reformens pædagogiske idégrundlag, der her fremlægges – ikke historien om reformen og heller ikke en systematisk gennemgang af dennes forskellige elementer, men netop en gennemgang af de bagvedliggende didaktiske og pædagogiske overvejelser (Christensen et al. 2000,5).

I et kapitel med overskriften "Lærerrollen i forvandling" står følgende:

Traditionelt set har lærerarbejdet været koncentreret om den enkelte lærer og dennes 'konfrontation' med 'sin' klasse.(Hvilket afspejles på en meget uheldig og konverserende måde i lærernes arbejdstidsregler, som netop bygger deres registreringer af arbejdstiden herpå⁵). Ofte hører det med til dette billede, at det er læreren, der er den aktive, mens elevernes opgave ideelt set er at være opmærksomt deltagende eller i det mindste ikke-forstyrrende i forhold til lærerens igangværende aktivitet.

⁵ Samme argumentation kan findes i U91 (Undervisningsministeriet 1990)

Erkendelsen af, at det er gennem aktivitet, at læringen finder sted, burde vende op og ned på dette billede – sætte eleven i centrum som den aktive og tildele læreren nye, understøttende og inspirerende roller.

Det er disse nye lærerroller, der fremtvinger behovet for, at lærerne bryder ud af ensomheden og samarbejder med andre lærere om understøttelsen af elevernes læreprocesser. Derfor tales der om "at læreren skal ud af sin ensomhed", og om, at 'den privatpraktiserende lærers tid er forbi'.

Moderne undervisning stiller ligesom moderne ledelse krav om et udstrakt samarbejde mellem de udøvende. Skolen er også en organisation.

(...) 'Skoleklassen' og 'enelæreren' hører sammen, brydes der med det ene, må der også brydes med det andet. (Christensen et al. 2000,121)

Med udgangspunkt i ovenstående konkluderes det, at det derfor er "hensigtsmæssigt, at lærerne danner team, som kan planlægge og udbyde læringsmuligheder og understøtte lærerens egen udvikling, fagligt og pædagogisk Christensen et al. 2000, 122).

Som det fremgår, ligger der indbygget i "reformens pædagogiske idégrundlag" et opgør med traditionelle elev- og lærerroller. Det fastslås som en "sandhed", at lærings finder sted gennem aktivitet og heraf følger en anden "sandhed" nemlig, at dette kræver en radikal omdefinering af rollefordelingen mellem lærer og elev. Eleven skal sættes i centrum og skal være den aktive part i undervisningen. Hvor læreren tidligere var den aktive part henvises han/hun til en mere tilbagetrukket rolle som den, der understøtter og inspirerer.

Konsekvenserne af den ændrede rollefordeling er, at læreren må "bryder ud af sin ensomhed", da rollen som "privatpraktiserende lærer er forbi" for som det hedder "skoleklassen" og 'enelæreren' hører sammen, og bydes der med den traditionelle klasseundervisning må der i stedet dannes teams, som i fællesskab kan planlægge undervisning og understøtte den faglige og pædagogiske udvikling, som reformen fordrer af lærerne.

Overlapning mellem lærerfunktioner og mellemliderfunktioner betyder, at lærere vil overtage nogle af de funktioner, som mellemliderne tidligere varetog, fx vedrørende ressourceallokering (Christensen et al.2000).

Det vil blive et krav til læreren, at han/hun har et meget større overblik over hele organisationen og over en meget større del af det didaktiske rum - end det før har været muligt. Det vil være én af forudsætningerne for, at læreren kan være kreativ og kan improvisere i forbindelse med, at eleverne bevæger sig rundt i læringslandskabet (Christensen et al.2000, 123).

Som det fremgår, skal lærerene – helt i overensstemmelse med den argumentation, som ledsagede den tidligere moderniseringsproces fra starten af 1980'erne - ikke længere kun fokuserer på vedkommendes eget arbejdsområde, dvs. vedkommendes undervisning, men engagere sig i "hele organisationen". Samtidig vil muligheden for at udelukkende at koncentrere sig om egen undervisning reelt ikke længere være en mulighed, såfremt reformens idémæssige grundlag realiseres, idet læreren skal have overblik over en større del af "det didaktiske rum", samt være "kreativ" kunne improvisere "i forbindelse med, at eleverne bevæger sig rundt i læringslandskabet".

Artiklen foregiver dog ikke, at denne omstilling vil være let at gennemføre og henviser til de hidtidige erfaringer fra forsøgene (den tidligere omtalte erfaringsopsamling) med at implementere reformen, som viser at:

Der er problemer med – i forbindelse med teamdannelse og udvikling af mere fleksible rammer for uddannelserne - at overføre ledelseskompetence fra mellemlederne til lærerne. Omvendt kan der være problemer med at udvikle mellemlederfunktionen til i højere grad at være igangsættende, motiverende og vejledende i forhold til lærergruppen og den enkelte lærer...(Christensen et al.2000, 125)

Anbefalinger og inspirationsmateriale rettet mod skolerne

I relation til reformen blev der, i Undervisningsministeriets regi, udgivet en mængde inspirationsmateriale rettet mod erhvervsskolerne, herunder en antologi med titlen "Uddannelse, læring og demokratisering". Antologien, som blev udgivet i april 2001, havde som målsætning at inspirere;

... den didaktiske og pædagogiske debat om uddannelse, demokratisering og læring i og omkring erhvervsuddannelserne – og hermed bidrage til fornyelse af erhvervsskolernes didaktik og pædagogik (Christensen 2001,5).

Om baggrunden for selve reformen hed det, at:

... videnssamfundet er blevet en del af vores hverdag, og hvor forandringer er lige så grundlæggende og omfattende som dem, der skete i overgangen fra middelalder til renæssancen. (...) Beherskelse af brede kompetencer som omstillings-evne, ansvar og kreativitet hos medarbejderne bliver mere og nødvendige. (...) Hensigten med erhvervsuddannelsesreform 2000 er at give skolerne, lærerne og lederne nye muligheder og nye redskaber som kontaktlæreren, den personlige uddannelsesplan, individuelle læringsforløb m.fl., så skolerne, lærerne og lederne sikres optimale rammer i den forandringsproces, der skal føre erhvervsuddannelserne ind i videnssamfundet med fokus på udviklingen af den enkelte elevs potentiale (Christensen 2001, 11-12).

Det fremhæves endvidere, at reformen skal ses i sammenhæng med den af regeringen opstillede målsætning om, at 90-95 % af en ungdomsårgang afslutter en ungdomsuddannelse. Mere specifikt var det regeringens målsætning, at frafaldet i erhvervsuddannelsernes skulle halveres fra godt 25 % til godt 12 % i år 2000, samt at mindst 50 % af en ungdomsårgang afsluttede en videregående uddannelse. Det blev understreget, at det sidste mål kun vil kunne opfyldes med et betydeligt bidrag af unge fra erhvervsuddannelserne (Christensen 2001, 12).

De argumenter, der i antologien fremføres som begrundelse for reformen, består for det første i en generel henvisning til den forandringsproces, som "skal føre erhvervsuddannelserne ind i videnssamfundet" og som fordrer at eleverne skal beherske "brede kompetencer som omstillingsevne, ansvar og kreativitet", hvilket igen fordrer at skolerne fokuserer på "udviklingen af den enkelte elevs potentiale".

For det andet argumenteres der mere specifikt i forhold til de krav, som regeringens dobbelte målsætning (om på den ene side at reducere den uddannelsesmæssige restgruppe og på den anden side om, at 50 % af en ungdomsårgang skal have en videregående uddannelse), stiller til skolerne. Det understreges, at erhvervsuddannelserne i højere grad end de øvrige ungdomsuddannelser tildeles en central rolle i realiseringen af denne dobbelte målsætning.

Således fremhæves det, at forventningerne til reform 2000 er, at den vil reducere det store frafald, nedbringe elevernes gennemførelsestid, styrke tilgangen af elever "kvalitativt og kvantitativt" og øge andelen af elever, som videreuddanner sig. Realiseringen af disse målsætninger fordrede ifølge antologien, at uddannelserne blev gjort mere attraktive og at mulige karriereveje måtte synliggøres (Christensen 2001, 12-13).

Som det siden er blevet fremhævet (se fx. Juul 2005), er det ikke umiddelbart indlysende hvordan disse to målsætninger, der retter sig mod henholdsvis de fagligt stærke (styrke den kvalitative søgning) og de fagligt svagere elever (styrke den kvantitative søgning dvs. opfylde 90-95 % målsætningen) skal kunne forenes.

Modsætningen blev søgt ophævet via introduktionen af termen "rummelighed". (Uddannelsesredegørelse 1998). Med henblik på at give alle unge mulighed for at gennemføre en ungdomsuddannelse, skulle der åbnes for:

- Flere individuelle uddannelsesforløb med den enkelte elev i centrum.
- Mere rummelige uddannelser, hvor fællesskabet giver plads til den enkeltes udfoldelse og udvikling (Christensen 2001,13).

Som det fremgår, er intentionerne på linje med dem, som blev fremlagt i UR 98. Der henvises desuden eksplicit i antologien til Finansministeriets publikation "Kvalitet i

uddannelsessystemet" (Finansministeriet 1998). Således fastslås det, at erhvervsuddannelsesreform 2000 tilbyder en række "nye muligheder" i forhold til at rette op på de kritikpunkter, som rapporten "Kvalitet i Uddannelsessystemet" påpegede i relation til erhvervsuddannelserne:

Færre indgange og individualiseret tilrettelæggelse af uddannelserne er de væsentligste nyskabelser. Den enkelte elev skal selv udforme og følge en personlig uddannelsesplan, selv have udstrakt indflydelse på sin uddannelse og selv vurdere, hvordan uddannelsens mål bedst nås. Der gives muligheder for uddannelsesdifferentiering for såvel de elever med svage forudsætninger som for de elever, der har meget gode forudsætninger, gennem indførelse af delkompetence og påbygning.

Og ikke mindst vægtningen af kontaktlærerfunktionen vil gøre det sandsynligt, at frafaldet i mange tilfælde vil kunne forhindres, ved at der iværksættes forskellige støtteforanstaltninger, før det er for sent. Indførelse af omfattende merit vil medvirke til at reducere spild, der er en følge af den tidligere struktur, hvor alt for mange forløb, var omveje uden merit. Udskydelsen af uddannelses- og jobvalget, og udvidede muligheder for valg af forøget studiekompetence indbygget i selve systemet, vil desuden kunne modificere frafaldet. Der kan med den personlige uddannelsesplan indarbejdes et langsigtet karrierespæktiv (Christensen 2001,14)

Helt i tråd med U 98 argumenteres der for undervisningsdifferentiering, som skal opnås gennem en individualiseret tilrettelæggelse af uddannelserne, som betyder, at den enkelte elev selv skal udforme og følge en personlig uddannelsesplan og "selv vurdere, hvordan uddannelsens mål bedst nås". Desuden skal der åbnes mulighed for, at eleverne kan gennemføre uddannelsen med forskelligt ambitionsniveau, dvs. at uddannelserne både skal rumme "elever med gode forudsætninger" som fx sigter mod videreuddannelse og "elever med svage forudsætninger" som skal have mulighed for at opnå delkompetence, dvs. at afslutte uddannelsen uden at have gennemført hele uddannelsesforløbet. Den implicitte antagelse er, at det hermed bliver muligt at imødekomme elever med stærke såvel som svage faglige forudsætninger og samtidig reducere frafaldet ved tidligt i forløbet, at sætte ind med støtteforanstaltninger (for de svage) og muligheder for styrke studiekompetencen (for de stærke).

Endvidere tilføjes følgende perspektiv til begrundelserne for reform 2000:

Den uddannelsespolitiske målsætning om at sætte det enkelte individ i centrum og tilvejebringe flere individuelle uddannelsesmuligheder henter også sin begrundelse i den individualiseringstendens, der præger det moderne samfund (...) Individualiseringen er især slået igennem i de yngre befolkningsgrupper. Unge

orienterer sig anderledes end tidligere, når de vælger job. De prioriterer selvstændighed, indflydelse, sjovt og kreativt arbejde mv. Modsat prioriteres høj løn lavt på ønskelisten (Christensen 2001, 15-16).

Argumentationen er den velkendte, at det som her betegnes "det moderne samfund" og som sandsynligvis har industrisamfundet som sin modpol, må modsvares af en uddannelsespolitisk målsætning, som sætter "det enkelte individ i centrum". Bestræbelsen er især vigtig på ungdomsuddannelsesområdet, idet individualiseringstenden- sen er slået kraftigere igennem blandt unge end blandt ældre.

Endelig nævnes en tredje vigtig faktor, nemlig erhvervslivets krav:

... om en arbejdskraft, som er dygtig til at identificere og løse problemer, træffe selvstændige beslutninger, søge og bearbejde informationer, kommunikere, samarbejde, være fleksibel, tage selvstændige beslutninger, tage ansvar osv. Et erhvervsliv, som befinder sig i et skifte fra industriel masseproduktion til højteknologisk, fleksibel (videns)produktionsform (Christensen 2001,16)

Ligesom i mange af de tidligere analyserede dokumenter begrundes forandringsbeho- vet på erhvervsskolerne med afgørende samfundsmæssige ændringer som både afspej- les på virksomhedsniveau (behovet for en arbejdskraft som er fleksibel, i stand til at samarbejde og træffe selvstændige beslutninger osv.) og i ønsket om at imødekomme de mere individualistisk orienterede unge. Virksomhederne og de unge hævdes såle- des på dette område at have fælles interesser i mere individuelt tilrettelagte forløb.

Reform 2000 repræsenterer således radikale ændringer i forhold til den erhvervspæda- gogik, som har været praktiseret tidligere. Det hedder endvidere:

Skolerne har ikke tradition for at sætte fokus på tilrettelæggelse af læreprocesser, som sætter den enkelte elevs læring og udvikling i centrum, og uddannelse til videnssamfundet.

Mange skolars pædagogiske praksis er præget af et instrumentalistisk læringsbe- greb, dvs. en organisering af læring, som er ensbetydende med, at eleverne har meget lidt indflydelse på formuleringen af målsætninger, organisering af under- visningen, udvælgelse af indhold mv. Eleverne bliver passive objekter i en sådan proces, fordi de blot skal udføre en række delprocesser i undervisningsforløbet. Den traditionelle lønarbejder er modellen for organiseringen af denne form for læreproces. I en undervisningssammenhæng kan konsekvenserne blive ligegyldighed og passivitet hos eleverne og kontrol og disciplinering fra lærernes side.

Den traditionelle didaktikopfattelse i erhvervslæreruddannelsen modsvarer ikke udviklingen i teknologi og arbejdsorganisering og dermed de ændrede kvalifika-

tions- og kompetencekrav. Målene rummer en alt for høj detaljeringsgrad med læreren som den ansvarlige for læreprocessen. Færdigheder og viden læres adskilt og i delelementer, hvilket ikke modsvarer arbejdsmarkedets behov for øget selvstændighed og for kreativ, organiserings- og problemløsningsevne i den faglige udøvelse. Værkstedsundervisningen og teoriundervisningen er som oftest adskilt og opfattes som to helt separate dele. (Christensen 2001,17-18)

Det er interessant, at ovenstående præsenteres som et brud med traditionel erhvervspædagogik, eftersom såvel kritik (et instrumentelt læringsbegreb og opsplitning af curriculum i delprocesser) som løsning (aktivering og involvering af eleverne) allerede blev formuleret i 1978 i U90

Reform 2000 repræsenterer et brud med tidligere tiders dominerende erhvervspædagogik, hvor eleverne blev gjort til passive objekter, der kun blev sat til at udføre delprocesser og som afspejler tidligere tiders lønarbejdermentalitet. I og med at der signaleres et brud, må der heri ligge en indbygget antagelse om, at den pædagogik, som introduceres med reform 2000 repræsenterer det modsatte, dvs. udover at sætte "eleven i centrum" må den formodes at bygge på elevaktiverende undervisningsformer, helhedsorienteret og projektorganiseret undervisning, samt en pædagogik, som modsvarer de unges forventninger om personlig udviklingsmuligheder i arbejdslivet. Selvom pædagogikken repræsenteres som et brud, så er det i realiteten kun intentionen om, at individualiseres undervisningstilbuddene, som er nye. Der er tale om et retorisk kneb, som får pædagogikken før reform 2000 til at fremstå mere forældet end i hvert de forskellige uddannelsespolitiske formuleringer lader ane. Det retoriske kneb gør dels, at pædagogiske reformer komme til at fremstå som stærkt påkrævende og dels, at det bliver vanskeligt at argumentere imod reformernes indhold, idet man i så fald risikerer at blive positioneret som talsperson for en pædagogik, som for længst er blevet fortrængt såvel på det teoretiske som på det praktiske plan. I den forstand er det bemærkelsesværdigt, at ingen tilsyneladende føler anledning til at opponere mod beskrivelsen af den pædagogik, som hævdes at have været fremherskende frem til reform 2000.

I antologien argumenteres der for, at den pædagogiske tilrettelæggelse skal understøtte elevens selvstændighed og ansvar for egen læring (AFEL)⁶. Det understreges endvide-

⁶ Termen AFEL stammer fra Ivar Bjørgen, som bl.a. har været benyttet som foredragsholder i Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse, nu National Center for Erhvervspædagogik (se endvidere Bjørgen 1996).

re, at læring skal forstås som deltagelse i forskellige praksisfællesskaber. Læringen er integreret (situeret) i praksis (Christensen 2001,18-19).

Begreber som "ansvar for egen læring", "praksisfællesskaber" og "situeret læring" markerer dog vigtige semantiske nydannelser, som viser, at der vitterligt er tale om at introducere en ny pædagogisk og didaktisk tænkning på erhvervsskolerne, der som konsekvens har en radikal omdefinering af lærerrollen. Dels får lærerne påført en række nye opgaver i kraft af uddannelsesplanen og kontaktlærerordningen, og dels ændrer konceptet "ansvar for egen læring" radikalt på rollefordelingen mellem erhvervsskolelærer og erhvervsuddannelseselev. Dette forhold markeres eksplicit i et senere temahæfte udgivet i forbindelse med reformimplementeringen, som har den sigende titel "Eleven som didaktiker – på vej mod en ny didaktik i erhvervsuddannelserne" (Andersen & Christensen 2002). Men det understreges også i antologiens forord, hvor det fastslås:

En af de vigtigste nyskabelser i erhvervsuddannelsesreform 2000 er den klarere markering af den enkelte elevs muligheder og af eleven som den aktive part i læreprocessen og som den, der vælger og udformer sit eget individuelle forløb med omdrejningspunkt i elevens personlige uddannelsesplan og ikke mindst uddannelsesbogen. En del af den didaktiske nytænkning består derfor i, at eleven skal anbringes i centrum på alle didaktiske planlægningsniveauer. Det skal ske gennem en styrkelse af evnen til at indtænke og indarbejde elevens forskelligartede forudsætninger, modenhed og karriereforløb, herunder ikke mindst elevernes forskelligartede måder at tilegne viden på, og eleven som den centrale handlende person i design af uddannelses- og læringsforløb (Christensen 2001,18).

I antologiens 18 artikler omhandler kun én af artiklerne eksplicit lærerteams. Det drejer sig om Sten Clod Poulsens artikel "Tilegnelseskompetence og udvikling af lærerteam". I ovennævnte artikel går Sten Clod Poulsen til angreb på det, han kalder "alene læreren". Han fastslår, at erhvervsskolerne og andre uddannelsesinstitutioner bevæger mod at blive teamorganiserede institutioner. Om denne proces skriver han:

Dette er potentielt et helt afgørende fremskridt, fordi de ovennævnte læringsorienterede reformer kun kan overkommes rent arbejdsmæssigt af et antal lærere i et professionelt og gensidigt forpligtende struktureret samarbejde. Den alene arbejdende lærer har ikke tilstrækkelig arbejdskraft – volumen- til sin rådighed og magter ikke at forholde sig flersidet til komplekse udfordringer i undervisningen. Vi er for længe nået til et punkt, hvor det er selve arbejdsorganiseringen hængt op på den privatpraktiserende alene lærer, som er forhindringen for forandring: Alene læreren står i vejen for sig selv og for løsningen af problemerne i uddannelsessektoren (Poulsen 2001 195).

Artiklen sender et kraftigt signal til lærerne. De lærere, som kunne tænkes at modsætter sig teamtanken, bliver potentielt gjort ansvarlige for en evt. mislykket reformimplementering. Disse bagstræberiske lærere benævnes ikke længere blot "privatpraktiserende lærere" som i Fou-hæftet fra 1998. I antologiens artikel forstærkes den negative konnotation ved at udvide begrebet til "den privatpraktiserende alenelærer".

Kursus i teambuilding

Med henblik på at undersøge hvorledes teams italesættes på erhvervsskoleniveau har jeg analyseret det kursusmateriale, som blev anvendt på Københavns tekniske Skole i forbindelse med et etårigt udviklingsprojekt omhandlende teamorganiseringen på skolen, iværksat af skolens personaleudviklingschef Anders la Cour. Kursusmappen omhandler et kursus afholdt i februar 2002. Målgruppen for projektet var 406 pædagogiske medarbejdere heraf 373 lærere, 24 uddannelses- og studieledere og 9 inspektører. Om baggrunden for projektet står der i den kursusmappe, som blev udleveret til kursisterne:

Teamarbejde er hverken et modepåhit eller bare et ministerielt reformkrav, det er et uomgængeligt resultat af en vedvarende økonomisk og samfundsmæssig udvikling. Overgangen fra industrisamfund til en service- og vidensøkonomi har sat fuldt blus på denne udvikling: Nu er det brugeren, kunden og eleven, der er i centrum. Overalt, i alle sektorer, offentlige rum som private ændres organiseringsformen derfor med stor hast over mod teamarbejde. Og forklaringen er meget enkel. Det er den eneste mulige organisationsform, hvis man skal tilbyde kvalitetsydelser med udgangspunkt i behov hos kunden, brugeren og eleven" (la Cour, 2002,3).

Igen trækkes der på samme type af argumentation, som blev fremført i relation til det tidlige moderniseringsprogram, nemlig at teamorganisering en uomgængelig nødvendighed i et samfund, som har bevæget sig fra industrisamfundet til service- og informationssamfundet, og hvor "brugeren, kunden og eleven" er i centrum.

Teamorganiseringen er således uomgængelig og logisk nødvendighed hvis erhvervsuddannelserne skal følge trit med samfundsudviklingen.

Gennem en styrkelse af team-arbejdet kan vi forøge arbejdsglæden i dagligdagen, forbedre det samarbejds- og ledelsesmæssige klima og på den måde også styrke omstillingsevnen på KtS (la Cour, 2002, 4).

Teamarbejde er desuden et middel til at skabe et bedre arbejds- og ledelsesklima og samtidig styrke omstillingsevnen. Interessesammenfaldet mellem eleverne, ledelsen og skolen medarbejdere understreges.

En styrkelse af teamarbejdet vil desuden kunne styrke skolens evne

... til at virkeliggøre elevernes og reformens krav om øget pædagogisk sammenhæng i de enkelte læringsforløb (la Cour, 2002,4).

Det fremadrettede ved indførelsen af teamorganiseringen bliver understreget ved, at deltagerne i udviklingsprojektet bliver opfordret til ikke at fortabe sig i fortiden og i de kritiske vurderinger. Målet er i stedet den positive fremadrettede beslutning (la Cour, 2002,10).

Fremtidssikring af erhvervsuddannelserne (2006)

På et møde den 25-26. august 2005 drøftede Globaliseringsrådet et oplæg om erhvervsuddannelser i verdensklasse. I forlængelse heraf blev der nedsat to udvalg. 1. Udvalget om at alle unge gennemfører en ungdomsuddannelse 2. Udvalget om fremtidssikring af erhvervsuddannelserne. Det overordnede udgangspunkt for begge udvalg var regeringens målsætning om "at Danmark fortsat skal høre til blandt de rigeste lande i verden og forblive et samfund uden store skel".

Det blev set som afgørende for opfyldelsen af denne målsætning, at alle unge gennemfører en ungdomsuddannelse, da vurderingen var, at efterspørgslen efter ufaglært arbejdskraft ville falde mens kravene til at kunne omstille og forny sig ville stige. Erhvervsuddannelserne blev tildelt en central rolle i indfrielsen af målsætningen.

Disse overordnede udviklingstendenser placerer erhvervsuddannelserne i en nøglerolle i forhold til at sikre både udbuddet af kvalificeret arbejdskraft og den enkelte unges beskæftigelsesmuligheder på fremtidens arbejdsmarked. Et vel fungerende og udviklingsorienteret erhvervsuddannelsessystem af en høj kvalitet er således en af forudsætningerne for, at dansk erhvervsliv kan klare sig i den globale konkurrence (Undervisningsministeriet 2006, 10)

Det blev understreget:

... at fremtidssikringen af erhvervsuddannelserne ikke må ske på bekostning af kvaliteten for de mange unge, som i dag er i stand til at gennemføre de eksisterende erhvervsuddannelser med succes. Fornyelsen må derfor ikke føre til fald i det høje faglige niveau. (...) Det samlede udbud af erhvervsrettede uddannelser skal give alle elever mulighed for at realisere deres potentialer fuldt ud (...) (Undervisningsministeriet 2006,11).

Som det fremgår af ovenstående, erkendes det, at 95 % målsætning kan risikere at føre til niveausenkning, hvilket ikke er ønskværdigt. Tværtimod understeges det, at kvaliteten i erhvervsuddannelserne er helt afgørende. De erhvervsrettede uddannelser skal

således primært fremtidssikres ved at sikre kvaliteten i uddannelserne – både i skoledelen og i praktikdelen. Kvaliteten skal løbende overvåges og vurderes fra centralt hold gennem faste indikatorer. Det understreges at:

Kvaliteten er afgørende for betydningen for, at uddannelserne er attraktive både for elever og virksomheder. (Undervisningsministeriet 2006, 11)

Erhvervsuddannelserne skal således fortsat udvikles som et differentieret uddannelsessystem med mange forskellige uddannelser på flere niveauer, hvor de kompetencer, den enkelte unge opnår, afhænger af det konkrete niveau, vedkommende har gennemført sin uddannelse på. Der skal således være differentierede og realistiske uddannelses tilbud til såvel elever med svage forudsætninger for at gennemføre en erhvervsuddannelse på højt niveau i forhold til potentialet som til elever med stærke forudsætninger, der skal have en reel mulighed for at opnå et højere kompetenceniveau end i dag (undervisningsministeriet 2006,15)

Løsningen på det dobbelte krav om erhvervsuddannelser, der på den ene side favner bredt og som på den anden side holder en høj kvalitet er, niveaudeling.

Under overskriften "Elevgruppen er meget forskellig sammensat" hedder det:

Grundforløbet skal allerede i dag tilrettelægges med udgangspunkt i den enkeltes forudsætninger og behov. Dette skal fortsat være en afgørende præmis for erhvervsuddannelsernes grundforløb, men det er udvalgets opfattelse, at skolerne – i højere grad end det er tilfældet i dag – skal have mulighed for at kunne tilrettelægge og udbyde grundforløb, der imødekommer behovet for eksempelvis fast strukturerede forløb til grupper af unge, som har brug for stabile, sociale rammer om undervisningen eller eksempelvis særlige grundforløb for elever med uddannelsesaftale, som efter mål- og fagrettet grundforløb kan påbegynde hovedforløbet hurtigst muligt.

(...)

Tilrettelæggelsen af grundforløb for den enkelte skal i fremtiden i højere grad ske på basis af en grundig kompetencevurdering ved starten af forløbet, så den enkelte dels kan få godskrevet allerede erhvervede formelle og uformelle kvalifikationer og kompetencer, dels kan få merit for tidligere gennemført uddannelse og endelig i højere grad om nødvendigt kan få mulighed for at afklare sig i forhold til et hensigtsmæssigt valg af uddannelse (Undervisningsministeriet 2006, 16)

Udvalget foreslår endvidere, at skolerne skal sikre, at de erhvervsrettede og studierettede fag tilbydes på forskellige niveauer gennem en obligatorisk og pædagogisk diffe-

rentiering af undervisningen. Elevens valg mellem forskellige niveauer i fagene skal ske med udgangspunkt i den indledende realkompetencevurdering.

Skolerne skal i grundforløbet tilbyde forskellige undervisningsforløb i form af grundforløbspakker for forskellige målgrupper af elever. Grundforløbet skal i højere grad tilbyde forløbsmuligheder, der sikrer, at alle elever gennemfører og udnytter deres potentialer fuldt ud, blandt andet gennem valg af niveauer. Hensigten med at knytte valg af niveau til udbud af grundforløbspakker er blandt andet at opnå større sikkerhed for, at skolerne faktisk tilbyder differentierede muligheder, samt at eleverne får større mulighed for at indgå i fælles læringsforløb med andre elever (Undervisningsministeriet 2006, 45)

Den niveaudeling som Undervisningsminister Margrethe Vestager argumenterede så kraftigt i mod i UR 98 er, som det fremgår, igen inde i varmen, men niveaudelingen italesættes som elevens eget frivillige valg.

Det fremgår af udvalgets kommissorium, at udvalget skal overveje:

Modeller for mindre detailstyring og mindre tidsstyring af erhvervsuddannelsernes gennemførelse på skolerne uden forringelser af uddannelsernes kvalitet (undervisningsministeriet 2006,64)

Under overskriften "Der er i dag en overdreven detailstyring" hedder det:

Udvalget finder, at der i dag i erhvervsuddannelserne på en række områder er en overdreven detailstyring, og at den nuværende detaljerede styring af undervisningens indhold og tilrettelæggelse skal erstattes af en højere grad af mål- og rammestyring og dermed mulighed for lokal fleksibilitet og tilpasning (Undervisningsministeriet 2006, 65).

Det er interessant at ligesom i U 90 og U 91 argumenteres der imod detailstyring og for mål- og rammestyring.

Lovændringen 2007

Baggrunden for lovændringen i 2007, var primært det forhold, at der fortsat var 20 % af en ungdomsårgang, som ikke gennemførte en ungdomsuddannelse. Målet var, at mindst 95 % af en ungdomsårgang gennemfører en ungdomsuddannelse i 2015. Det indgik som et centralt element i lovændringen og de knyttede politiske aftaler, at skolerne var forpligtede til at forbedre frafaldsregistreringen og udarbejde konkrete mål og strategier for øget gennemførelse. På den baggrund blev det vedtaget, at nedsætte et udvalg med repræsentanter for bestyrelses-, leder- og lærerforeninger, der skulle foretage en gennemgang af skolernes kvalitetssystemer og ministeriets krav til disse, for

dermed at sikre, at udarbejdelsen af handlingsplaner, herunder dokumentationen for at bekæmpelse af frafald ikke medførte øget bureaukrati for skolerne.

En kritisk vinkel på teamarbejdet

I 2007 blev erhvervslærernes arbejdsforhold genstand for debat i to af medlemsbladene for erhvervsskolelærerne, nemlig henholdsvis "Handelsskolen" og Erhvervsskolelæreren". Den umiddelbare anledning var en medlemsundersøgelse foretaget af Handelskolernes Lærerforening i april 2007, som kunne påvise en udbredt utilfredshed blandt lærerne med deres arbejdsforhold. Kritikken fra lærerside gik på, at lærerne oplevede, at de brugte for meget tid på opgaver, som ikke var rettet mod det, som de oplevede som kernen i deres lærerfaglighed, nemlig den daglige undervisning og den tætte elevkontakt. En mere direkte anledning var nedsættelsen af det såkaldte Afbureaukratiseringsudvalg, hvis opgave det var at foreslå forenklinger af de mange dokumentationskrav, som erhvervsskolerne blev mødt med fra ministeriets side i bl.a. form af krav om registrering af frafald og udarbejdelse af handlingsplaner og strategier for øget gennemførelse.

I det ministerielle udvalg var lærerforeningerne repræsenterede og de to ledere i fagbladene handler om, hvordan de to organisationer ville gøre brug af deres stemme i udvalget. I lederen i Handelsskolen påpeger formanden for Handelskolernes Lærerforening (HL) Søren Hoppe at:

Den galoperende politiske "kunde- og brugergørelse" af vores elever, studerende og forældre kræver, at lærere og skoleledere bruger stadig mere tid på sekundære og ofte overflødige opgaver. Dette er desværre et resultat af det nye styringsystem for uddannelsesinstitutionerne, der er under opbygning (Handelsskolen 8-2007, 3).

Som det fremgår, afspejler kritikken ikke blot de rådende forhold, men også det, som måtte frygtes at blive "resultatet af det nye styringssystem for uddannelsesinstitutionerne, der er under opbygning".

Formanden fortæller, at foreningen via foreningens elektroniske spørgepanel har spurgt skolerne, om de oplever, at udføre unødvendige administrative opgaver, om de opleves som uforholdsvist tidskrævende, og om de har forslag til forenklinger eller afskaffelse af administrative opgaver og procedurer på deres skoler? Han fortæller ligeledes, at antallet af svar fra skolerne har været overvældende. Skolerne peger både på opgaver, der relaterer sig til den enkelte skole og til det centrale niveau, på forhold som er pædagogisk-didaktisk begrundede og "noget, som blot er til glæde for ministeriets umættelige dokumentationsbehov". Og endelig oplister skolerne en række admi-

nistrative opgaver, som er blevet pålagt lærerene gennem årene uden økonomisk eller tidsmæssig kompensation. Lederen i "Handelsskolen" gør opmærksom på, at det ligger uden for udvalgets kommissorium at kompensere for det ekstra administrative arbejde, som pålægges lærerne. Dette er HL ikke tilfreds med bl.a. set i lyset af, at man i høringssvaret til den nye erhvervsuddannelseslov gjorde opmærksom på:

... at øgede administrative byrder til lærerne uden tilstrækkelige økonomiske ressourcer risikerer at undergrave de i øvrigt udmærkede intentioner med loven (Hoppe 2007, 3).

Lederen i fagbladet for Danmarks Tekniske Lærerforening (DTL) "Erhvervsskolelæreren" følger i store træk argumentationen fra Handelsskolen. Også i denne understreges det, at medlemsorganisationen i forbindelse med udvalgsarbejdet omkring den nye erhvervsuddannelseslov har gjort opmærksom på, at hvis man gennemfører de mange anbefalinger vil det føre til mere administration:

Det ville tage ressourcer fra den direkte undervisning og dermed ville det *ikke* medvirke til at nå regeringens mål om, at 95 procent af de unge i 2015 gennemfører en ungdomsuddannelse.

Et bredt flertal i Folketingen vedtog alligevel en erhvervsuddannelseslov med rigtig mange tiltag. Isoleret set er de alle sammen meget fornuftige, men sammenlagt bliver de til et monster, som stjæler ressourcerne fra undervisningen.

Kvalitetssikring er blevet et mantra også på erhvervsskoleområdet. DTL anerkender, at der kan være behov for enkle og lettilgængelige systemer, der kan sikre, at eleverne får en uddannelse, der lever op til de krav, der bliver stillet til en faglært i det 21. århundrede. Men at indføre standarder og overvågningssystemer alene med det formål at øge dokumentationen af kvaliteten er ikke vejen frem. Hvis kvaliteten i praksis trækker ressourcer væk fra undervisningen, er effekten den modsatte af hensigten – så er det ikke med til at øge kvaliteten af undervisningen.

DET ER I mødet mellem elev og lærer, at det ikke opstår: at eleven lærer noget og endda får lyst til at lære mere. Det er det, der skal fastholde eleverne, så de gennemfører deres uddannelse. (Pedersen, 2007, 3)

Det fremgår af lederen, at medlemsorganisationerne (Handelsskolernes lærerforening og Danmarks Tekniske Lærerforening) allerede under forhandlingerne advarede om, at den nye erhvervsuddannelseslov ville føre til mere administration, og dermed trække ressourcer fra undervisningen og dermed vanskeliggøre opfyldelsen af regeringens målsætning om at 95 % af en ungdomsårgang gennemfører en ungdomsuddannelse. Trods dette blev der vedtaget en lov, som indeholder så mange forskellige tiltag, at de

tilsammen danner et "monster". Der peges desuden på kvalitetssikringen, som et eksempel på et tiltag, som trækker ressourcer væk fra undervisningen. DTL erklærer, at man ikke er imod, at det sikres, at eleverne får en uddannelse der lever op til kravene "for en faglært i det 21. århundrede". Foreningen vil med andre ord ikke angribes for at være bagstræberisk. Men DTL har en anden opfattelse end Undervisningsministeriet af, hvad kvalitet kræver. Lederen modstiller Undervisningsministeriets forståelse af kvalitetssikring med DTL's. Førstnævnte ser kvalitetssikring som lig med indførelse af standarder, overvågningssystemer og dokumentation, for dokumentationens egen skyld. DTL tager afstand for denne form for kvalitetssikring, idet den trækker ressourcer væk fra undervisningen. DTL mener derimod, at kvalitet opstår i mødet mellem elev og lærer, og at det er gennem dette møde, at eleven fastholdes. Det er endvidere bemærkelsesværdigt at DTL ikke som i mange af de tidligere gennemgåede publikationer bruger begrebet individualisering, men derimod unik. Det er således ikke individualiserede forløb, men derimod det unikke møde mellem elev og lærer, som skaber kvalitet og som er med til at fastholde eleven.

Af artiklen fremgår det endvidere, at DTL allerede i juni opfordrede undervisningsministeren til at nedsætte et såkaldt monsterudvalg (øgenavn for Afbureaukratiseringsudvalget, red), hvilket blev taget til efterretning med oprettelsen af Afbureaukratiseringsudvalget.

Det er i det hele taget bemærkelsesværdigt, at lederen ikke overtager de begreber og argumentationsfigurer, som ellers har vandret fra publikation til publikation. Der er således flere eksempler på, at lederen tager plus-ord fra den dominerende diskurs og giver dem en ny betydning. Det gælder fx begreberne flexibilitet og differentierede forløb. Hvor disse begreber i ministeriets publikationer optræder som plus-ord transformeres disse i lederen til "minus-ord", som det fremgår nedenfor, hvor DTL lover i udvalgsarbejdet at arbejde for, at:

Partierne bag forliget om erhvervsuddannelserne har lagt vægt på, at skolerne får mulighed for "selv at tilrettelægge en indsats på den enkelte skole, der svarer til den aktuelle, lokale udfordring"

Men ministeriet stiller alt for detaljerede krav om fleksible og differentierede forløb. Det medfører, at ressourcerne på den enkelte skole eller den enkelte indgang bliver spredt for alle vinde. Med dårlig økonomi og faldende kvalitet til følge.

DTL MENER, AT ministeriet skal have tillid til, at skolerne lever op til deres ansvar. På mange skoler er der en god dialog mellem lærere og ledere om at finde de gode løsninger på de udfordringer, som 95 procent-målsætningen er udtryk for (Pedersen 2007, 3)

I lederen påpeges det, at løftet til skolerne om, at få mulighed for selv at tilrettelægge forløb i overensstemmelse med aktuelle og lokale udfordringer, undergraves af ministeriets "detaljerede krav om fleksible og differentierede forløb". Der er med andre ord forskel på den fleksibilitet som ministeriet stiller krav om nemlig "fleksible og differentierede forløb", og den fleksibilitet som skolerne ønsker, nemlig en fleksibilitet, som gør det muligt at imødekomme lokale udfordringer.

I stedet for at stille detaljerede krav til skolerne bør ministeriet i stedet have tillid til, at skolerne lever op til deres ansvar, og at de gennem dialog mellem ledere og lærere finder frem til hensigtsmæssige løsninger på de udfordringer 95 % -målsætningen kræver. De detaljerede krav fra undervisningsministeriet opfattes som udtryk for en uberettiget mistillid til skolerne. DTL foreslår derfor som alternativ, som at skolerne selv får mulighed for at finde frem til den bedste løsning via dialog mellem lærere og ledere.

Formanden for Danmarks Tekniske Lærerforening lover desuden i udvalget at gøre opmærksom på de mange nye opgaver, som erhvervslærerne er blevet pålagt, og som har ført til, at der er blevet mindre tid til at undervise, hvilket har ført til stress og dårligt psykisk arbejdsmiljø. Han opfordrer til, at man kigger nærmere på, hvordan opgaverne er fordelt mellem ledere, lærere og administrativt personale:

De fleste skoler er organiserede i team, og det har nogle steder ført til mange og lange møder og diskussioner om dette og hint. Det kan mange steder gøres betydelig bedre, især ved at fordele rollerne klart og afstemme deltagernes forventninger (Pedersen 2007, 3).

Der tages i ovennævnte citat ikke decideret afstand fra teams, men disse skal baseres på klarere rollefordelinger og forventningsafstemninger.

Afbureaukratiseringsudvalget

Af den rapport, som Afbureaukratiseringsudvalget fik udarbejdet fremgik det, at lærerne oplevede teamarbejdet som tidsrøvende og teamet som et sted, hvor mange opgaver blev placeret. Også de mange og lange møder blev fremhævet som et problematisk aspekt ved teamarbejdet.

Under punktet "organisering af lærerarbejdet" blev følgende fremhævet i rapporten for udvalget om afbureaukratisering af erhvervsuddannelserne:

Også samarbejdet i teams nævnes som ressourcekrævende, og der er uklare kompetencebeskrivelser. Der er en meget uens praksis på skolerne. Det er vurderingen, at skolerne vil kunne have glæde af at se eksempler fra andre sektorer og

skoler. Derudover har udvalget erfaret, at lærerne oplever, at deres opgaver i for stort omfang ikke er undervisningsrelaterede (Undervisningsministeriet februar 2008, 8)

Som det fremgår, nævnes teams nu eksplicit som en faktor, som bidrager til uproduktivt ressourceforbrug – dvs. det, som i diskursen kaldes for bureaukrati.

NCE' s undersøgelse af lærerteams som organisationsform

Med udgangspunkt i denne kritik iværksatte Undervisningsministeriet to undersøgelser, der fokuserede på lærernes arbejdssituation. Projekterne skulle foreslå forenklinger og medvirke til at udbrede god praksis. Det ene af projekterne omhandlede teamarbejdet og vil blive analyseret nedenfor. Det andet projekt skulle afdække lærernes opgaver med henblik på at finde løsninger, der kunne sikre, at lærerressourcerne blev udnyttet bedst muligt i forhold til at give undervisning af høj kvalitet og styrke elevernes gennemførelse (Undervisningsministeriet februar 2008,9). Begge undersøgelser blev gennemført af Nationalt Center for Erhvervspædagogik (NCE)

Undersøgelsen af lærerteam lå færdig i oktober 2008 og fik titlen: Team indenfor EUD-området. Barrierer og muligheder, herunder anbefalinger med henblik på at fremme "det gode team". Undersøgelsen tog udgangspunkt i to overordnede arbejdshypoteser:

1. Jo tættere teamarbejdet er på lærernes centrale arbejde, dvs. undervisningen, jo større er oplevelsen af meningsfuldhed med teamarbejdet.
2. Jo mere teamorganiseringen er implementeret som top-down model, jo mere vil teamarbejdet opleves som et arbejdspress. (NCE 2008,4)

Rapporten pegede på følgende forhold, som årsag til indførelsen af lærerteam på erhvervsskolerne:

Det nye læringsparadigme stiller indirekte krav om etablering af fleksible læringsmiljøer, hvori eleven kan udfylde sin rolle som medansvarlig didaktiker i forhold til et individualiseret uddannelsesforløb. Det handler om helhedsorientering, fleksibilitet, tværfaglighed og om metakognition og får som konsekvens, at den traditionelt individualiserede lærer skal "genopdrages" til at kunne indgå som "teamplayer" i forhold til overskuelige lærerkollektiver – lærerteam. Disse lærerteam er med deres voksende autonomi, fælles planlægning og levering af den omtalte kerneydelse ansvarlige for at det nye læringsparadigme kan realiseres (NCE 2008,10).

Rapporten påpegede endvidere, at baggrunden for indførelsen af teams ikke kun var pædagogisk funderet, men også begrundet i forvaltningsændringer, nye styringsprincipper og organisatoriske ideer (NCE 2008, 11).

Endelig fastslog rapporten, at selvom ingen af "tidens mange organisationsopskrifter" havde patent på teamtanken, blev den ofte associeret med den lærende organisation og dens intention om at forpligte medarbejderne på virksomhedens målsætning. (NCE 2008, 12)

Forklaringerne på indførelsen af teams svarer godt overens med de begrundelser, som blev fremført i de forskellige publikationer fra Undervisningsministeriet (se Juul 2013).

Rapportens overordnede konklusion var, at lærerne generelt var positive overfor teamtanken. Det, som lærerne fremhæver som positivt ved teamtanken, er muligheden for at diskutere elevopgaver, udveksle ideer og give hinanden sparring. Endelig fremhæves det, at der som følge af teamorganiseringen var opstået en støtte og loyalitet lærerne imellem, samt at lærerne har fået bedre indsigt i hinandens arbejdsbetingelser, hvilket havde styrket den gensidige respekt.

De negative sider ved teamarbejdet handlede om vanskeligheder med at få teamet til at fungere i praksis og uklarhed med hensyn til deres funktion (NCE 2008,15). På den ene side var der udbredt enighed om, at teamets rolle er, at "klare det praktiske omkring undervisningen og lave fælles forberedelse". På den anden side hersker der stor usikkerhed om, " hvor grænserne går, hvad teamet skal tage sig af i forhold til det øvrige lærerarbejde" (NCE 2008,16).

Nogle teams bekræftede således afbureaukratiseringsudvalgets hypotese om, at lærerne oplevede, at en del opgaver bliver tilfældigt og ukritisk placeret i teamet (NCE 2008, 23). I nogle teams løste man ingen reelle opgaver, men brugte størstedelen af tiden på diskussioner bl.a. af organisatoriske problemer på skolen. Herved blev teamet en slags "skyllerum", hvor man kunne "losse af" samtidig med at man løbende diskuterede undervisning eller skoleforhold.

Teamenes funktion blev dermed at holde kompleksiteten og uoverskueligheden væk fra dagligdagen.

Alt afhængig af hvordan lærergruppen anskuer isolationen, bliver teamet enten en organisatorisk enhed, der har positiv betydning for det sociale, psykiske arbejdsmiljø for den enkelte lærer, eller teamet bliver en øde ø, der uhensigtsmæssigt isolerer teamet fra en større kollegialitet og i forhold til faglig såvel som tværfaglig og pædagogisk udvikling på skoleniveau (NCE 2008,20).

Konklusionen på undersøgelsen er, at det ikke er temaorganiseringen og lærerarbejdet, som opleves som bureaukratisk belastende, men en række forhold omkring teamorganiseringen så som oplevelsen af tidsspilde, og følelsen af ikke at nå det, som er vigtigt samt uklarhed om, hvad der er formålet med teamet.

Undersøgelsen konkluderer, at størstedelen af lærerne mener, at teamarbejdet skal varetage og koordinere undervisningen og til dels også på den pædagogiske udvikling i øvrigt.

Flere af de interviewede skoleledere forbinder afbureaukratiseringen af teamarbejdet med at overgive mere ansvar til teamene, så de bliver mere selvstyrende og også får tildelt økonomisk og administrativt ansvar. Dette harmonerer imidlertid ikke med størstedelen af lærernes ønske. De ønsker ikke at ledelsesmæssige opgaver delegeres til teamet. Enkelte kan dog godt se fordelene ved at få tildelt mere ansvar (NCE 2008,24).

Undersøgelsen understreger, at en af begrundelserne for teamorganiseringens indtog var, "at lærerarbejdets kompleksitet nødvendiggjorde et større samarbejde blandt lærerne". Undersøgelsen stiller imidlertid spørgsmålstejn ved, om teamorganiseringen har formålet at leve op til denne målsætning.

Afslutningsvist opsummerer rapporten en række punkter, som ifølge de adspurgte lærere er vigtigt ift. teamarbejdet, nemlig; at teamarbejdet er tæt knyttet til undervisningen, at der skabes balance mellem teams tryghed og egenkultur og en fælles skolekultur og kollegialitet, at teamarbejdet skal hvile på en fælles grundig diskussion af lærerarbejdet, at ikke alle skal lave det samme i et team, at der sker en forventningsafstemning i teamet, at teamet skal være organiseret omkring samme niveau/uddannelse, at teamsamarbejde skal være med til at skabe overblik over undervisningsforløb, prøver mv., at fokus holdes på teams arbejdsopgaver. Det skal være klart, hvad der er teams opgaver og hvad der er uddannelseslederens opgave. Endvidere skal der fokuseres på fælles forberedelse på temamøderne (NCE 2008,28) samtidig med, at teamarbejdet ikke må stjæle tid fra eller erstatte den individuelle forberedelse.

Fra ledelsesside udtrykkes følgende: at det er vigtigt at have gennemtænkt ideen med teams før opstart. At man som leder skal kunne argumentere for fordelene ved at arbejde i team. Der skal være klare rammer, teamene skal ikke være permanente mht. bemanning, der skal være rotation for at sikre, der ikke kommer en for ensidig forståelse internt i teamet, som kan bremse udvikling og føre til stagnation. Teams skal være selvstyrende, så lærerne løser flere opgaver forbundet med undervisningen, de skal have indberetningspligt om arbejdstid mv. Størrelsen bør være på 4-5 lærere.

Konklusion

I 1998 sker der et skift i den overordnede moderniseringsdiskurs, som bl.a. betyder at begrebet kvalitet tildeles en fremtrædende plads som modbegreb til markedsmekanismer. Argumentet er, at sidstnævnte ikke, som det forudsattes i U 91 af sig selv vil garantere kvalitet i uddannelsessystemet. Som konsekvens heraf måtte der indføres særlige kvalitetsstyringsmekanismer.

Hvad angår erhvervspædagogikken argumenteres der for, at eleven og ikke faget skal i centrum. Uddannelserne skal gøres så fleksible, at det er muligt at tilpasse dem til den enkelte elevs særlige behov og ønsker. Denne model fremstilles som et positivt alternativ til niveaudeling. Senere gøres der delvist op med dette standpunkt i og med at der introduceres grundforløbspakker tilpasset forskellige grupper af unge. Kvalitetssikringen spiller dog fortsat en vigtig rolle, men afføder kritik fra skolernes side, idet disse tiltag opfattes som bureaukratiske.

I relation til implementeringen af reform 2000 tildeles teamene en ny rolle. Dels bliver de set som et instrument til implementeringen af reformens intentioner, dels har det pædagogiske skift fra 1991-reformens krav om helhedsorientering til reform 2000s krav om ansvar for egen læring (AFEL) og om uddannelsesstilbud, der imødekommer den enkelte elevs individuelle behov, konsekvenser for lærerteamets rolle. Dette skift afspejles i NCE's evaluering af erhvervslærerteamene, hvor det snarere er lærerens erfaringsudvekslinger omkring de enkelte elever end planlægningen af tværfaglige undervisningsforløb, som er omdrejningspunkt for diskussionerne i teamet.

Som en sideeffekt af regeringens (gen)lancering af målsætningen om, at 95 % af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse ændres lærerrollen, idet det nye fokus på den potentielle restgruppe betyder, at skolerne skal forholde sig til en mere heterogen elevgruppens individuelle forudsætninger og behov.

Omkring 2007 sker der et diskursivt brud, idet der åbnes for et mere kritisk blik på teamorganiseringen, som nu kædes sammen med en kritik af den stigende bureaukratisering af arbejdsgangene på erhvervsskolerne og en tiltagende utilfredshed blandt erhvervsskolelærerne. Man kan tolke bruddet som et udtryk for, at nu bliver konsekvenserne af den anden side af NPM, som Hood gjorde opmærksom på, og som blev beskrevet i (Juul 2013), for alvor synlige.

Litteratur

Andersen, O. D., & Christensen, A. A. (2002). *Eleven som didaktiker - på vej mod en ny didaktik i erhvervsuddannelserne*. København: Undervisningsministeriet.

Bjørgen, I. A. (1996). Læringsprocesser i gymnasiet (den videregående skole). In DEL (Ed.), *Konferencerapport. Læreprocesser i 1990'erne - ansvar for egen læring*. København: Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse.

Christensen, F., Shapiro, H., & Kjær, F. (2000). *Pædagogiske og didaktiske overvejelser bag erhvervsuddannelsesreform 2000*. København: Undervisningsministeriet. Temahæfte 34, 2001

Christensen, A.A. (red) Uddannelse, Læring og demokratisering. Uddannelsesstyrelsens Temahæfteserie nr. 16-200, København, Undervisningsministeriet s. 194-207,

Finansministeriet (1998) Kvalitet i uddannelsessystemet, København.

Hoppe S. (2007) Handelsskolen nr. 8-2007

Juul, I. (2005). På sporet af erhvervspædagogikken. Phd. Afhandling. Institut for pædagogisk sociologi, Danmarks Pædagogiske universitet.

Juul, I. (2014) Team var svaret – men hvad var spørgsmålet? En dokumentanalyse af baggrunden for indførelsen af team i erhvervsuddannelsessektoren. Et bidrag til TIT-projektet

De nye erhvervsuddannelser. (1990). København: Undervisnings- og Forskningsministeriet.

NCE 2008 rapport vedrørende kontraktprojekt: Team indenfor EUD-området. Barrierer og muligheder, herunder anbefalinger med henblik på at fremme "det gode team".

la Cour. P (2004): Kursus i teambuilding, Københavns Tekniske Skole.

Pedersen, B (2007) Erhvervsuddannelseslæreren, nr 9 2007

Poulsen, S.C. (2001) Tilegnelseskompetence og udvikling af lærerteam in Christensen, A.A. (red) Uddannelse, Læring og demokratisering. Uddannelsesstyrelsens Temahæfteserie nr. 16-200, København, Undervisningsministeriet s. 194-207,

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

Shapiro H., M. Abrahamsen, L. M. Nielsen, S. Rønn, L. Thomasen, L. Østergaard, T. Hermann, J. S. Iversen, K. Olesen, F. Christensen (2000) Forsøg med erhvervsuddannelsesreform 2000 – opsamling af de første erfaringer, Uddannelsesstyrelsens temahæfte 15-2000. København, Undervisningsministeriet

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

Undervisningsministeriet (1998) Uddannelsesredegørelse 1998

<http://pub.uvm.dk/1998/ur98/>

Undervisningsministeriet (2006) Fremtidssikring af erhvervsuddannelserne. Rapport fra fremtidssikring af erhvervsuddannelserne. <http://pub.uvm.dk/2006/fremtidssikring/>

Undervisnings- og Forskningsministeriet (1990). *Lærerne og reformen*. København

Uddannelsesudvalget 2007-08 (2. samling) anbefalinger til afbureaukratisering af erhvervsuddannelserne. Rapport fra udvalget om afbureaukratisering af erhvervsuddannelserne UDU Alm.del Bilag 172

<http://www.ft.dk/samling/20072/almindel/udu/bilag/172/537194/index.htm>

