

En fælles europæisk model for lærerkvalificering?

Anden rapport fra ALS-projektet.

Ulriksen, Lars Molter; Primdahl, Lotte Falk

Publication date:
2001

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

Citation for published version (APA):
Ulriksen, L. M., & Primdahl, L. F. (2001). *En fælles europæisk model for lærerkvalificering? Anden rapport fra ALS-projektet*. Roskilde Universitet.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact rucforsk@kb.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

EN FÆLLES EUROPÆISK MODEL FOR LÆRERKVALIFICERING?

Anden rapport fra ALS-projektet

*EN FÆLLES EUROPÆISK MODEL FOR LÆRERKVALIFICERING?
Anden rapport fra ALS-projektet*

Partnere: AMU-Østjylland, Arbejdsmarkedsstyrelsen, Roskilde Universitetscenter, Amicucci Formazione (I), Euro Conseils (F), City Birmingham College (UK), Lærersammenslutningen ved Arbejdsmarkedsuddannelserne (DK)

Tekst: Lotte Falk Primdahl og Lars Ulriksen,
med bidrag fra Beulah Plunkett

Layout: Vibeke Lihn, Erhvervs- og Voksenuddannelsesgruppen,
Roskilde Universitetscenter

Tryk: Roskilde Universitetscenters Trykkeri, Roskilde 2001

ISBN: 87-7349-524-7

1. oplag

Udgivet af:

© AMU-Center Østjylland

Blommevej 40

8900 Randers

Tlf: 70 15 20 25

Telefax: 86 41 18 89

E-mail: amu@amu-oestjylland.dk

Oktober 2001

Projektet er gennemført og
rapporten udarbejdet med støtte fra
EU-kommissionens Leonardo-program.



EN FÆLLES EUROPÆISK MODEL FOR LÆRERKVALIFICERING?

Anden rapport fra ALS-projektet

Lotte Falk Primdahl

Lars Ulriksen

AMU-CENTER ØSTJYLLAND 2001

INDHOLD

Forord	7
1. Lærerkvalificering i Europa: udgangspunkt og problemfelt	9
1.1 Hovedpunkter fra projektets første del	9
1.2 Begrundelser og begrænsninger for en fælles europæisk model	12
2. Modellens 'hvad': hvilke kvalifikationer skal en lærer have?	17
2.1 Kvalifikationsbegrebet	17
2.2 Centrale forhold og udviklinger i lærerarbejdet	25
2.3 FENTO-standarderne: et eksempel på en kvalifikationssystematik	31
2.4 Konsekvenser for lærerkvalifikationer - modelovervejelser	37
2.5 Formulering af ønskede og krævede lærerkvalifikationer	42
3. Modellens hvordan: lærerkvalificeringens former	53
3.1 Lærerrekruttering, grunduddannelse og videreuddannelse	53
3.2 Organiseringen af lærerkvalificeringen	57
3.3 Puslespilsmodellen, læring og organisationsformer	79
4. Lærerkvalificering i Europa – udfordringer og perspektiver	91
Lærerkvalificering og samspillet med virksomheder	91
En fælles europæisk model?	92
Spørgsmål om lærerkvalificering	93
Referencer	101

FORORD

Dette er den anden rapport fra ALS-projektet. Projektets officielle engelske navn er Analysis of qualificationstrategies in the EU, as a part of a more dynamic and closely interaction between companies, employees and educational institutions, men på dansk har det fået navnet Analyse af strategiske LærerkvalifikationsSystemer i Europa. Projektet har modtaget støtte fra Leonardo da Vinci-programmet.

Projektet gennemføres i et samarbejde mellem organisationer og institutioner fra fire EU-lande:

Italien:

AMICUCCI FORMAZIONE

Paola Landi

Barbara Silenzi

Franco Amacucci

ARBEJDSMARKEDSSTYRELSEN

Tove Deneyer (s)

ROSKILDE UNIVERSITETSCENTER

Lotte Falk Primdahl (s)

Lars Ulriksen (s)

Finland:

EURO CONSEILS

Tuovi Eskelinen

Hannu Kuuskoski

LÆRERSAMMENSLUTNINGEN VED AR-

BEJDSMARKEDSUDDANNELSERNE

Karen Olling (s)

United Kingdom:

CITY BIRMINGHAM COLLEGE

Sue Rigby

Robin Doughty

Beulah Plunkett

Danmark:

AMU-CENTER RANDERS (NU: AMU-CENTER ØSTJYLLAND)

Peter Sørensen (s)

Judi Olsen (s)

Margit Christensen

AMU-Center Randers har været kontraktbærer og projektkoordinator. Forskningskoordineringen blev varetaget af Lars Ulriksen. Deltagere i projektet markeret med (s) er medlem af projektets styregruppe.

Rapporten præsenterer resultaterne fra projektets arbejde med at formulere hvilke kvalifikationer lærere i de erhvervsrettede uddannelser for voksne må have for at kunne møde de udfordringer som de hastige forandringer i uddannelserne stiller dem overfor, og med at opstille en model for hvordan en lærerkvalificering kan organiseres. Rapporten er et resultat af et fælles arbejde. Indhold og konklusioner er kommet i stand på baggrund af seminarer i projektgruppen, hvor tanker, erfaringer og ideer er blevet udvekslet og kommenteret, og i den forstand kunne rapporten ikke være kommet til at se ud som den gør, uden dette kollektive grundlag. Især skal det fremhæves at Kube-modellen er udarbejdet af Beulah Plunkett fra City Birmingham College og Puslespils-modellen af Lotte Primdahl, Roskilde Universitetscenter.

Selve teksten i rapporten er skrevet af Lars Ulriksen og Lotte Primdahl, bortset fra afsnittet om Team-teaching i kapitel 3, som for den største dels vedkommende er skrevet af Beulah Plunkett. Denne dansksprogede rapport har enkelte steder en tekst som ikke er en direkte oversættelse af den engelske rapport. Det hænger sammen med at vi har tilføjet forklaringer som er hensigtsmæssige for en dansk læser.

1. LÆRERKVALIFICERING I EUROPA:

UDGANGSPUNKT OG PROBLEMFELT

Kan der opstilles en fælles europæisk model for lærerkvalificering i de erhvervsorienterede voksenuddannelser? Det er det overordnede spørgsmål i ALS-projektet (*Analysis of qualification strategies in the EU, as part of a more dynamic and close interaction between companies, employees and educational institutions* eller – i en ændret fordanskning: Analyse af strategiske LærerkvalifikationsSystemer). I denne anden rapport fra projektet vil vi sætte selve formuleringen af en fælles model i fokus. Kan det lade sig gøre, og hvordan skal den i givet fald se ud? I projektets første rapport udarbejdede vi et grundlag for formuleringen af en model gennem en analyse af uddannelses- og lærerkvalificeringssystemerne i forhold til voksenuddannelse i de fire lande som er involverede i projektet: Italien, Finland, Storbritannien og Danmark. For Storbritannien gælder det at en stor del af de beskrevne forhold kun gælder England og Wales. Vi vil derfor i nogle tilfælde bruge denne benævnelse.

1.1 Hovedpunkter fra projektets første del

Projektets udgangspunkt er at de erhvervsorienterede efteruddannelser for voksne forandrer sig, at denne forandring hænger sammen med ændringer på det arbejdsmarked som uddannelserne retter sig mod, og at den stiller nogle andre krav til lærernes kvalifikationer end det tidligere har været tilfældet. Disse ændringer vedrører dels selve undervisningen, dels den måde uddannelserne er beskrevet og organiseret på. I begge tilfælde er der tale om udviklinger og udfordringer som må formodes ikke at kunne løses af de lærere som nu findes i systemerne uden at de kvalificeres yderligere.

Netop hastigheden og omfanget af ændringerne i forhold til den erhvervsorienterede voksenuddannelse var et af de væsentligste fælles træk mellem de fire lande, som vi pegede på i projektets første rapport (ALS-projektet 2001). Et andet var tendensen til stadigt større fleksibilitet: Uddannelserne

skal være mere fleksible med hensyn til indhold og tilrettelæggelse. Frem for at afvikle faste uddannelses tilbud skal lærere og uddannelsesinstitutioner være i stand til at tilpasse uddannelsernes og undervisningens indhold og former til de deltagere, som skal uddanne sig, til de virksomheder som deltagerne har tilknytning til eller til deltagernes placering som ledige eller marginaliserede på arbejdsmarkedet. Det hænger sammen med en tendens til decentralisering, hvor de lokale niveauer i stigende grad får mulighed for at styre indholdet og tilrettelæggelsen. Til gengæld har det centrale niveau ændret kontrolformer. Frem for en indholdsstyring i detaljen, styrer man ved hjælp af økonomi, og samtidig udvikles der evaluerings- og kvalitetssikringssystemer. Disse to forandringer betyder for det første at der i uddannelsessystemerne er et større fokus på lærerkvalifikationer og lærerkvalificering (fordi en del af fleksibiliteten i praksis skal forvaltes af læreren). For det andet ændrer skolerne sig i retning af at fungere og tænke som private virksomheder hvor økonomi og kundetænkning bliver fremherskende.

De to sidste væsentlige fælles træk er dels ændringer i lærernes arbejdsopgaver, dels ændringer knyttet til indførelsen af Informations- og Kommunikationsteknologi (IKT) og Informations- og Læringsteknologi (ILT). Ændringerne i lærerarbejdet hænger sammen med den øgede fleksibilitet, men også med en stigende opmærksomhed på de processer deltagerne gennemgår frem for på det indhold læreren formidler. Læreren skal i stigende grad være i stand til at analysere og tilpasse undervisningens form og indhold til de deltagere som er på holdet, til de varierende organisatoriske rammer undervisningen eventuelt indgår i, og til deltagernes hverdagssituation uden for kurset, herunder de forskellige virksomheder deltagerne måtte komme fra. Ydermere vil lærerne skulle trække på en bredere vifte af undervisningsformer, og i stigende grad skulle samarbejde med kolleger om planlægning og gennemførelse af undervisningen. 'At deles om' kommer til at være et nøgleord. Med hensyn til IKT og ILT er det både brugen i planlægning og gennemførelse af traditionel undervisning, og brugen i forbindelse med fjernundervisning, som stiller læreren over for nye udfordringer. Præcist hvilke arbejdsopgaver læreren får vil imidlertid afhænge af de valg

de enkelte systemer (og institutioner) træffer bl.a. med hensyn til arbejdsdeling.

Dermed er vi henne ved de forskelle vi fremanalyserede i den første rapport. Forskellene mellem de fire landes systemer er ikke statiske. Der er tværtimod tale om en dynamisk situation hvor landenes systemer er i stadig forandring. Der vil derfor på nogle områder efterhånden ske en tilnærmelse mellem systemerne, mens de på andre områder vil fortsætte med at være forskellige, og på atter andre måske blive mere forskellige. Forskellene mellem landene er vigtige på tre måder. For det første udtrykker de forskelle i de nationale politiker og arbejdsmarkeder. For det andet giver forskellene forskellige betingelser for at møde forandringerne. For det tredje sætter forskellene forskellige betingelser for lærerkvalificering, og dermed også for indførelsen af en fælles model.

En væsentlig forskel er i hvilken grad uddannelserne gennemføres af private kursusudbydere eller konsulentfirmaer (som det er tilfældet i Italien og Finland), eller om det i højere grad gennemføres af offentlige uddannelsesinstitutioner med en fast lærerstab. Det er en forskel som giver forskellige betingelser når det gælder finansiering og organisering af lærerkvalificering. Samtidig er det en forskel som er under forandring, i den forstand at der i stigende grad i det engelske system bruges deltidsansatte lærere. En tilsvarende udvikling kan anes i Danmark.

En anden forskel er hvilke krav der stilles til lærernes kvalifikationer. I Finland, England/Wales og Danmark stilles der krav om en eller anden form for pædagogisk kvalificering, enten ved at der er en pædagogisk uddannelse man skal gennemgå, eller ved at der beskrives et krævet niveau for de pædagogiske kvalifikationer, eventuelt ved at henvise til eksisterende uddannelser. I Italien er der derimod ingen krav om pædagogiske kvalifikationer. Lærere som er ansat i det offentlige skal have en formel uddannelsesgrad, men den relaterer sig alene til de faglige kvalifikationer. På det private område er der ingen formelle krav. Her er det markedskræfterne som regulerer lærerkvalificeringen. Hvis en lærer eller et firma ønsker at

blive på markedet må de være gode, og er på den måde tilskyndet til at kvalificere sig. Men der er ingen central regulering af den pædagogiske side af kvalifikationerne.

Der er også forskelle med hensyn til systemerne for lærerkvalificering. De største forskelle er mellem på den ene side Italien og på den anden de tre øvrige lande. I Italien betyder kombinationen af at der ikke er formuleret nogle præcise pædagogiske krav til lærerne, og at en stor del af undervisningen varetages af private firmaer og konsulenter, at det er lærerens eget ansvar at sikre en videre kvalificering. Det er deres eget initiativ og deres egen finansiering. For de lærere som er ansat i det offentlige er der ikke blevet organiseret videre kvalificering i større udstrækning. I England/Wales, Finland og Danmark er der i højere grad et ansvar hos skoler og uddannelsesinstitutioner, og der er et lærerkvalificeringssystem som især består af kursustilbud. Forskellene mellem disse tre lande vedrører systemets omfang og i hvilken grad der afsættes i ressourcer til det. Her viste den første rapport at der i England/Wales er en tendens til øget fokus på, og også øgede bevillinger til, lærerkvalificering, mens både den danske og den finske situation er at der findes kvalificeringssystemer og –ønsker, men at der ikke er afsat tilstrækkelige midler til det. Hertil kommer at der i Finland er en stor gruppe private kursusudbydere og løst ansatte lærere som ikke umiddelbart er omfattet af skolernes kvalificeringssystemer.

1.2 Begrundelser og begrænsninger for en fælles europæisk model

Vi har i projektets første del vist at der er en række fælles træk i udviklingen i de erhvervsorienterede uddannelser, i kravene til lærernes kvalifikationer og i lærerkvalificeringen. Tilsvarende har vi fundet nogle forskelle som er knyttet til den måde uddannelsessystemerne er organiseret på, og de traditioner som findes i de enkelte lande. Hvilken konsekvens har det for muligheden for at opstille en fælles europæisk model for lærerkvalificering?

Først og fremmest betyder det at en fælles model ikke skal sigte mod ensliggørelse eller harmonisering af de forskellige modeller og traditioner. Hvis der skulle opstilles en model som alle fire lande skulle indføre, ville det enten betyde at modellen blev et sammenkog af de fire systemer, uden at passe rigtigt til nogen af dem, eller at ét lands model blev lagt ned over de øvrige, uden at den nødvendigvis passede til situationen i de øvrige lande. En fælles europæisk model for lærerkvalificering skal dermed respektere og tage udgangspunkt i at de nationale (og regionale) traditioner er forskellige, og at udarbejdelsen af et fælles grundlag især kan tjene til inspiration og tilskyndelse for udvikling og forandring. Vi ser tre hovedmål med den fælles model.

For det første kan formuleringen af en fælles transnational model for lærerkvalificering bidrage til at gøre hver enkelt partner *klogere på systemet og udgangspunktet i ens eget land*. Ved at skulle tænke sit eget system i forhold til de tre øvrige lande træder nogle træk ved ens eget system frem, som måske ikke ville stå så tydeligt, hvis man alene diskuterede inden for de nationale rammer. Modellen behøver ikke kunne indføres i detaljer eller passe præcis til alle fire lande. Den vil i højere grad skulle kunne fungere som spejl. Et eksempel kunne være at der i Danmark er en meget stærk 'gratis-kultur' hos både lærere og virksomheder. Hverken lærere i systemet, eller de virksomheder som bruger det, forventer at de skal betale for uddannelse. Det er meget anderledes end i f.eks. Italien. Modellen kan på den måde bidrage til en øget bevidst om betydningen af de sammenhænge man indgår i, som ikke alene kan være relevant på tværs af landegrænser, men også inden for de enkelte lande.

For det andet kan modellen fungere som *grundlag for ændringer af de nationale systemer*. Det gælder både opstillingen af hvilke kvalifikationer lærere skal have, og den måde kvalificeringen kan foregå på. Det kan være at nogle af de kvalifikationer som beskrives i modellen ikke tidligere har været tænkt ind i det nationale system, eller det kan være kvalificeringsformer som ikke tidligere har været anvendt.

For det tredje kan modellen bidrage til at *formulere et fælles grundlag for lærermobilitet*. Det betyder at modellen kan bidrage med at etablere et grundlag for de kvalifikationer, som lærere skal være i besiddelse af på tværs af lande for at kunne gennemføre lærerudveksling. Både udviklingen på arbejdsmarkedet og den generelle tendens til øget kulturel og økonomisk udveksling betyder at erhvervsuddannelserne også vil skulle have et mere internationalt perspektiv. Det kan ske ved at deltagerne i erhvervsuddannelserne gennemfører dele af deres uddannelse i forskellige lande i EU. I den forbindelse vil det være hensigtsmæssigt at lærerne har indsigt i arbejdsmarkedsforhold og erhvervsuddannelsessystemer på tværs af landegrænser, og at læreren har en bevidsthed om forskelle og ligheder i den undervisning eller uddannelse, som deltagerne har erfaringer med. Denne bevidsthed vil kunne udvikles gennem lærerudvekslinger hvor lærere fra forskellige lande besøger hinanden. I den forbindelse kan den fælles europæiske model bidrage med en fælles referenceramme for lærerne når de skal udveksle og bearbejde erfaringer. Modellen vil kunne gøre de forskellige systemer mere gennemskuelige med hensyn til de valg der er truffet vedrørende indhold og form i lærerkvalificeringen. Og modellen kan (måske på længere sigt) fungere som fælles kvalifikationsgrundlag hvis lærerudvekslingen også omfatter undervisning i andre landes erhvervsuddannelser.

Begrænsningerne (og risiciene) ved at etablere en fælles model er at den kommer til at fremstå som nogle fast formulerede krav, som alle landes systemer skal leve op til. Hvis modellen ikke tænkes fleksibelt og dynamisk i forhold til forskelle, men i stedet bliver brugt som skabelon for harmonisering og ensliggørelse, så bliver den snarere destruktiv end konstruktiv. Begrænsningen er på den måde at etableringen af en model kan føre til en forestilling om, at nu har man et færdigt svar, og risikoen er dermed at modellen standser refleksion og udvikling i stedet for at tilskynde til det.

Formålet med denne rapport er derfor at bidrage til at opstille en model for hvilke kvalifikationer lærere i de erhvervsrettede efter- og videreuddannelser for voksne skal have, for at kunne undervise i de uddannelsessystemer, som er under udvikling i de fire lande, og for hvordan en kvalificering kan finde sted. Formålet med disse modeller er at skabe grundlag for *større be-*

vidsthed om udviklingen i lærerarbejdet og for udveksling og kontakt på tværs af landegrænser. Samtidig er formålet at modellen skal åbne for et stærkere og mere dynamisk samspil mellem de formaliserede uddannelser, virksomheder og virksomhedernes ansatte.

2. MODELLENS 'HVAD': HVILKE KVALIFIKATIONER SKAL EN LÆRER HAVE?

Det første skridt i udviklingen af en model for lærerkvalificering er afklaring af hvilke kvalifikationer lærerne overhovedet skal udvikle og besidde. Det er modellens 'hvad'. Det næste skridt er at se på hvilke kvalificeringsformer som kan tænkes relevante, dvs. modellens 'hvordan'. Men før vi forsøger at formulere de nødvendige og ønskelige kvalifikationer, er det nødvendigt at afklare begrebsbrugen.

2.1 Kvalifikationsbegrebet

Når man taler om kvalificering er der generelt enighed om at det er den proces hvor kvalifikationer udvikles, tilegnes og dannes. Vanskeligheden opstår når det skal afgrænses hvad der forstås ved kvalifikationer. Det er et begreb som bruges forskelligt, og som det har vist sig vanskeligt at afklare eller præcisere.

Ser man eksempelvis på brugen af ordet i det engelske efter- og videreuddannelsessystem, så dækker ordet 'qualification' (kvalifikation) et nøje afgrænset og beskrevet indhold i en uddannelsesdel. Derfor kan man om de godt 1 million deltagere i efter- og videreuddannelsesaktiviteter sige at "de studerer med henblik på at erhverve 5,7 millioner kvalifikationer". Det er distinkte, definerede enheder som er defineret uafhængigt af den studerende eller arbejder som skal udvikle kvalifikationen.

En anden brug af begrebet har den lighed at kvalifikationer først og fremmest ses som noget, der er beskrevet ud fra krav og behov i arbejdssituationen, dvs. som noget der søges beskrevet som et krav, eller på anden måde noget arbejderen skal tilegne sig. I reglen er de formulerede kvalifikationer imidlertid bredere og mindre modulariserede end i den brug af ordet som findes i det engelske efter- og videreuddannelsessystem. Men brugen af begrebet 'kvalifikation' knyttes til de krav der formuleres fra arbejdssam-

menhængen, i modsætning til et andet begreb: 'kompetencer'. Kompetencer opfattes som viden, færdigheder og egenskaber ved det enkelte menneske, ved den enkelte arbejder. Det er i forlængelse af denne modstilling mellem kvalifikationer, knyttet til krav fra arbejdet, og kompetencer, knyttet til det enkelte menneske, man skal se de seneste års stigende interesse for netop kompetenceudvikling (Illeris 2000). I takt med at arbejdssituationen bliver mere kompleks for den enkelte, og det i stigende grad er holdninger og egenskaber hos den enkelte arbejder, som er væsentligt for varetagelsen af arbejdet, bliver det vigtigere hvilken viden, færdigheder og indstillinger den enkelte har, frem for at kunne opstille en præcis liste af krav om kvalifikationer.

Netop forskydningen i hvilke krav det er arbejderens skal leve op til, har betydet at kvalifikationsbegrebet i nogle sammenhænge er foreslået brugt i en mere omfattende og kompleks betydning. Denne tanke hænger sammen med at adskillelsen mellem kvalifikationer og kompetencer ganske vist skærper opmærksomheden om forskellen mellem på den ene side krav fra arbejdsmarkedet og på den anden side den enkeltes ressourcer og bredere udvikling. Men omvendt er det en skelnen som har svært ved at forstå og forklare hvad det er der sker, når kompetencer trækkes ind i arbejdslivet, og så at sige forvandles til kvalifikationer.

I stedet formuleres et kvalifikationsbegreb som søger at samle de ydre og de indre aspekter ved kvalifikationer. Her forstås kvalifikationer som de dele af et menneskes samlede formåen, viden, egenskaber osv. som er relevant for det samfundsmæssige arbejde. Vi skal ikke her gå nærmere ind i hvad 'samfundsmæssigt arbejde' vil sige (se Andersen m.fl. 1993a, s.32ff) udover det arbejde som udføres på arbejdsmarkedet. Det væsentlige i denne sammenhæng er at kvalifikationer ikke entydigt placeres som krav der stilles udefra, men i spændingsfeltet mellem den enkeltes viden osv., og de behov og rammer som findes i arbejdssammenhænge. Dermed er der stadig to sider af kvalifikationerne, nemlig en objektiv (ydre) og en subjektiv. Den objektive relaterer sig til de betingelser og muligheder som findes på arbejdspladsen. Det er dels krav til kvalifikationer i traditionel forstand, dels de muligheder som arbejdsdelingen og arbejdsorganiseringen giver

den enkelte for at kunne anvende sine kvalifikationer. Den subjektive side er kvalifikationerne som de besiddes af den enkelte.

Det er denne bredere forståelse af kvalifikationer som vil ligge til grund for analyserne i denne rapport, og som ligger i det teoretiske grundlag for projektet, jf. kap. 1 i projektets første rapport (ALS-projektet 2001). Når overvejelserne om lærerkvalificering skal føres videre i lokale diskussioner, er det vigtigt at være opmærksom på den forskellige brug af begrebet.

Både set fra den objektive og fra den subjektive side kan det være nødvendigt at skelne mellem forskellige typer af kvalifikationer. Vi vil i denne sammenhæng skelne mellem fire typer af kvalifikationer: tekniske kvalifikationer, generelle kvalifikationer, arbejdsmarkedsorienterede kvalifikationer og personlige kvalifikationer.

- *de tekniske kvalifikationer* er kvalifikationer som kan identificeres som beherskelsen af en bestemt teknik eller færdighed. Det kan være betjeningen af en asfaltmaskine, af et edb-program, af en kemisk analysemetode, af en undervisningsteknik eller planlægningsteknikker. De tekniske kvalifikationer kan ikke nødvendigvis anvendes med mindre andre kvalifikationer er til stede, og det forhold at de er tekniske betyder ikke nødvendigvis at de kan tilegnes uafhængigt af f.eks. generelle eller personlige kvalifikationer.
- *de generelle kvalifikationer* er kvalifikationer som ligeledes har karakter af bestemte teknikker eller færdigheder, men som ikke i samme grad er knyttet til bestemte erhverv eller arbejdsfunktioner. Det kan være at kunne køre bil, at kunne bruge almindelig informationsteknologi (f.eks. overhovedet at kunne bevæge sig rundt på internettet). Det kan også være det som i Danmark kaldes kulturteknikker, dvs. at kunne læse, skrive og regne. Nogle generelle kvalifikationer vil derfor i bestemte sammenhænge have karakter af specifikke tekniske kvalifikationer. Det gælder f.eks. at kunne køre bil, hvis man er taxachauffør, eller at kunne skrive, hvis man er journalist.
- *de arbejdsmarkedsorienterede kvalifikationer* knytter sig mere til subjektets generelle forståelse og accept af den måde arbejdsmarkedet er

organiseret og fungerer på. Man kan sige at det er personlige egenskaber som er relateret til arbejdsmarkedet. Set i forhold til lærerarbejdet kunne det være accepten af arbejdsdelingen med hensyn til hvem som fastlægger indholdet i arbejdet, eller det kunne være den grundlæggende forståelse af skolerne som forretninger snarere end primært kundskabsformidlende.

- *personlige kvalifikationer* er egenskaber og færdigheder knyttet til den enkelte person, som er relevante for arbejdslivet. Det kan være personlige karaktertræk, selvbillede og selvopfattelse, den grundlæggende forståelse af sig selv og sin livssammenhæng. De personlige kvalifikationer udvikles gennem den enkeltes erfaringer og levede liv, i en dobbelt bevægelse af at tolke en mening i forhold til det som er sket forud, og et perspektiv og orientering i forhold til hvor man skal hen.

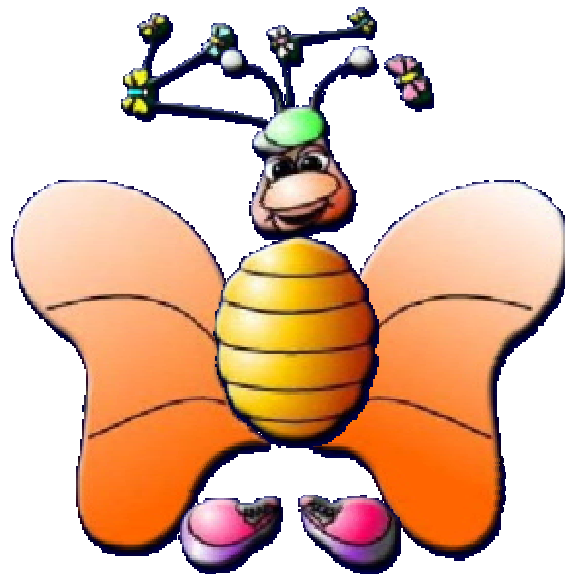
Hensigten med at indføre denne opdeling er at det kan rette opmærksomheden mod hvilke typer af kvalifikationer, der er fokus på i en bestemt sammenhæng, eller på et bestemt tidspunkt. Tilsvarende kan det indgå i overvejelserne om kernekvalifikationer og supplerende kvalifikationer i forhold til arbejdet. Yderligere kan det føre til en refleksion over de forskellige betingelser der er for at udvikle disse kvalifikationer, og for at organisere læringssammenhænge, hvor udviklingen af kvalifikationer kan understøttes.

Faren ved at lave opdelingen er at det kan give indtryk af at de forskellige kvalifikationer er adskilte fra og uafhængige af hinanden. Men grundlæggende er de forskellige kvalifikationer vævet sammen og ind i hinanden. De vekselvirker og forudsætter hinanden. Eksempelvis er det ligegyldigt om en IT-medarbejder behersker de nyeste programmeringssprog (teknisk kvalifikation) hvis hun er ude af stand til at fungere på et arbejdsplads, hvor hun må indordne sig under andre menneskers behov eller autoritet (arbejdsmarkedsorienteret kvalifikation). Og det er ligegyldigt om en lærer har en indstilling til og måde at omgås elever på (personlig kvalifikation) og er velkvalificeret inden for sit undervisningsfelt (teknisk kvalifikation), hvis hun ikke er i stand til at fastholde og kommunikere opgaver osv. på skrift (generel kvalifikation). Denne vekselvirkning findes i det samlede

billede af arbejderens kvalifikationsprofil, men den er også væsentlig i forbindelse med kvalificeringen, dvs. når kvalifikationerne skal udvikles og tilegnes.

Kompleksiteten i kvalifikationerne set fra den objektive vinkel fremgår af den figur som i tilknytning til et projekt inden for EU-programmet ADAPT (NTIC Competencies) er udviklet af Franco Amicucci: *Sommerfuglen: metamorfosen fra larve til sommerfugl* (figur 1). Amicucci Formazione er også deltager i ALS-projektet. Modellen er udviklet som et redskab i afklaringen af kvalifikations- og kvalificeringsbehov knyttet til en specifik arbejds-situation og for et specifikt individ.

Figur 1: Sommerfuglen (efter Amicucci u.å.)



Metamorfosen er valgt som metafor for at fremhæve forandring som et centralt og grundlæggende element i kvalifikations- og kvalificeringsbehov. Sommerfuglen med dens korte liv repræsenterer de hurtige forandringer både på arbejdsmarkedet, og de roller den enkelte varetager i virksomheden: Ligesom sommerfuglen ikke lever længe, vil en afklaring af kvalificerings- og kvalifikationsbehov ikke været noget man kan gøre en gang for alle.

De forskellige dele af kroppen har forskellig betydning. Larvens krop repræsenterer kernekompetencer og -færdigheder, dvs. de kompetencer som er essentielle for at kunne varetage den specifikke arbejdsfunktion. Ved at bruge begrebet 'kompetencer' markerer modellen en pointering af den subjektive side, uden at det dog ændrer ved at der er tale om behov som er defineret ud fra arbejdssituationen. I ALS-projektet ville vi derfor snarere tale om kvalifikationer.

Larvens hoved repræsenterer den specifikke rolle man varetager, mens antennerne på hovedet dels viser hen til de mål og aktiviteter rollen er involveret i, dels evnen til kunne orientere sig og handle i nye sammenhænge, herunder informationsteknologiske. De øvrige sommerfugle som flyver omkring hovedet, henviser til de relationer man indgå i med andre. Fødderne er de redskaber og værktøjer man har til at handle – både nye og gamle instrumenter, f.eks. IT.

Den ene vinge repræsenterer området for den viden, man skal have for at kunne varetage sin rolle, mens den anden repræsenterer området for følelsesmæssig intelligens, dvs. *"evnen til at bruges en persons egne følelser og andres følelser med henblik på at udvikle handlen og adfærd hos både individet og organisationen"* (Amicucci u.å., vor oversættelse). Begge vinger er inddelt i tre niveauer som udtryk for forskellige grader af kvalifikationer: grundlæggende, specifikke og specialiserede eller høj-niveau kompetencer.

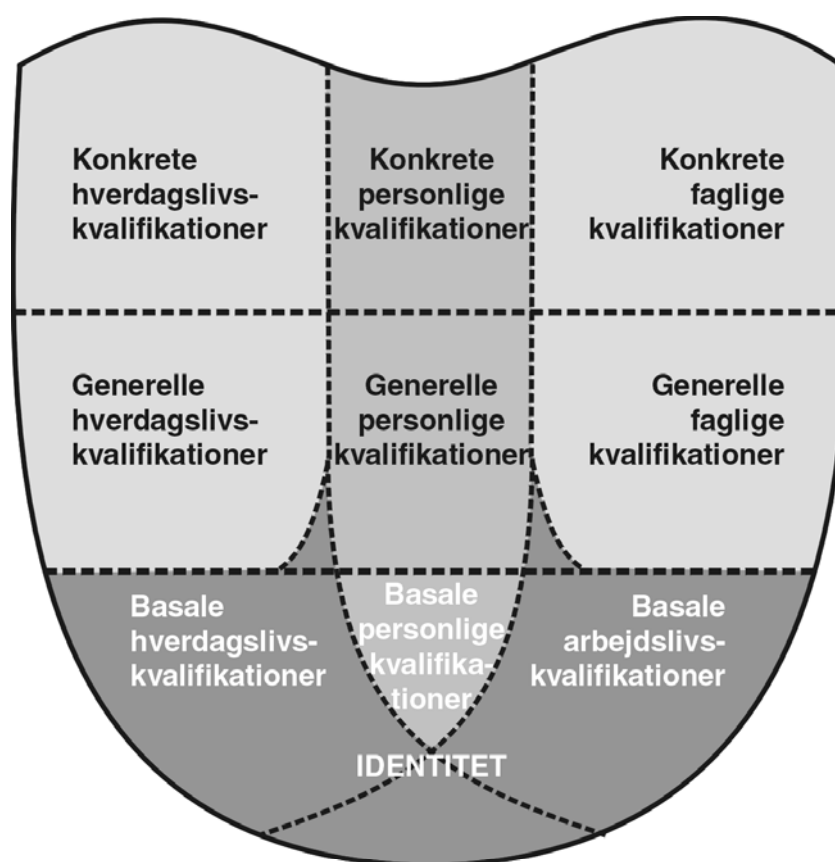
Sommerfuglefiguren er lavet til analyse af arbejdsfunktioner i forhold til indførelsen af ny teknologi (hvilket viser sig i føddernes og den ene antennes entydige relation til ny og gammel teknologi), men den udtrykker også en model for analyse af kvalifikationsbehov, som gør det tydeligt at arbejderen har brug for andet og mere end specifikke faglige kvalifikationer. Der er brug for orienteringsevne, for holdninger og følelsesmæssige aspekter.

I denne sammenhæng vil vi fremhæve yderligere to hovedpointer i figuren. For det første metamorfose-metaforen, hvor forvandlingen, snarere end en

færdig kvalificering, står som det centrale. For det andet at figuren både inddrager den enkelte og den enkeltes relationer til omverdenen, frem for at se den enkelte som isoleret enhed. Sommerfuglen indfanger og kaster lys over kompleksiteten anskuet fra den objektive side af kvalifikationerne, og de krav der stilles herfra.

Den anden side af spørgsmålet om kvalifikationer og kvalificering er hvordan disse kvalifikationer besiddes af den enkelte lærer. Nogle kvalifikationer er dybt indlejret i den pågældende, nogle er knyttet til (og måske udviklet) i den enkeltes liv uden for arbejdslivet. Denne *subjektive* side af kvalifikationerne er søgt indfanget gennem figuren Landkortet (figur 2) som blev præsenteret i projektets første rapport (se også Andersen 1993a og 1993b). Vi vil her trække tre elementer frem.

Figur 2: Landkortet (efter Andersen 1993a)



Det første er at selv om kvalifikationer befinder sig på forskellige niveauer eller i tilknytning til forskellige livsområder, så hænger de alligevel sammen. Det skal forstås sådan at besiddelsen af en kvalifikation eller udviklingen af en kvalifikation på ét niveau eller område, kan blive påvirket af kvalifikationer på andre niveauer eller områder. For lærere betyder det eksempelvis at udviklingen af konkrete færdigheder knyttet til lærersamarbejde og teamundervisning, kan blive påvirket af lærerens mere grundlæggende forståelse af sig selv (de basale personlige kvalifikationer – f.eks. ”jeg er en ensom ulv”) eller af opfattelsen af hvordan arbejdsdelingen bør være mellem lærere og ledelse (de generelle faglige kvalifikationer – f.eks. ”det må være ledelsens opgave at lave planlægning”). Omvendt kan ændringer på mere grundlæggende niveauer også blive påvirket af kvalifikationer (eller manglende kvalifikationer) på det konkrete niveau.

Det andet element hænger sammen med det første. På samme måde som kvalifikationer hænger sammen på tværs af områder og felter, så må lærerens kvalificering ses som en gradvis proces. Kvalificering og socialisering kommer til at ligne hinanden meget. Naturligvis vil der i nogle situationer foregå målrettet og tidsmæssigt afgrænset forsøg på at kvalificere (f.eks. i forbindelse med oplæring), men den samlede udvikling af kvalifikationer ligger som en langt mere kontinuert proces. Ændringer vil derfor ofte kun kunne ske langsomt og gradvist, som en bevidsthedsmæssig proces.

Det tredje element er at selv om man i sit arbejdsliv trækker på viden eller erfaringer fra sit liv uden for arbejdet, så vil den viden eller erfaring man bringer ind, blive til kvalifikationer, og dermed blive underlagt arbejdets grundlæggende logik, som er økonomisk. I det omfang uddannelser har været tænkt som en offentlig service (som det i perioder har været i Danmark), har lærerne ikke været underlagt en direkte markedslogik. Men efterhånden som uddannelser i stigende grad tænkes som varer på et marked (og det gælder alle fire lande), bliver lærerarbejdet også i stigende grad underlagt krav om at skulle møde en økonomisk logik. Udbuddet af uddannelser skal følge markedets behov, og tilsvarende skal lærernes kvalifikationer kunne begrundes i forhold til markedet.

Lærerkvalificering – ligesom den meste anden kvalificering – er derfor en kompliceret proces, hvor lærernes selvforståelse, livshistorie og livsperspektiv spiller ind i forhold til deres orientering i forhold til omstilling.

2.2 Centrale forhold og udviklinger i lærerarbejdet

Meget kort kan man sige at den centrale funktion, en lærer skal varetage, er at gennemføre undervisning. Traditionelt har det haft karakter af *instruktion og vidensoverførsel*. Læreren har taget udgangspunkt i et på forhånd (og af andre) fastlagt indhold. Læreren har så fremlagt eller demonstreret dette indhold, hvorefter eleverne har lyttet eller eventuelt har skullet gentage indholdet – hvad enten det nu er intellektuelt indhold eller praktisk arbejde, som f.eks. at svejse. Man kan sige at læreren har fungeret som relæ for overførsel af det faglige indhold til eleverne. Selv om denne beskrivelse kan synes overdrevet forenklet, så er det ikke så langt fra virkeligheden i uddannelsessystemer med tæt central styring eller skarpe meritkrav.

I denne enkle situation har kernekvalifikationerne for læreren været at kunne mestre læringsrummet og relationen mellem indhold, deltagende kursister og læreren selv. Læreren har skullet kunne varetage relæ-funktionen. Det vil sige at læreren har skullet være i stand til at

- tilrettelægge og præsentere stoffet så det er tilgængeligt for deltagerne,
- kunne støtte deltagerne i deres tilegnelse og afprøvning stoffet,
- kunne vurdere og evaluere om deltagerne har lært det de skulle.

Disse punkter indgår stadig i lærerens kernekvalifikationer, men de er ikke længere tilstrækkelige. De må suppleres i lyset af de forandringer der er sket i uddannelsernes rammer og indhold. En del af disse forandringer er blevet beskrevet i ALS-projektets første rapport, men vi vil i det følgende kort skitsere nogle væsentlige ændringer.

Den første ændring er at *indholdet er blevet mindre fastlagt*, både med hensyn til hvor stor en del som bestemmes af andre end læreren, og med hensyn til hvor fast og stabilt det er over tid (jf. afsnit 1.1). Indholdet er foran-

derligt fordi udviklingen går hurtigt på arbejdsmarkedet, og fordi uddannelserne i stigende grad søges tilpasset bestemte virksomheders behov, og de bestemte deltagere. Det er stadig uklart i hvor høj grad selve stofudvælgelsen skal foretages af læreren selv, eller om det varetages af lokale uddannelsesplanlæggere. I Italien er der foreløbig en arbejdsdeling hvor koordinatorer og projektledere sammensætter kurserne, som lærerne derefter skal undervise på, mens der i Danmark har været forsøg med at lærerne er involverede i udviklingen af kurserne. Det er dog stadig uklart hvordan arbejdsdelingen bliver.

Men selv om lærerne ikke selv skal stå for udvælgelsen og sammensætningen af stof, så vil deres arbejde blive langt mindre rutinepræget, og det vil være en central kvalifikation for dem at kunne sætte sig ind i nyt stof, og at kunne justere indholdet og undervisningen til konkrete deltagere og disse deltagers baggrund. I den sammenhæng vil også ændringer i deltagersammensætningen have betydning. Disse ændringer er forskellige mellem landene, men det er et fælles træk at deltagergruppen også forandrer sig (f.eks. i Danmark i retning af flere unge, og i Finland i retning af ældre deltagere), og at disse ændringer også stiller krav til lærernes evne til at justere indholdet efter deltagerforudsætninger og erfaringer.

Det stiller for det første krav til lærerne om at kunne tilegne sig ny viden i forhold til det indhold de underviser i. For det andet vil lærerne skulle kunne analysere deltagernes situation og behov, og være i stand til i undervisningen at skabe en forbindelse mellem det som foregår i klassen og den hverdag deltagerne har på deres virksomheder eller som arbejdsløse. Det betyder også at læreren må have et perspektiv som rækker ud over klasserummet, ud i deltagernes hverdag. Dette er et af de centrale elementer i etableringen af en bedre sammenhæng mellem skole, virksomhed og lærer.

Den anden ændring er at undervisningens mål ikke alene har produktkarakter (dvs. formidling af en bestemt samling af viden eller færdigheder). *Undervisningens mål og indhold har i stigende grad proceskarakter.* Den øgede fokus på læreprocessen hænger sammen med flere ting. For det første at det gælder for mange af deltagerne på uddannelserne at deres hver-

dag, ligesom lærernes, er kendetegnet ved at deres viden løbende skal udvikles og justeres. Der kan ikke foregå én samlet kvalificering, og så ved de dét, de skal vide. Uddannelsen skal derfor både formidle nogle konkrete færdigheder og viden, men også en erfaring i at lære, og en bevidsthed om at løbende kvalificering er nødvendig. For det andet er en stor del af de kvalifikationer, som uddannelserne skal bidrage til at udvikle, generelle kvalifikationer, arbejdsmarkedsorienterede kvalifikationer eller personlige kvalifikationer. Det er kvalifikationer som ligger på det generelle eller det basale niveau, eller som ligger i det personlige område (jf. Landkortet, figur 2). Det betyder at deltagerne på kurserne skal lære stof af en anden karakter, end det ofte er tilfældet i erhvervsuddannelserne.

Uddannelsernes større vægt på processen betyder tilsvarende at lærerne skal være i stand til at analysere, forstå og handle i forhold til de processer der foregår, og til at fungere støttende for deltagernes arbejde med at udvikle disse kvalifikationer. Den type kvalifikationer, der er tale om, glider ikke gnidningsfrit ind i den enkelte, som var der tale om at lære at slå med en hammer. Det er et psykisk arbejde, hvor deltagerne skal arbejde med sig selv, og hvor læreren skal være opmærksom på de processer der foregår – også den modstand og den utryghed, som findes eller kan blive udviklet hos deltagerne.

For lærernes kvalifikationer betyder det at de skal have en række analytiske færdigheder. Ydermere betyder det at deres pædagogiske kvalifikationer ikke alene handler om at kunne håndtere undervisningssituationen i enkel forstand, men om at kunne håndtere læreprocesser med en bevidsthed om at det i sidste ende kun er deltageren selv, som kan gennemløbe læreprocessen. Dette er en del af baggrunden for forskydningen af lærerrollen fra underviser til en som skal støtte deltageren i hans eller hendes læreproces, bl.a. ved at forsøge at stille rammer og muligheder for læring til rådighed. Det kaldes også at læreren bliver 'faciliator'.

Den tredje ændring er at *undervisningen ændrer karakter*. Der indføres andre undervisnings- og organiseringsformer. Undervisningen vil i stigende

grad bestå i en række forskellige arbejdsformer, hvor klasseundervisning kun er en blandt flere. Pædagogiske former, hvor deltagerne selv er mere aktive, hvor der arbejdes i grupper og eventuelt i projekter, vil vinde frem. Arbejdsformerne vil være mere varierede, og vil dermed også stille læreren over for kravet om at kunne håndtere en bred vifte af pædagogiske teknikker. Deltagerindflydelse og fleksibilitet i indhold og former bliver nøgleord. Skiftet i undervisningsformer bliver derfor også en forskydning i kontrolformer fra entydig lærerkontrol til en stigende grad af deltagerindflydelse. Det gælder både hvad der skal arbejdes med (hvor læreplanen vil være mindre fast og entydigt) og i hvilken rækkefølge.

Hertil kommer ændringer som sprænger rammerne for klasseværelset. I nogle lande arbejdes der allerede med vekseluddannelse, eller med uddannelser hvor skolerne flytter undervisningen ud på virksomhederne. Det vil ikke nødvendigvis være en udvikling der kommer til at foregå i alle lande. Det vil afhænge af den måde hvert system forvalter sin tradition.

Et andet aspekt af ændringerne i undervisningsformerne er at nogle af de udviklingstræk, som kan spores i landene, peger i retning af, at læreren fra at have været alene om undervisningen og selv kunnet bestemme (men også været alene med ansvaret for) hvad der skulle foregå i undervisningen, i stigende grad vil skulle indgå i samarbejder med andre på skolerne. Det kan være vandret samarbejde med andre lærere, f.eks. i en form for teamundervisning, eller det kan være lodret i et tættere samarbejde mellem planlæggere og undervisere. Lærerne vil derfor i højere grad end tidligere skulle kunne indgå i samarbejde med andre om planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisning. Det kræver både evne til at samarbejde, og evne til at kunne kommunikere de pædagogiske ideer og overvejelser man har.

Denne udvikling er imidlertid også stærkt afhængig af hvordan de enkelte lande vælger at håndtere udviklingsbehovet. I lande som Italien (og delvist Finland) hvor en stor del af feltet varetages af løst ansatte konsulenter eller midlertidigt ansatte lærere, vil lærerens rolle i samarbejdet nødvendigvis

blive en anden end i lande (som hidtil Danmark og England/Wales) hvor lærerne har haft en fast tilknytning til en skole eller et college.

Til gengæld vil det efter al sandsynlighed for alle lande gælde at *indførelsen af IT-baserede undervisningsformer* vil ændre betingelserne og rammerne for både lærernes og deltageres måde at indgå i undervisning. Det er den fjerde ændring, som også viser sig på flere måder.

Umiddelbart kommer IKT og ILT til i stigende grad at indgå i den almindelige undervisning – enten direkte eller i lærerens forberedelse. Det kan være gennem brug af internettet for at søge informationer, det kan være brug af computersoftware i forbindelse med den faglige undervisning (f.eks. CAD/CAM programmer) eller andet interaktivt undervisningsmateriale, typisk som CD-ROM. IT kan her både indgå som undervisningsmål (når deltagerne skal bruge teknologi og software i deres arbejdsfunktioner) og som pædagogisk redskab.

I denne forbindelse vil kravene til lærerne naturligvis være at de selv kan håndtere IT og de tilknyttede programpakker. Men dertil kommer de forandringer som følger af nogle af anvendelserne af IT. Ét eksempel er at inddragelsen af internettet som informationskilde, understreger den udvikling som også ligger i meget projektarbejde, hvor lærerens status, som den der ved mest, bliver undermineret og opløst. Læreren er ikke længere den vidende over for de ikke-vidende. Deltagerne kan gennem brug af internettet indsamle informationer som overstiger hvad en lærer kan forventes at have overblik over.

Det er her væsentligt at understrege en ting. Formuleringen at ”læreren er ikke længere den vidende over for den ikke-vidende” er grundlæggende forkert, men den afspejler en forståelse som har været fremherskende i undervisningssystemerne. Sagen er at det aldrig har været sådan at læreren var den vidende og at den lærende var ikke-vidende. Men den undervisningsform og den grundlæggende vidensforståelse, som har været fremherskende i uddannelsessystemerne, har imidlertid betydet at de lærendes vi-

den kun yderst sjældent fik adgang til undervisningen, og at læreren omvendt havde status, som den der havde ret. Det er en forståelse som allerede er blevet anfægtet af bl.a. projektarbejdsformen og andre deltagerstyrede undervisningsformer. Når brugen af IT ofte nævnes som årsag til at lærerens vidensmonopol bliver brudt, så skyldes det, at det bliver så åbenlyst med IT og internetadgangen, at læreren ikke længere er den der ved mest. Men ret beset er det blot tale om det seneste skridt i en længere udvikling.

For læreren betyder det at hun eller han skal affinde sig med ikke nødvendigvis at være en autoritet i kraft af større viden. Men det lægger også fokus på at lærerens opgave ikke primært er at formidle viden eller information, men at støtte de studerende i deres håndtering af information og viden: hvad de skal gøre med den, hvordan de kan vurdere den osv. Også her sker der en forskydning af lærerrollen fra undervisning til facilitator.

En anden side af brugen af IKT og ILT er mulighederne for fjernundervisning. Der er i England/Wales en række initiativer som støtter udviklingen af fjernundervisning hvor deltagerne arbejder på computere som kan stå i lokale centre, på arbejdspladsen eller hjemme. Tilsvarende er der i Danmark spredte erfaringer med IT-baseret fjernundervisning. Ved brug af konferencesystemer eller tilsvarende software kan undervisningen foregå uden at deltagerne er i rum sammen.

Bortset fra de krav det stiller til lærernes tekniske kvalifikationer, så stiller det læreren over for nogle store pædagogiske udfordringer, udfordringer som uddannelsesforskningen først nu er begyndt at behandle. Blandt disse udfordringer er spørgsmål om hvilken betydning det har for deltagernes læreproces at de ikke er til stede i et rum sammen med andre lærende, men at dette rum alene findes virtuelt. Stiller det andre krav til lærerens måde at interagere med de studerende via elektronisk kommunikation? Hvilke muligheder giver det at deltagerne flere gange kan vende tilbage til læreroplæg og kommentarer fordi de er lagret elektronisk i stedet for at findes flygtigt som mundtlig kommunikation i et klasselokale? Umiddelbart stiller det lærerne over for krav om at kunne kommunikere præcist i skriftlig form. Men derudover stiller det krav om en høj grad af pædagogisk reflek-

sion og evne til indføling i de emotionelle dele af deltagernes læreprocesser.

Ved siden af de nævnte ændringer som alle er direkte knyttet til lærerens arbejde med deltagerne (indhold, form, samarbejdsrelationer, teknologi) er der også forandringer i rammerne for undervisningen som kan få indflydelse på kravene til lærernes kvalifikationer. En af disse forandringer er den allerede nævnte tendens til at uddannelser udvikler sig i retning af at blive opfattet som en vare på et marked. En del af dette (som også omfatter en ændring i det offentliges måde at fungere på i nogle lande) er en udvikling af evaluerings- og kontrolformerne. Først og fremmest at der kommer langt mere fokus på evaluering, både som bidrag til kvalitetsudvikling og som kontrolform. Men dernæst at evaluering af den grund både kommer til at påvirke lærernes praksis, og bliver noget lærerne skal kunne deltage i. Evalueringerne åbner muligheder for at udpege udviklingsmuligheder for lærerne og for skolerne. Men de rummer også en kontrol af lærerne som kan skabe utryghed, og dermed få praksis til at stivne. Omvæltningen som følge af evalueringer og kontrol er naturligvis størst i de systemer som hidtil har haft en tradition for faste ansættelser, som Danmark og England/Wales. I Italien og Finland er billedet mere sammensat fordi der både er grupper af lærere som har faste ansættelser på skoler, hvor evalueringer og øget markedsorientering kan udgøre et usikkerhedselement, og grupper af lærere som allerede er løst ansatte og hvor evalueringer ikke på samme måde grundlæggende ændrer betingelserne.

2.3 FENTO-standarderne:

et eksempel på en kvalifikationssystematik

I England/Wales har man fra centralt hold forsøgt at opstille en standard for de kvalifikationer lærere inden for efter- og videreuddannelsesområdet skal have. Standarden er formuleret af FENTO (The Further Education National Training Organisation), som er én af en række nationaler organisationer for forskellige dele af uddannelsessystemer (jf. ALS-projektet 2001, afsnit 2C). Standarderne har under udarbejdelsen flere gange været til

kommentering blandt lærere og andre skolefolk for at skabe mulighed for størst mulig sammenhæng mellem standarderne og praktikernes egen forståelse af god praksis. FENTO-standarderne blev første gang offentliggjort i januar 1999. Den udgør et meget grundigt og omfattende bud på hvilke kvalifikationer man må sætte som *”standards for undervisning og for understøtning af læring i efter- og videreuddannelsesområdet i England og Wales”*, som titlen på standarderne lyder (i vores oversættelse).

Formålet med standarden er tredelt:

- *”To provide an agreed set of standards that can be used to inform the design of accredited awards for FE teachers, validated within the national qualifications framework or by higher education institutions or other awarding bodies. It is likely there will be different qualifications to meet a range of possible needs.*
- *To provide standards that can be used to inform professional development activity within FE.*
- *To assist institution-based activities such as recruitment, appraisal and the identification of training needs.”* (FEnto 2000, Introduction to the standards)

Standarderne skal med andre ord udpege nogle gennemgående træk, som skal præge de forskellige ’kvalifikationer’, som lærerne kan søge at tilegne sig og få anerkendt. Disse kvalifikationer vil være en del af et landsdækkende system af definerede kvalifikationer (i den engelske brug af begrebet, jf. ovenfor i afsnit 2.1), og vil blive anerkendt og tildelt af nogle bestemte instanser bl.a. institutioner for højere uddannelser (colleges og universiteter). Herudover skal de tjene som grundlag for lærerkvalificering, for professions- og organisationsudvikling og i forbindelse med rekruttering. FENTO forsøger dermed på én gang at formulere nogle punkter og rammer som skoler og lærere kan orientere sig efter i den professionelle udvikling, og at formulere nogle klart definere størrelser (’kvalifikationer’) som lærere kan få tildelt.

Standarderne skal ses i forhold til fire grundlæggende værdier i tilknytning til efter- og videreuddannelse. Disse fire er (FEnto 2000, Values):

1. Reflekterende praksis og selvstændig analyseevne

Her fremhæves den brede og sammesatte gruppe af deltagere (af 'lærende'), og den brede vifte af undervisnings- og læringsformer som er nødvendig. Lærere skal være i stand til at reflektere sin praksis og at anvende passende metoder og undervisningsformer. Tilsvarende skal reflekterende praksis og analytiske færdigheder understøtte den professionelle rolle som helhed og ikke alene i forhold til håndtering af læreprocesser.

2. Kollegialitet og samarbejde

"Forandring er karakteristisk for området", siges det i beskrivelsen af standarderne. Derfor er fleksibilitet og tilpasningsevne afgørende. Et andet vigtigt punkt er samarbejde med forskellige partnere, både inden for og uden for uddannelsesinstitutionen. Med kollegialitet henvises der derfor ikke alene til de andre lærere, som er en del af lærerkollegiet, men også til at de tættere samarbejdsrelationer fører til at lærerkollegiet i praksis også skal tænkes i forhold til de eksterne samarbejdspartnere.

3. Læring i centrum og den lærendes autonomi

Lærere skal tilstræbe at de lærende udvikler deres færdigheder og evner til at arbejde selvstændigt. Derudover skal læreren også søge at understøtte og fremme en tilgang og holdning til læring som en livslang proces, snarere end som en kortsigtet tilegnelse af et sæt af færdigheder.

4. Rettighed, lighed og inddragelse

Den lige adgang og mulighed er altafgørende i undervisning og uddannelse, og bør derfor være grundlæggende for lærerne og lærerteamene.

Disse fire sæt af værdier opstiller nogle nøglepunkter i forhold til lærerkvalifikationer, som vi også har fremhævet i det foregående: procesorienteringen, fleksibiliteten, variationen og behovet for samarbejde. Hertil kommer

den væsentlige sociale og samfundsmæssige interesse i lige adgang til uddannelse. Efter disse grundlæggende værdier opstiller standarden elleve kendetegn for den sammenhæng efter- og videreuddannelsesområdet udgør. Blandt disse nævnes igen bredden og spredningen i deltagergruppen, der nævnes vejledning og vurdering af behov som centrale funktioner for læreren, tæt samarbejde med arbejdsgivere og andre samarbejdsforhold. Yderligere fremhæves arbejds- og erhvervsorienteringen i uddannelserne, og involveringen i arbejdsbaseret vurdering, prøvning og læring. Det henviser til en mulighed som findes i England/Wales hvor man kan få vurderet og anerkendt besiddelsen af beskrevne kvalifikationer på grundlag af den arbejdssituation, man står i. Med hensyn til indholdet nævnes dels den udstrakte brug af uddannelsesplaner som opstiller de kompetencer deltagerne skal udvikle undervejs (det kaldes competence-based curriculum), dels “uddannelsesplanernes dynamiske natur og kompleksitet”.

Disse kendetegn gælder for en stor del af de erhvervsorienterede voksenuddannelser i Europa. Det særlige for erhvervs- og videreuddannelser og for voksenuddannelserne i forhold til andre typer uddannelser er især arbejdsorienteringen og det tætte samarbejde med virksomheder og andre parter uden for uddannelsesinstitutionen. Derimod er opmærksomheden på den dynamiske karakter og kompleksiteten i uddannelsesplaner og på vejledning noget som også gælder andre dele af uddannelsessystemet.

Efter på denne måde at have formuleret grundlaget for standarderne, både som værdier og som ramme, formuleres selve standarden. Den er formuleret som et hierarki af niveauer. På det øverste niveau opstilles tre hovedelementer:

- Professionel viden og forståelse
- Færdigheder og egenskaber
- Nøgleområder i undervisning

Det første punkt omfatter viden inden for området som helhed, f.eks. om efter- og videreuddannelsernes rolle i samfundet, viden inden for lærerens fagområde og læringsteori. Punktet er yderligere specificeret i 22 underpunkter som omfatter teoretisk viden, viden om den samfundsmæssige

kontekst, om social orientering i forhold til den lærende (f.eks. inclusive learning, dvs. læring som i højere grad åbner for deltagere som ellers har vanskeligt ved at finde plads i uddannelser) og om bevidsthed om det centrale i den lærendes autonomi. Det er kvalifikationer som for en dels vedkommende befinder sig på det arbejdsmarkedsorienterede generelle niveau og for en dels vedkommende på det tekniske niveau. Her er det læringsteori og viden om fagområdet som udgør den tekniske dimension.

Det andet punkt er delt i to: personlige færdigheder og personlige egenskaber. De to er specificeret i henholdsvis 22 og 15 underpunkter. Opdelingen mellem færdigheder og holdninger forekommer umiddelbart forståelig nok, men viser i praksis hvor svært det er at skelne mellem forskellige typer af kvalifikationer. Således regnes "analyse" og "evaluering" som personlige færdigheder, men man kan næppe tale om at man blot besidder sådanne færdigheder uden at analysen eller evalueringen er knyttet til noget, og i den forstand er de vel snarere domæne specifikke kvalifikationer eller tekniske kvalifikationer end direkte personlige. Tilsvarende er det svært at finde den præcise begrundelse for at "intellektuel skarphed og omhyggelighed" er en egenskab snarere end en færdighed. Derudover er det væsentligt at hæfte sig ved at "håndtering af forandring" nævnes som personlig færdighed (men måske også kan opfattes som en egenskab).

Det tredje punkt – nøgleområder i undervisning – er inddelt i otte overordnede områder. Disse er igen videreinddelt i i alt 73 punkter af "generel viden" plus 208 underpunkter, hvortil kommer et antal "grundlæggende viden" under hver af de 208 punkter. De otte overordnede områder som punktet er defineret i forhold til følger stort set et undervisningsforløb fra vurdering af læringsbehov, planlægning, udvikling og brug af forskellige teknikker osv. til refleksion og evaluering af lærerens egen bidrag. Hertil kommer det ottende område, som er understøttende for resten: at indfri professionelle standarder.

Blandt de mange formuleringer af kvalifikationer skal det fremhæves at der foruden en beskrivelse af en række kvalifikationer i tilknytning til selve

undervisningsplanlægning og –gennemførelse, også rundt omkring er formuleret kvalifikationer som f.eks. knytter sig til forandringskapacitet, til *"their [dvs. lærernes] own values, beliefs and life experiences on learners and learning"* og *"how to balance, prioritise and reconcile the potentially conflicting demands of the learner, the teacher, the institution and external agencies and policies"* (FEnto 2000, afsnit h). Der er med andre ord også formuleret kvalifikationer som tematiserer at lærerens bevidsthed, holdninger og erfaringer har betydning for læringen hos deltagerne i uddannelserne. Samtidig ligger der kvalifikationskrav som er knyttet til det forhold, at der er forskellige krav og forventninger til de uddannelser, som læreren i praksis står som forvalter af, at disse krav kan komme i konflikt med hinanden og at det ofte vil være læreren som skal søge at få forliget disse forskellige krav, eller i det mindste finde en balance mellem dem.

Som det fremgår er FEnto-standarderne meget omfattende og detaljerede. Opdelingen i et overordnet professionsbaseret sæt af kvalifikationer, et personligt relateret og et sæt knyttet mere direkte til undervisningen peger i retning af en bred forståelse af de kvalifikationsbehov som man kan formulere i tilknytning til arbejdet som lærer inden for efter- og videreuddannelse. Sammenholder man standarderne med sommerfuglemodellen (se figur 1, afsnit 2.1) er der også i standarderne både en opmærksomhed over for den specifikke viden og over for de følelsesmæssige og personlige sider af lærerprofessionen. På samme måde kan standardernes indledende formulering af efter- og videreuddannelsesområdet ses som et udtryk for 'orientering' og 'rolle' – dvs. Sommerfuglens antenne og hoved. Derimod er der ikke en klar skelnen mellem kerne og valgfrie kvalifikationer.

FEnto-standarderne repræsenterer dermed et meget grundigt og velgennemtænkt bud på at formulere kvalifikationsbehov for lærere inden for efter- og videreuddannelsesområdet. Men samtidig illustrerer det nogle af de vanskeligheder og risici der ligger i forsøg på at formulere så detaljerede kvalifikationsbehov. Problemet ligger først og fremmest i at det bliver *for* detaljeret. 73 punkter "generel viden", 208 underpunkter og hertil et antal "grundlæggende viden" er så omfattende at det bliver meget vanskeligt at bruge konstruktivt. Det vil være en risiko at listen med kvalifikationer bli-

ver til en afkrydsningsliste uden at kvalifikationer for alvor tænkes ind i forhold til den konkrete sammenhæng læreren skal fungere i. Og tilsvarende kan omfanget føre til at listen ikke bliver brugt som afsæt for en refleksion og diskussion blandt lærere og ledelse om hvilke kvalifikationer som er særligt påtrængende i netop deres sammenhæng.

Det hænger sammen med den del af FEnto-standardernes funktion som grundlag for udstedelse godkendelser eller certificeringer til lærere. Dette, sammenholdt med den engelske tradition for at tænke i enkelt-kvalifikationer, fører til et andet træk, nemlig at kvalifikationer formuleres som stabile og isolerede enheder. Selv om der er beskrevet kvalifikationer som vedrører evnen til at forandre og tilpasse sig, så indgår det ikke i formuleringen af kvalifikationer at de selv kan ændre karakter over tid, eller at de kan forandre sig efter hvilken sammenhæng de indgår i. Det vender vi tilbage til i næste afsnit (2.4).

Ser man alene på FEnto-standardernes generelle niveauer, så er der udpeget en række centrale punkter for de kvalifikationer en lærer inden for efter- og videreuddannelsesområdet bør have. Men formuleringen af kvalifikationskrav må i lyset af kompleksiteten og foranderligheden inden for området integrere en forståelse af kvalifikationer selv som foranderlige i tid og rum. Samtidig må de i højere grad reflektere det forhold at kvalifikationer indgår i nogle lærersubjekter. Den professionelle er ikke uden personlighed.

2.4 Konsekvenser for lærerkvalifikationer - modelovervejelser

De kendetegn ved lærerarbejdet ved indgangen til det 21.århundrede som vi har skitseret i afsnit 2.2 vil naturligvis i detaljen variere mellem landene. Nogle udviklingstræk vil være mere fremherskende i nogle lande end i andre, men overordnet er det nogle træk som landene vil støde på. Ydermere kan kvalifikationer (som skitseret i afsnit 2.1) ikke betragtes isoleret, hvilket var en af svaghederne i FEnto-standard.

Udviklingen af den fælles model, som er en del af målet med dette projekt, skal derfor tage højde for flere forhold. Den skal for det første indfange de udviklingstræk som blev beskrevet i afsnit 2.2. Dernæst skal den kunne rumme den variation og fleksibilitet der er mellem forskellige steder og som kommer af arbejdsmarkedets og kvalificeringsbehovenes dynamik. For det tredje skal den afspejle det forhold at kvalifikationer både har en objektiv og en subjektiv side. Det vil sige at det ikke er tilstrækkeligt at opstille en række kvalifikationskrav ud fra en analyse af arbejdsfunktionen (her lærerprofessionen) uden også at medtænke hvordan kvalifikationer udvikles og besiddes af de enkelte lærere. For det fjerde vil omfanget af kvalifikationskravene tale for at der søges formuleret nogle grundlæggende (kerne) kvalifikationer og nogle supplerende (optional) kvalifikationer. For det femte må det i forlængelse af de fire foregående punkter holdes åbent at det ikke er givet at alt dette kan rummes i en enkelt model.

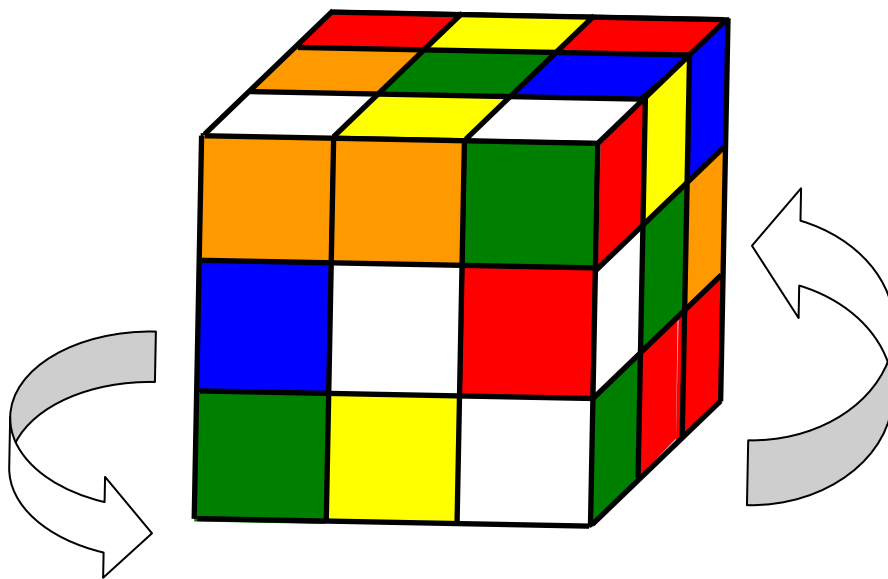
Vi vil derfor fortsætte i tre trin. Det første trin er at beskrive en måde at tænke kvalifikationerne på som sætter fokus på det komplekse samspil mellem forskellige kvalifikationer og kontekster. Dernæst vil vi formulere nogle kvalifikationer som lærere i erhvervsrettet voksen- og videreuddannelse må besidde for at kunne fungere i uddannelserne på tærsklen til det 21. århundrede. Vi vil lægge vægten på de grundlæggende kvalifikationer og kun kort berøre den videregående kvalificering. Endelig vil vi i tredje trin opstille en model for hvordan kvalificeringen kan foregå. Dette hvordan er imidlertid mere end en teknisk eller instrumentel model. Den repræsenterer samtidig en forståelse af hvilke læringsformer som understøtter forskellige typer af kvalifikationer, og hvordan kvalificeringen kan og skal tænkes sammen med de betingelser der findes i lærernes daglige praksis. De to første trin findes i dette afsnit. Det tredje trin findes i næste kapitel.

Rubic-Kube-modellen

Nøgleord i analysen af betingelserne for efter- og videreuddannelse i det 21. århundrede er forskellighed, fleksibilitet, livslang læring og procesorientering. For at kunne forvalte lærerprofessionen i et uddannelsessystem præget af disse nøgleord skal en lærer mestre en række forskellige teknik-

ker og forståelser og kunne anvende dem i forskellige sammenhænge. Læreren skal derfor ikke alene have en vifte af færdigheder – han eller hun skal også være eklekticist, forstået på den måde at viden og færdigheder skal kunne sættes i spil i forskellige kombinationer og indbyrdes vægtninger afhængig af sammenhængen. Denne bredt kvalificerede, eklektiske lærer kan illustreres med Rubic Kuben.

Figur 3: Rubic Kuben



Kuben har seks sider, som hver består af 9 felter. Det samlede antal på 54 felter er ikke et udtryk for antallet af kvalifikationer. Opdelingen i 3x3x9 felter er alene for illustrere princippet. Antallet af kvalifikationer er ikke og kan ikke fastlægges, men er netop genstand for forandring. Hvert felt repræsenterer en kvalifikation. Hvis vi trækker på de kvalifikationer som er formuleret af FEnto-standarderne kunne det være viden om undervisningsmetoder, det kunne være entusiasme eller det kunne være opmærksomhed over for den indflydelse læreres egne værdier og erfaringer kan have på læringssituationen og den studerendes muligheder.

Hver af disse kvalifikationer er imidlertid ikke isoleret, men indgår i et mønster. Mønsteret er skabt og tilpasset bestemte sammenhænge, som udgøres af bestemte deltagere, et bestemt kursusindhold, bestemte traditioner

det pågældende sted osv. Pointen i at bruge Rubic Kuben som billede er nu at hver række (vandret og lodret) kan bevæges uafhængigt af hinanden, og at hvert felt kan indgå i forskellige og varierende kombinationer, hvorved nye mønstre træder frem på siderne. På samme måde er kvalifikationerne ikke fastlåst i et bestemt mønster. Man skal nu forestille sig (for at blive i metaforen) at farverne i kuben skifter nuancer efter hvilke andre farver de ligger op til. Det er ikke alene sådan at kvalifikationerne skifter kontekst og dermed også samlet mønster; de skifter også selv karakter efter hvilken sammenhæng de indgår i.

Det er lettest at illustrere med de dele af kvalifikationerne som ligger inden for det område FEnto benævner personlige færdigheder og egenskaber. Kvalifikationen 'entusiasme' kan se forskellig ud (herunder graden af entusiasme) afhængig af hvilket indhold, hvilken deltagergruppe eller hvilke betingelser undervisningen foregår med og under. Tilsvarende vil kvalifikationen 'analyse' have forskellig karakter hvis der er tale om analyse af uddannelsesbehov hos medarbejderne på en virksomhed og hvilke kursus-tilbud som vil være relevante, eller det er den praktiske (og ofte intuitive) analyse som foregår løbende i en undervisningssituation. På samme måde kan det være meget forskelligt *hvordan* man skal besidde en praktisk kvalifikation som at kunne svejse afhængigt af om man underviser nybegyndere eller meget erfarne svejsere. Kravene til lærerens evne til at omsætte sine egne praktiske svejsefærdigheder til ord vil være forskellig i de to situationer. På den måde er kube-modellen et kraftfuldt redskab i diskussioner og analyser inden for systemer og kvalifikationstænkninger hvor hver kvalifikation tænkes og håndteres isoleret.

Hvordan de enkelte celler bliver drejet i forhold til hinanden, og hvilke forskellige mønstre de kommer til at indgå i, vil blive påvirket fra to sider. Den ene er de ydre forhold: deltagere, uddannelsesplan og læseplan, lokale arbejdsmarkedsforhold, uddannelsestraditioner osv. Disse ydre forhold stiller nogle rammer som læreren må kunne spille sammen med, enten ved at imødekomme dem eller ved at ændre dem. Den anden side er de kvalifikationer læreren bærer med sig, og den måde disse kvalifikationer er tilegnet og indlejret i læreren selv. Læreren kan have en mangfoldighed af færdig-

heder, men samtidig vil læreren ofte være mere tilbøjelig til at bruge nogle af disse færdigheder end andre – hvad enten det nu hænger sammen med erfaringer med nogle færdigheder, eller det skyldes at nogle færdigheder er knyttet til bestemte sammenhænge eller selvforståelser, mens andre støder sammen med lærerens opfattelser, f.eks. af hvad undervisning er.

Hermed er samtidig peget på et forbehold i Kube metaforen. Selv om kvalifikationer kan flyttes uafhængigt af hinanden, så vil det ofte være sådan at nogle kvalifikationer hos den enkelte lærer følges med andre. Hvilke kvalifikationer som er knyttet sammen med hvilke vil imidlertid være specifikt for den enkelte lærer. Nogle sammenknytninger kan have rod i bestemte socialiseringsforløb som kan være fælles for flere lærere (f.eks. erfaringer fra at have været metalarbejder i industrien), mens andre har mere personspecifikke historier, f.eks. knyttet til lærernes erfaringer uden for arbejdslivet.

De kombinationer af felter som en given sammenhæng kalder på (fra de ydre forhold) vil ikke altid kunne imødekommes af de lærere som skal undervise. Umiddelbart kan det give anledning til at læreren formulerer et behov for videre kvalificering. Men en analyse af kvalifikationsbehov alene ud fra den type mangel-tænkning er ikke tilstrækkelig, for mens den kan henlede opmærksomheden på nogle felter hvor læreren savner kvalifikationer, så kan det tilsvarende tilsløre at der i selve situationen og den måde den er defineret på ligger nogle rammer og betingelser som er uhensigtsmæssige. Denne uhensigtsmæssighed i situationen skjuler sig imidlertid bag at det tilsyneladende er lærerens kvalifikationer som er utilstrækkelige, mens det snarere er rammerne som burde revideres. Samtidig er det afgørende at den ydre beskrivelse af kvalifikationskrav ikke nødvendigvis skal indfries af individuelle lærere. Ofte vil det være inden for et team eller måske inden for et lærerkollegium at det samlede mønster af kvalifikationer skal være tilstede.

Kube-modellen sætter fokus på nogle bestemte forhold. Først og fremmest lægger den fokus på variation og foranderlighed mellem tid og sted, og på

de konsekvenser de har for forskelligheden i de kvalifikationer som kræves af læreren. *Kontekstafhængighed og –variation* bliver helt centrale. Læreren skal have mange færdigheder for at kunne indgå i og håndtere forskellige sammenhænge. Men læreren skal også være eklekticist for at kunne justere og tilpasse sine færdigheder til de forskellige og stadigt forandrende sammenhænge. For at kunne forvalte denne eklekticisme må læreren imidlertid ikke alene kende til teknikkerne, men besidde dem på en måde så hun eller han reelt kan flytte rundt på dem. Og endelig ligger der under eklekticismen at læreren skal være i stand til at se at mønstrene er forskellige og forandrer sig, og læreren skal kunne *forstå* hvorfor og hvordan forandringer hænger sammen med den uddannelsessammenhæng læreren er en del af.

Kube metaforen kan ikke på samme måde illustrere *hvilke* elementer som skal indgå i lærerens mangfoldighed af færdigheder. Det endelige antal felter på kuben vil på samme måde som FEto-standarden tendentielt fryse eller fikse et bestemt antal kvalifikationer, men uden at gøre dem fleksible over for ændringer.

I stedet vil vi beskrive nogle typer eller områder af kvalifikationer (noget i retning af de mere overordnede niveauer i FEto-standarden), hvor den mere specifikke beskrivelse og udmøntning skal foregå lokalt og tilpasset de enkelte lande, regioner og situationer.

2.5 Formulering af ønskede og krævede lærerkvalifikationer

FEto-standarden demonstrerede hvilke risici der ligger i at ville lave alt for detaljerede formuleringer af 'hvad'-delen af spørgsmålet om lærerkvalificering. Samtidig formulerede de en række områder som er væsentlige elementer af lærerkvalifikationer og lærerarbejdet i det 21. århundrede.

Kerneaktiviteten for lærere er stadig undervisning. Det vil derfor være nærliggende og fristende at placere undervisningssituationen i midten. Men det er kun rigtigt at gøre hvis forståelsen af undervisning som kerneaktivitet

forstås i en bred forstand. Det, som kendetegner beskrivelsen af udviklingslinierne i de fire lande, er at lærerarbejdet i stigende grad er præget af forandring, af samarbejde, af fleksibilitet i tilrettelæggelsen og af tilpasning af undervisningsindhold til konkrete sammenhænge. Kerneaktiviteten for lærere er derfor ikke blot 'formidling af et givet stof til nogle deltagere'. Hvis en lærer skal levere en passende undervisning – også selv om det er en ny lærer – så må der være et perspektiv som rækker ud over den konkrete undervisningssituation.

Den følgende formulering af lærerkvalifikationer forholder sig til denne kerneaktivitet: at kunne gennemføre undervisning som imødekommer de krav som deltagere, virksomheder og samfund stiller til erhvervsuddannelserne. Efterfølgende kan man formulere supplerende og valgfrie kvalifikationsbehov. Selv om formuleringen af kvalifikationerne er stillet op i punkter, er det stadigvæk en grundlæggende præmis at kvalifikationer skal ses i sammenhæng, og at også de kvalifikationer som har karakter af personlige egenskaber skal ses i forhold til de praksisfelter og de andre kvalifikationer de indgår i. Den konkrete omsætning til læreruddannelse og en mere detaljeret formulering af kvalifikationsbehovene må formuleres med udgangspunkt i de konkrete lokale og regionale forhold. De grundlæggende kvalifikationer for lærere i erhvervsuddannelser i EU, som det tegner sig ud fra erfaringer fra de fire lande der er involverede i dette projekt, kan imidlertid samles i følgende seks punkter:

1. Der skal være en *faglig kompetence* inden for feltet. Hvilken form for specialistviden vil være afhængig af feltet, men foruden en viden om selve undervisningens indhold er det nødvendigt med en viden om det praksisfelt undervisningen relaterer sig til. Man skal have et fagligt overskud i forhold til eksempelvis betonstøbning eller sekretærarbejdet – men det er også vigtigt at man ved noget om hvilke rammer der er for udførelsen af dette arbejde. Det vil sige: en faglig viden og en viden om den faglige praksissammenhæng og den hverdagssammenhæng som deltagerne kommer fra eller skal ud i.

2. Der skal være en *didaktisk kompetence* som omfatter

- en forståelse af hvad det er man underviser i, hvorfor man gør det, og hvilken sammenhæng det indgår i – uddannelsesmæssigt og i praksis
- en forståelse af deltagerne, deres forudsætninger og forestillinger, og en forståelse af hvorfor det er vigtigt at have en forståelse af deltagerne. Et aspekt af dette er en forståelse af at deltagere er forskellige, med forskellig baggrund, læringsstil, læringsinteresser osv.
- en læringsforståelse hvor det er deltagernes læreproces som står i centrum snarere end lærerens undervisning, og hvor deltagernes tilegnelse af indholdet er central
- en undervisningsforståelse hvor læreren forstår sig selv som facilitator snarere end som én der overfører viden. Læreren skal ikke være i centrum – læreren skal være i periferien af undervisningen, på samme måde som skallen på en kugle
- et repertoire af pædagogiske teknikker og en forståelse af hvad der er teknikernes styrker og svagheder. Det skal ikke være et fuldt udbygget repertoire, men der skal være nogle forskellige strenge at spille på
- evaluering og vurdering af deltagernes læreprocesser. Selv om en novice måske ikke skal kunne foretage avancerede variationer i evaluerings- og prøveformer, så skal hun være bevidst om funktion og betydning af prøvning og evaluering – og om hvad som kan måles og hvad ikke.

3. Der skal være en *refleksiv praksis*, hvilket betyder at læreren skal kunne reflektere sin egen praksis, men hun eller han skal også kunne kommunikere med andre lærere og andre interessenter og aktører om undervisning. Det betyder at læreren ikke alene skal kunne gøre pædagogik. Læreren skal kunne reflektere og kommunikere om pædagogik. Det betyder også at der skal være sproglige kvalifikationer: dels fag-sproglige (både med hensyn til det fag man underviser i og til pædagogiske begreber), dels skriftsproglige, fordi en del af kommunikationen med andre og med en selv om undervisning vil foregå skriftligt.

4. Læreren skal være i stand til at *samarbejde* med andre lærere. Det gælder dels i planlægning og koordinering (dvs. være i stand til at lytte og

tilpasse egen undervisning til et samlet forløb), dels i fælles undervisning som teamundervisning eller andre former.

5. Læreren skal have *IT-kvalifikationer* på to fronter: der skal være en praktisk brugerqualifikation i forhold til IKT og ILT som ressource i forberedelse og undervisning (foruden de steder hvor IT måtte være en del af det faglige indhold); og der skal være en bevidsthed om de pædagogiske implikationer af IT i undervisning.
6. Læreren skal have kvalifikationer som gør ham eller hende i stand til at *orientere sig i og følge med i forandringer* – hvad enten det er på det faglige, det pædagogiske, det deltagersociologiske, det arbejdsorganisatoriske område eller hvad det er. Pointen er her at der på den ene side er tale om en mental indstilling til forandring og kaos, dvs. en personlig kvalifikation eller egenskab i traditionel forstand. En del af dette er lærerens forandringskapacitet. Men samtidig er den vævet tæt sammen med lærerens muligheder for at handle i forhold til disse forandringer, og i den sammenhæng er det i lige så høj grad et spørgsmål om at have erfaring med og teknikker til at håndtere nye oplysninger, informationer eller fænomener, og hvad man skal gøre med dem. I nogle forbindelser er det formuleret som at kunne opsøge viden og sortere, at kunne følge udvikling osv.

I flere tilfælde gælder det at de grundlæggende kvalifikationer, forstået som de kvalifikationer som skal være til stede når læreren begynder som lærer, vil have karakter af første skridt inden for et område, som efterfølgende vil blive udbygget forståelses-, nuance- og beherskelsesmæssigt. Det er altså ikke primært at forstå som et antal felter som bliver fyldt ud efterhånden eller en trappe som bliver besteget og hvor man gradvist udvikler nye kvalifikationer. Man skal snarere se det som en række lag eller skaller som bliver lagt uden på hinanden efterhånden.

Et eksempel er reflekterende praksis, som umiddelbart kunne tænkes at være en kvalifikation som først udvikles efterhånden. Den norske uddannelsesforsker Erling Lars Dale (1989, s.16f og 25) har formuleret tre kompetence niveauer for den pædagogiske professionelle. Det første niveau

(K₁) er at kunne *gennemføre* undervisning. Det andet niveau (K₂) er at kunne planlægge undervisning, hvor spørgsmål om hvilke af de overordnede mål som skal prioriteres og hvordan den vedtagne rammeplan kan realiseres. Endelig er der det tredje niveau (K₃) som er at kunne indgå i kommunikation om og konstruktion af didaktisk teori. Man kan også sige at K₁ er at kunne undervise, K₂ er at kunne planlægge undervisning og K₃ er at kunne kommunikere om undervisning.

Men i den type undervisning som lærerne skal indgå i, er det nødvendigt at lærerne fra begyndelsen er i stand til at håndtere alle tre niveauer. Også en ny lærer skal kunne planlægge og tilpasse undervisningen til de konkrete rammer, og skal kunne kommunikere med kolleger om undervisning og uddannelsens samlede mål. Det vil derfor ikke være muligt at tænke kvalificeringsforløbet sådan at den grundlæggende kvalificering omfatter K₁ og noget af K₂, og at K₃ til gengæld er for de erfarne lærere. Alle niveauer må med fra starten, men kan så udbygges efterhånden. Videreuddannelsen ville kunne rumme en udvidelse af repertoiret af undervisningsmetoder og af ordforrådet, og måske en gradvis uddybning af forståelsen *bag* den måde man taler om undervisning og uddannelse. Men man må kunne eksplicitere sine pædagogiske overvejelser og valg fra starten, f.eks. fordi man indgår i et team.

Alligevel kan man pege på nogle felter som ikke umiddelbart kan forventes eller behøver at være på plads, men som læreren kan udvikle efterhånden. Det er f.eks. kvalifikationer knyttet til kursusudvikling, kvalifikations- og kulturanalyse, fremmedsprogskompetencer og kvalifikationer knyttet til at kunne indgå i internationalt samarbejde. (Man kunne godt tænke sig at internationale komparative elementer indgik i en grundlæggende kvalificering som en del af kernekvalifikationer, men i højere grad som en uddannelsesmæssig bevidsthed end som element i et egentligt samarbejde.)

Videregående, valgfrie kvalifikationer vil derfor for det første bestå af kvalifikationer som retter sig mod mere specialiserede eller overordnede funktioner som udvikling af kurser eller uddannelser, eller udvikling af undervisningsmateriale ud over dét, som bliver lavet til egen undervisning. Men

det kan også være ledelsesfunktioner, eller funktioner hvor man på virksomheder foretager evaluering af kvalifikationer eller på anden måde samarbejder med virksomheder om udvikling af uddannelses- og kvalificeringsforløb. For det andet vil den videregående uddannelser for lærerne bestå i at udbygge deres grundlæggende kvalifikationer, både gennem udvikling af deres repertoire af undervisningsteknikker osv. og gennem forløb hvor læreren sammen med andre lærere reflekterer og bearbejder deres undervisningserfaringer. For det tredje er der videreuddannelse inden for det fagområde man underviser. Hastigheden i udviklingen på arbejdsmarkedet betyder at en løbende kvalificering i forhold til de faglige kvalifikationer også er nødvendig.

Det er værd at bemærke at vi i de seks punkter ikke har formuleret kvalifikationer som vedrører lærerens person isoleret set. Det betyder ikke at vi opfatter den personlige side som uvæsentlig. Men vi har valgt denne inddeling for at betone at det personlige, når man taler om kvalifikationer, skal ses i forhold til en praksis- og arbejdssammenhæng. Det personlige er knyttet sammen med andre typer af kvalifikationer, jf. punkt 1 nedenfor hvor vi bruger 'forandringskapacitet' som eksempel. Personlige egenskaber eller færdigheder skal derfor heller ikke gøres til selvstændig genstand for kvalificering eller udvikling, når der er tale om erhvervsrettede uddannelser, men skal betragtes som et aspekt af en erhvervsrelevant kvalificering.

I den første rapport pegede vi på at det professionelle selvbillede hos læreren var vigtigt. Lærernes baggrund og deres forståelse af lærerarbejdet og af sig selv som lærere er vigtigt i forhold til ændringer i undervisningen. Men 'lærerens personlige selvbillede' er ikke en kvalifikation og det skal ikke gøres til genstand for kvalificering i sig selv. Derimod er selvbilledet afgørende for lærerens tilegnelse og udfoldelse af kvalifikationer, og omvendt bliver det påvirket af ændringer i lærerarbejdet og af kvalificering på andre felter. Det professionelle selvbillede er derfor i høj grad relevant når man tænker kvalificering og lærerpraksis, men ikke som selvstændig kvalifikation.

De seks opstillede grundlæggende kvalifikationer er holdt i generelle vendinger, og på det niveau er der en høj grad af overensstemmelse med FEnto-standardernes overordnede punkter. Den generelle karakter betyder at kvalifikationerne nationalt, regionalt og lokalt må tænkes konkret sammen med de vilkår og betingelser der findes her. Det gælder både de uddannelsesaktiviteter som findes, og den gruppe af lærere som er ansat eller som rekrutteres til de forskellige typer af uddannelser de forskellige steder.

Samtidig er der tale om komplekse kvalifikationer, forstået på den måde at kvalifikationerne rummer elementer af forskellige typer af viden, færdigheder og holdninger. På den måde afspejler de Landkortets (jf. fig. 2 i afsnit 2.1) forståelse af kvalifikationer som sammenvævede størrelser. Det kan illustreres ved at forsøge at sammenholde de formulerede kvalifikationer med Sommerfuglemodellens systematik. Her skal det erindres at Sommerfuglemodellen er udviklet med særligt henblik på at analysere kvalifikationsbehov i tilknytning til ny teknologi, og at kommunikation derfor kom til at stå centralt i formuleringen af kernekompetencer. Det er imidlertid ikke det afgørende, og vi vil derfor opretholde de oprindelige kernekompetencer.

Ser man nu på de kvalifikationer som er beskrevet i de seks punkter, så vil sommerfuglelarvens krop bestå af en række personlige færdigheder og egenskaber som relaterer sig til kommunikation, f.eks. at kunne kommunikere og samarbejde med andre lærere, at kunne indgå i teamundervisning, at kunne formidle skriftligt og mundtligt, at kunne lytte og spørge og at kunne vejlede andre, f.eks. deltagere.

Den venstre vinge (området for viden) ville både være en faglige viden inden for feltet og de didaktiske kvalifikationer. Det vil sige hvad der skal undervises i og hvorfor, en forståelse af at det er de lærende som må stå i centrum af læreprocessen og at læreren derfor skal holde sig i periferien. Hertil kommer den reflekterende praksis og forståelsen af de pædagogiske og læringsmæssige konsekvenser af at indføre IT-baserede undervisningsformer.

Den højre vinge (området for følelsesmæssig intelligens– eller på italiensk: 'sapere essere') ville relatere sig til forandringskapacitet, men også at kunne skabe relationer til andre og at kunne håndtere de følelsesmæssige sider af forandringer og af lærerarbejdet.

Fødderne ville være forskellige teknikker som ILT, audiovisuelle hjælpemidler og lignende, mens antennerne ville være dels orientering i forhold til forandringer på arbejdsmarkedet og i regionen, dels orientering i forhold til de mål som FE feltet og institutionen har.

Men en del af de nævnte kvalifikationer ville være meningsløse hvis ikke de fandtes flere steder i modellen. Reflekterende praksis er ikke alene et spørgsmål om at have viden om hvordan man foretager en analyse af, hvad der foregår, eller at have et fagligt sprog, som stiller én i stand til at kommunikere om undervisning og praksis som lærer. Det forudsætter også evnen til at kunne kommunikere med kolleger (larvens krop) og en selvindsigt og åbenhed over for at kunne forandre sig (den højre vinge). Kvalifikationen "reflekterende praksis" er derfor kompleks forstået på den måde at den spænder over kvalifikationer fra flere felter i sommerfuglen. Komplexiteten betyder også at den er meningsløs hvis den kun er funderet i ét af felterne.

Sommerfuglen vil derfor ikke umiddelbart være hensigtsmæssig som beskrivelsesramme for kvalifikationskravene. Men den er et godt værktøj til at den enkelte lærer forsøger at tænke igennem hvilke kvalifikationer lærerarbejdet kræver i den specifikke situation læreren befinder sig i.

Kvalifikationernes karakter af at være komplekse og at gå på tværs af faglige, generelle og personlige elementer er en vigtig pointe som har flere implikationer. Vi vil nævne tre.

1. Den første er at kvalifikationsbehov eller –krav som formuleres som personlige elementer også har tekniske og generelle elementer. Ser man på et krav som det at kunne håndtere forandring, så er det ikke alene et

spørgsmål om lærernes bevidsthed eller indstilling. Et andet element er at lærerne ved at have konkret viden eller værktøjer til at håndtere kaos, også vil have en større mulighed for at handle i forhold til de forandringer og kaotiske krav. Personlige kvalifikationer er ikke alene et spørgsmål om karaktertræk og mentalitet

2. Den anden implikation er at rammerne omkring lærerne og omkring kvalificeringen også har afgørende betydning. Lærernes kvalifikationer besiddes og udvikles ikke i et tomrum, men derimod i en bestemt organisatorisk, kulturel og ressourcemæssig ramme. Lærerkvalificering og krav til kvalifikationer må derfor også indebære en diskussion af de betingelser som gives for at udvikle kvalifikationerne. Det vil sige hvilke ressourcer (i form af penge, tid og støtte) som afsættes til lærernes kvalificering. Men det vil også sige hvilken grad af handlefrihed, hvilke formelle beslutningskompetencer har lærerne, og hvilken kultur findes på stedet – herunder blandt lærerne – med hensyn til udvikling, læring og forandring. Her spiller lærernes baggrund og den kultur de bærer med sig, ind, men det er ikke den eneste parameter.
3. Den tredje implikation er at kvalifikationer som umiddelbart fremstår som rent tekniske eller videnskæssige også rummer værdimæssige og politiske dimensioner. Når der f.eks. i FEnto skrives om ”forståelse og anerkendelse af efter- og videreuddannelsesområdets værdier og etik” så bør der samtidig være et element (som i FEntos beskrivelse af professionel viden og forståelse) af ”kritisk forståelse”. På samme måde i kvalifikationskravene ovenfor: Lærerne skal ikke bare være i stand til at formidle det stof der står i læreplanen, men deres forståelse af den lærende som central og af den lærendes autonomi, som FEnto udtrykker det, skal også rumme en kritisk stillingtagen til de udviklingstræk der findes i uddannelserne, både med hensyn til form og indhold. Lærerne skal være kritiske professionelle i forhold til udviklingen af uddannelserne og deres fag, og de skal være kritiske ambassadører for de deltagere som kommer på deres uddannelser. Med det mener vi at lærerne skal være bevidste om at efteruddannelse i det moderne samfund er en velsignelse og en historisk enestående mulighed for at dygtiggøre og

udvikle sig, men at det samtidig – for nogen deltagere – kan være et krav og en belastning som kan opleves (og være) truende. Læreren skal have en kritisk opmærksomhed over denne dobbelthed, frem for blot at tilpasse sig de ændrede krav og ideer som formuleres inden for efter- og videreuddannelsesområdet.

Det er denne form for kompleksitet som Landkortet og Kube modellen hver på deres måde søger at indfange. Landkortet ved at lægge fokus på den subjektive dimension af kvalifikationer, dvs. anskuet i forhold til det subjekt som skal besidde og udvikle kvalifikationer, og ved på én gang at pege på forskellige typer af kvalifikationer og samtidig deres indbyrdes påvirkning og afhængighed. Kuben indfanger kompleksiteten ved at vise hvordan tilsyneladende identiske kvalifikationer kan skifte karakter (farve eller nuance) ved at indgå i forskellige sammenhænge, og dermed også vise at kvalifikationen netop ikke er stabil på tværs af tid og rum.

De tre implikationer af kvalifikationernes kompleksitet peger samtidig videre på det næste trin i arbejdet med at udvikle en model for kvalificering og kvalifikationer. I dette kapitel har vi formuleret nogle grundlæggende kvalifikationer som lærere må besidde og udvikle hvis de skal indgå i erhvervsuddannelserne som de udvikler sig i Europa i disse år. Vi har formuleret seks områder som må karakteriseres som omfattende krav til lærernes kvalifikationer, og vi har holdt områderne op mod tre forskellige måder grafisk at formulere nogle væsentlige punkter i forhold til kvalifikationer og understreget kompleksiteten i kvalifikationer. I næste kapitel vil vi gå videre til at diskutere *hvordan* en sådan kvalificering kan foregå. Vi vil opstille en model for kvalificering som både formulerer nogle kvalificeringsformer og gør det på en måde så formerne kan vælges og tilpasses de konkrete sammenhænge: hvilken region, hvilke kvalifikationer, hvilke lærere, hvilke organisationer osv. Det er formålet med næste kapitel.

3. MODELLENS HVORDAN: LÆRERKVALIFICERINGENS FORMER

Første udfordring var at definere de kvalifikationer den enkelte lærer skal besidde. Næste udfordring er at finde en måde at organisere processen med kvalificeringen på. Dette afsnit handler om hvordan man i praksis kan arbejde med lærerkvalificering og hvilke områder man skal tænke med i processen, når man bevæger sig fra visionerne om de kvalifikationer en lærer skal have til overvejelserne om hvordan man omsætter det til praksis på de enkelte skoler.

3.1 Lærerrekruttering, grunduddannelse og videreuddannelse

Hvem er lærerne

I den første rapport er der redegjort for uddannelsessystemerne og lærernes baggrund i de fire deltagende lande. Heraf fremgik det også at oplysningerne om gruppen af lærere er sparsomme. Der er imidlertid en tendens til at der kommer flere akademikere uden egentlig erhvervserfaring blandt de nyansatte lærere. Blandt de lærere som allerede er ansat på skolerne, har den gruppe som kommer med erhvervserfaring indenfor deres undervisningsområde ofte kun sporadisk opdateret kontakten med erhvervet. Det gælder dog ikke de lærere, som bl.a. i Italien er ansat på konsulentvilkår med en sideløbende kontakt med erhvervslivet. Ældre lærere udgør stadig en anseelig del af lærerkorpsen. I England og Wales var halvdelen af lærerne i 1999 mellem 45 og 55 år (DfEE 2000, s.112), og billedet er stort set det samme i Danmark. I Finland er fordelingen mere jævn, mens der i Italien er stor forskel på lærergruppen i det offentlige og i det private system.

Lærernes baggrund, hele den rygsæk af erfaringer og baggrund enhver lærer tager med sig ind i sit job, har stor betydning for kvalificeringen. Det har betydning for de kvalifikationer lærerne har med sig, og for det faglige

og pædagogiske grundlag for at tilpasse sin praksis i forhold til de forventninger der stilles eksternt fra bl.a. uddannelsessystemet og interessenter (f.eks. erhvervslivet) og internt fra deltagere, kolleger og ledelse. Det har i høj grad også betydning for den motivation den enkelte lærer vil have for at udvikle sin praksis og indgå i udviklingsopgaver i samarbejde med andre, og dermed for hvordan kvalificeringen skal organiseres.

Rekruttering

Grundlaget for lærerkvalificering er de lærere der allerede er på skolen, men det er også vigtigt at medtænke hvilke lærere man ønsker og har mulighed for at rekruttere fremover. I flere lande, heriblandt Danmark og den offentlige del af Italiens uddannelsessystem, har mange skoler i en årrække kun ansat et mindre antal lærere. Det betyder at skolerne står overfor et generationsskifte i løbet af de næste år. Her står man overfor en massiv rekruttering. Andre steder er lærergruppen en blanding af en mindre fast lærerstab og en større gruppe lærere med løsere tilknytning til skolen og en lavere gennemsnitlig ansættelsestid. Her sker der en løbende rekruttering og skolerne må tænke i en fleksibel og skiftende lærergruppe, som ikke altid har mulighed for at overføre erfaring til hinanden eller indgå i meget tætte kollegiale samarbejder. Samtidig kan den fleksible lærergruppe også sikre dynamik og tættere kontakt til erhvervslivet og andre interessenter, fordi disse lærere har aktiv erhvervserfaring fra andre områder og dermed har tilknytning til andre kulturer end skolekulturen, hvilket betyder at de kan sætte dagligdagen på skolen i relief til det arbejdsliv som mange kursister måske kommer fra eller sigter mod at kvalificere sig til.

Derfor er det vigtigt at have rekrutteringen med i sine overvejelser, når man organiserer lærerkvalificeringen på de enkelte skoler, blandt andet i lyset af den målsætning skolen har. I de kommende år vil det blive meget vigtigt at skolerne gør sig klart hvilken lærerprofil der er brug for til at supplere den eksisterende lærergruppe.

I lande med faldende ungdomsårgange, er det ikke blot et spørgsmål om at skolerne er bevidste om hvilke lærerprofiler de ønsker sig. Det vil også

blive stadig vigtigere at gøre sig klart hvordan man tiltrækker unge til lærerstillinger som i de fleste deltagerlande ikke hører til blandt de højtlønnede i uddannelsessystemet. Det er bl.a. et emne som er tematiseret i OECDs *Education Policy Analysis* fra foråret 2001. Flere undersøgelser i Danmark tyder på, at unge ikke vælger job udelukkende efter løn og andre materielle goder, men i høj grad også ser på jobbet indhold, mulighed for indflydelse og udvikling, både fagligt og personligt (Simonsen & Katznelson 2000).

Grund- og videreuddannelse

Grunduddannelsen skal sikre at lærerne er i stand til at leve op til de grundlæggende kvalifikationskrav, før hun eller han begiver sig ind i en undervisningssituation. Grunduddannelsen skal ses både som en faglig del og som en pædagogisk del. Ofte kommer læreren med det faglige grundlag, men skal tilegne sig den pædagogiske overbygning i forbindelse med sin ansættelse på skolen, mens det omvendte er tilfældet i andre dele af voksenuddannelserne.

Der er forskellige strategier i de fire deltagerlande, men generelt står skolerne overfor en række valg og dilemmaer, som er fælles på tværs af landegrænser og skoler:

- a. Man må i balancere mellem at have undervisere med praktisk baggrund, som tilegner sig den teoretiske viden eller akademikere, som skal tilegne sig den praktiske kontekst deltagerne kommer fra.
- b. I Italien og Finland betyder andelen af private konsulenter og kursusudbydere at man ikke her kan tale om egentlige grunduddannelser, hvorimod England/Wales og Danmark i højere grad baserer grunduddannelsen af lærerne på centralt fastsatte uddannelsesforløb. Den kan udforme sig på flere måder, som har betydning for læreren.

Grunduddannelsen kan være centralt bestemt og placere lærerne i uddannelsesstillinger indtil de har gennemført et centralt styret uddannelsesforløb eller det kan være uddannelsesforløb som læreren gennemfører i løbet af sin ansættelse f.eks. indenfor de første to år.

Uddannelsesstillinger giver læreren mulighed for at fordybe sig i de kvalifikationer der skal til for at fungere som lærer, og den anerkender at læreren i starten er i gang med en proces for at få de nødvendige kvalifikationer, som kræver støtte fra kolleger og ledere, teoretisk og praktisk undervisning og mulighed for at afprøve praksis i et sikkert rum, for at kunne betegnes som ”fuldgyldig” lærer og få ansvaret for sin undervisning.

Grunduddannelse for allerede ansatte lærere, betyder at læreren allerede fra starten har mulighed for at få ansvar og afprøve praksis og derfor har noget undervisningserfaring at holde den teoretiske undervisning op imod, når hun starter på grunduddannelsen. Begge typer af grunduddannelse har implikationer for lærerens mulighed for at tilegne sig de nødvendige kvalifikationer, men det har i høj grad også økonomiske konsekvenser for de enkelte skoler. Det økonomiske rationale vil derfor betyde en fokus på hvem der skal betale for grunduddannelsen. Et system med uddannelsesstillinger kunne have som konsekvens at skoler forsøger at rekruttere lærere som allerede er uddannet (strandhugst, eller ’poaching’, dvs. krybskytteri, som man kalder det i England). En grunduddannelse som tages efter ansættelse på skolen kan have som konsekvens, at læreren må vente på at kunne få sin grunduddannelse, fordi det er en udgift for skolen. Det afhænger af om der opstilles centrale krav til tidsfrister og indhold i en læreruddannelse, og om der føres kontrol med om reglerne overholdes.

Udviklingen inden for både faglige og pædagogiske områder betyder, at lærerkvalificering ikke kan finde sted uden mulighed for videre-/efteruddannelse. Kvalificeringen kan knyttes til forskellige praksisformer, som vi vil komme nærmere ind på i det følgende afsnit, hvor vi mere konkret vil se på hvordan man i praksis kan arbejde med lærerkvalificering.

3.2 Organiseringen af lærerkvalificeringen

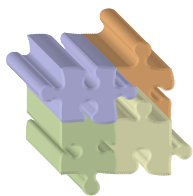
Som det fremgår af det foregående og af den første rapport fra ALS-projektet, har uddannelsessystemerne i projektets deltagerlande mange ligheder, men også væsentlige forskelle. I dette afsnit præsenteres en model for organisering af lærerkvalificering - Puslespilsmodellen.

Modellens udgangspunkt er at kvalificeringen kan og skal tænkes sammen med de betingelser der findes i lærernes daglige praksis, og at forskellige læringsformer understøtter forskellige typer af kvalifikationer.

Samtidig tager modellen højde for forskellighederne i de enkelte lande og skoler ved at kunne bruges fleksibelt, men forsøger samtidig at give et samlet billede af, hvordan man kan udvikle kvalificeringen af lærere.

Modellen tager udgangspunkt i en uddannelsesinstitution. Det er det mest udbredte forhold i Danmark, England og størstedelen af Finland. I afsnit 3.3 vil vi sætte modellen i forhold til forskellige muligheder som forskellige organisationsformer giver, f.eks. de dele af det italienske og finske system, hvor det ikke er store uddannelsesinstitutioner som danner rammen om lærernes ansættelse og kvalificering.

Puslespillet er valgt som grundfigur, fordi det repræsenterer følgende karakteristika :



- ✕ Brikkerne danner en helhed, men man kan sætte fokus på hver brik
- ✕ Modellen er fleksibel og kan udbygges efter behov
- ✕ Puslespillet appellerer både til det kreative og logiske i mennesket

Normalt har et puslespil et motiv som brikkerne tilsammen danner, og som på den måde ligger fast på brikkerne fra starten. I dette tilfælde er motivet bevægeligt og foranderligt, på samme måde som den omskiftelige verden

uddannelsessystemerne befinder sig i. Modellen er altså et puslespil, men et puslespil hvor motivet ændrer og udvikler sig.

De syv brikker i puslespillet dækker det der aktuelt anvendes i de fire deltagerlande. Nye brikker kan udvikles og kombineres efterfølgende. I det følgende vil vi præsentere de syv brikker enkeltvis. I praksis vil de kunne (og skulle) tænkes sammen og supplere hinanden.

Puslespil modellen

A. Rekruttering

Faglige og pædagogiske kriterier for ansættelse
Medarbejdernes tilknytning til skolen

B. Organisationsudvikling

Fælles værdigrundlag
Teamdannelse
Arbejdsdeling
Pædagogisk stabsfunktion

C. Evaluering og kvalitetssikring

Evalueringskultur
Evaluering som kontrol og udviklingsredskab

D. Ledelsesudvikling

E. Intern udvikling

Teamundervisning
Kollegial supervision
Studiekredse
Forsøgs- og udviklingsarbejde
Planlægning af eksterne og interne kurser/uddannelse for lærerne

F. Kurser/uddannelse /netværk

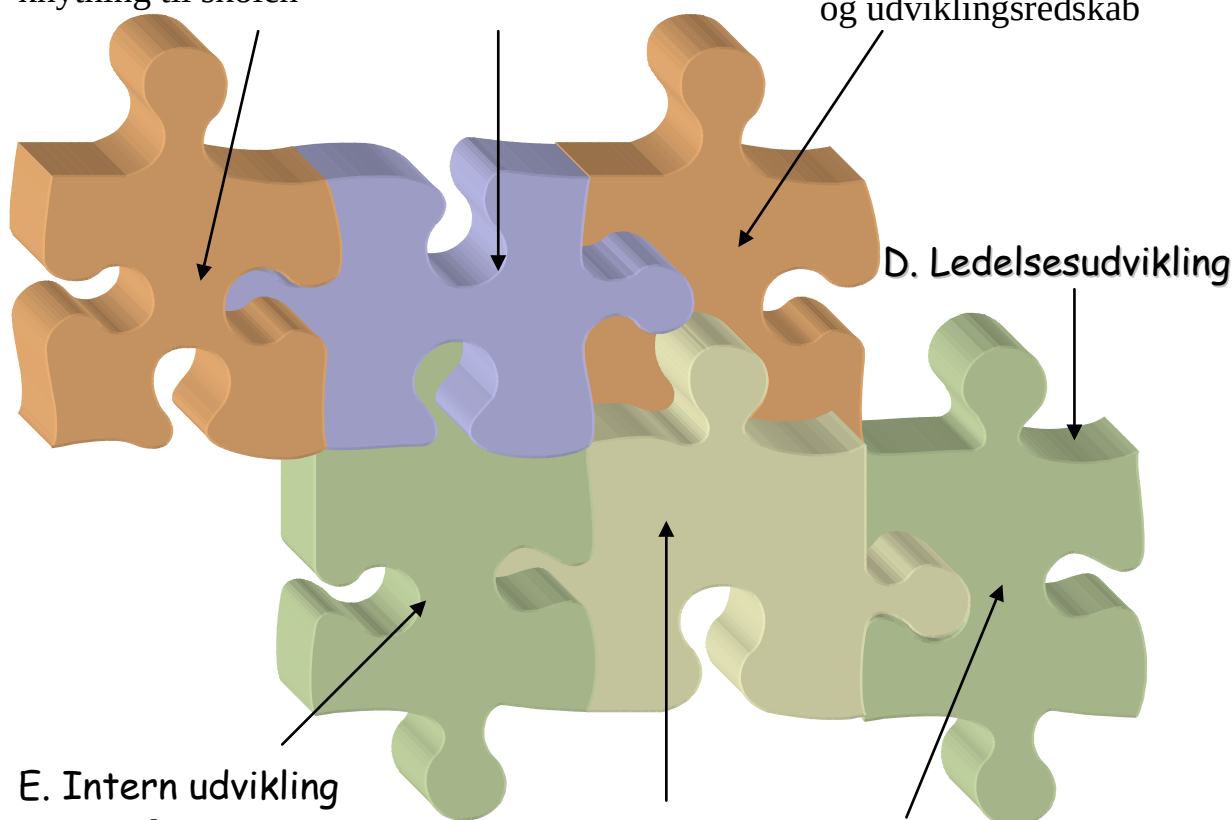
Faglig ajourføring
Teoretisk inspiration
Pædagogisk/fagligt/tværfagligt/Didaktisk
Erfaringsudveksling

G. Praktik

Lærlingeordninger
Job-bytte
Orlovsordninger
Uddannelsesplanlægning
Gæstelærere
Adoptionsordninger

kontekst

- skolemæssig, uddannelsessystemmæssig, national, europæisk, global



Puslespillet

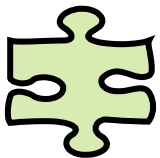
Kontekst

Lærerkvalificering foregår ikke isoleret, men skal ses som en proces der foregår i en kontekst. Den enkelte institution er en del af den kontekst, hvor lærernes kvalificering foregår i og på tværs af de forskellige faggrupper på skolen. Skolen har via de overordnede målsætninger og værdier og den kultur der findes, en hæmmende eller fremmende effekt på udviklingen af lærernes muligheder for kvalificering.

Konteksten kan ses på flere niveauer. Udover selve skolen sætter også uddannelsessystemet en ramme for kvalificeringen, og tilsvarende kan man tale om den nationale, hvor Englands FENTO er eksempel på en formaliseret og meget udbygget national ramme. Men også på et mindre formelt plan kan man tale om eksempelvis den europæiske eller den globale indramning, som hver på sit niveau giver muligheder og begrænsninger i den måde lærerkvalificeringen kan finde sted.

Denne kontekst er ikke fysisk synlig i modellen, men kunne illustreres som en cirkel omkring puslespillet. Cirklen skulle så være stiptet for at understrege at der er mange niveauer og således et ukendt antal cirkler, som kun afhænger af den detaljeringsgrad man vælger at arbejde med.

A. Rekruttering



- Faglige og pædagogiske kriterier for ansættelse
- Medarbejdernes tilknytning til skolen

Faglige og pædagogiske kriterier for ansættelse

Skolens kerneydelse og fokus må altid være undervisningen og de kursister /elever som kommer for at lære. Grundlaget for det er i høj grad de lærere som udfører deres job tæt på deltagerne.

Rekruttering handler om at sammensætte et hold som supplerer hinanden og på den måde kan fungere som et frugtbart miljø for videre kvalificering. Derfor skal man både have den lærergruppe som allerede er på skolen, men også have rekrutteringen af nye lærere med i tankerne, når man organiserer lærerkvalificering.

I rekrutteringen af nye lærere til skolerne er der flere forskellige hensyn at tage. Når skolen skal tage stilling til hvilke lærere der er behov for, kan det være et godt og nødvendigt redskab at have et klart defineret værdigrundlag, som udstikker rammerne for hvilke kvalifikationer skolen lægger vægt på at medarbejderne har på forhånd eller vil være parate til at arbejde på at få. .

Medarbejdernes tilknytning til skolen

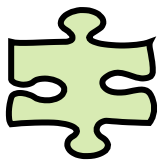
Den enkelte lærers tilknytning til skolen har stor betydning for, hvordan og i hvilket omfang hun eller han deltager i skolens liv, samarbejder med kolleger og andre interessenter og indgår i videre kvalificering.

Hvis man som lærer skal opleve sig som en aktiv parameter i skolens udvikling, må der være en fast gruppe lærere, som føler tilknytning til skolen og kan opsamle og videregive erfaringer. På skoler, hvor der er meget udskiftning eller stor andel af løst tilknyttede lærere, som har deres identitet udenfor skolen, må der derfor ansættes lærere, som ikke blot har de faglige kvalifikationer, men som også føler tilknytning til skolen og har motivationen til at være kulturbærere. Disse lærere kan fungere som ildsjæle og inspirere andre til udvikling, men det er vigtigt at der bakkes op om deres og andre læreres arbejde fra skolens ledelse, sådan at motivationen holdes ved lige og "ilden ikke brænder ud".

Samtidig handler det om at tiltrække nye kvalificerede lærerkræfter, sådan at erfarne lærere får frisk inspiration og nogen at dele deres erfaringer med. For at tiltrække nye gode lærere er udviklingsmuligheder og indflydelse for de enkelte lærere, eller de teams af lærere der dannes på skolen, vigtige parametre.

Også ledelsens tilknytning til skolen og rekrutteringen af nye ledere har stor betydning for mulighederne for lærernes kvalificering. Dette behandles yderligere under punkt D i modellen.

B. Organisering



- Fælles værdigrundlag
- Teamdannelse
- Arbejdsdeling
- Pædagogisk stabsfunktion

Fælles værdigrundlag

For at det giver mening at arbejde med lærerkvalifikationer i et helhedsperspektiv, må udgangspunktet være at alle arbejder ud fra et fælles værdigrundlag. Hvis der skal foregå læring på det organisatoriske plan, skal skolens medarbejdere være i stand til at se skolen som en helhed og forstå deres egen del af den helhed. Det kræver vilje og evne til at arbejde på tværs af organisationen. Der skal kunne formuleres erfaringer, og skolen skal være i stand til at handle i forhold til de erfaringer. Det betyder også at stadig større fokus lægges på skolens evne til at kommunikere med medarbejderne og informere om nye tiltag og udviklinger. På den måde kan der skabes grundlag for dialog både vertikalt og horisontalt i organisationen.

Arbejdsdeling

Traditionelt har mange skoler været stærkt faggruppeopdelt, ikke kun i forhold til lærernes fag, men også i forholdet mellem f.eks. det administrative og pædagogiske personale. I denne model er det tanken at der kan foregå en kvalificering af lærerne (og de øvrige faggrupper) ved at lærerne deltager aktivt i skolens funktioner på tværs af almindelige fagskel. Nogle steder har man f.eks. organiseret udvikling af kurser og salgsarbejde i særlige faggrupper, som let bliver isolerede uden berøring med resten af skolen. Det betyder dels at udviklings- og salgsfunktionen ikke bruger de ressourcer der f.eks. er i lærerstaben, men det medfører også at lærerne ikke føler ansvar for denne del af skolens aktiviteter. Der må derfor foregå en ar-

bejdsdeling, som inddrager alle berørte parter og faggruppers viden og erfaringer aktivt i organiseringen af skolens aktiviteter.

Teamdannelse

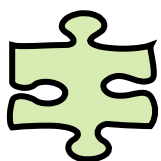
En måde at fremme samarbejdet på kan være at organisere skolen i en teamstruktur, som samarbejder både horisontalt og vertikalt. Man kunne forestille sig et team omkring en bestemt uddannelse eller typer af kurser, som rummer både lærere, administration og andre relevante faggrupper.

De enkelte team kan have en koordinator eller teamleder. En del af ledelsen kan derfor i praksis være flyttet ned i teamniveauet på skolen. Er dette tilfældet er det vigtigt at der med opgaverne også følger ressourcer og beslutningskompetence. Ellers er der en risiko for at lærerne vil opleve at de udfører mere arbejde, men ikke i tilsvarende grad opnår indflydelse. Det kan i sidste ende få indflydelse på motivationen for at deltage i skolens liv og pædagogisk/faglige udviklingsopgaver.

Pædagogisk stabsfunktion

Behovet for pædagogisk fornyelse og udvikling af lærerkvalificering kan også hjælpes på vej ved at skolen målrettet og langsigtet uddanner lærere som interne inspiratorer. Dette skal være lærere, som gennem deltagelse i f.eks. kollegial supervision nøjagtigt selv ved, hvordan det føles at få feedback fra sine kollegaer. Disse lærere får en konsulentfunktion på skolen ved siden af deres lærergerning. Det er vigtigt, at de ikke bliver fuldtidsprofessionelle pædagogiske eksperter, så de mister forbindelsen med deres bagland, men forbliver lærere med særlig erfaring/viden om pædagogiske spørgsmål, som de kan give videre til deres kollegaer (Poulsen 1996).

C. Evaluering og kvalitetssikring



- Evalueringskultur
- Evaluering som kontrol og udviklingsredskab

”Vi må lære at evaluere og styre, det vi værdsætter – og ikke kun værdsætte, det vi kan evaluere og styre” (Deltager i en workshop om evaluering på konferencen ”Fremtidig Lærerkvalificering - under international lup”, i København juni 2001)

Evalueringskultur

Som et led i kvalificeringen af lærerne kan skolen supplere den almindelige evaluering af undervisningen med en evalueringskultur, hvor der evalueres på baggrund af et fælles formuleret mål for hvad der er kvalitet i undervisningen og hvordan det kan måles.

Hvis evalueringen bruges formativt kan det bidrage til en videreudvikling af skolens aktiviteter og af den enkelte lærer/det enkelte lærerteam til at udvikle egen praksis. Evaluering rummer både et element af udvikling og af kontrol. Nogle lærere har meget modstand mod evalueringer, fordi de frygter at resultatet kan bruges imod dem. En evalueringskultur må derfor baseres på gensidig tillid. Evalueringen skal bruges efter klar aftale med de involverede parter på en etisk forsvarlig måde. Evalueringen kan eventuelt aktivt inddrage undervisningens interessenter og foregå som en dialog mellem lærer-, elev- og lederrepræsentanter, sådan at der udvikles en praksis med at afklare gensidige forventninger og bruge evalueringer fremadrettet. Evalueringen kan have mange former: Medarbejderudviklingssamtaler, ’tilfredshedsmålinger’ blandt kursister eller virksomheder eller ekstern/intern evaluering. Erfaringerne, blandt andet fra udviklingen af det engelske FEnto-system, viser, at det er vigtigt med en følelse af ejerskab til evalueringen og evalueringsformen. Ligeledes er det helt centralt at evaluere ud fra *hvad* det så er vi sætter pris på og hvordan vi (og hvem) finder ud af det i stedet for blot at evaluere det der umiddelbart er målbart jf. det indledende citat.

Evalueringskultur som kontrol og udviklingsredskab

Et vigtigt punkt i forholdet mellem evalueringer og lærerkvalificering er, at hvis evalueringer skal fungere som et konstruktivt bidrag til lærerkvalificering og udvikling af lærere, skole og undervisning, så må der være en

grundlæggende tillid mellem de forskellige parter i evalueringen. Samtidig er det et træk i flere lande (mest udfoldet i England/Wales og under tydelig udvikling i Danmark) at evalueringer og kvalitetsmålinger er den måde man forsøger at løse dilemmaet mellem på den ene side ønsket om central kontrol og på den anden side behovet for en mere fleksibel og lokalt funderet kursusudvikling. Dette forhold gør spørgsmålet om evaluering, kvalitet og kontrol til et vigtigt punkt når det gælder lærerkvalificering og skoleudvikling.

En del af vanskeligheden ved evaluering og kvalitetssikring er at det er ord som bruges ganske forskelligt. Vi understregede i kapitel 2 at udviklingen af en reflekterende praksis er et nøglepunkt for den moderne professionelle lærer. En del af denne reflekterende praksis er en løbende evaluering af ens egen undervisning og lærerpraksis, og i det omfang undervisningen organiseres i lærerteam vil disse team også evaluere og vurdere undervisningen. Her er evaluering med andre ord en integreret del af lærerens lærergerning. Evalueringens mål er at udvikle og sikre ens egen praksis – den er til indvortes brug så at sige.

Der kan være brug for at støtte udviklingen af evalueringsteknikker for lærere og for lærerteam: hvordan evaluerer man undervisning? Hvordan får man adgang til hvordan deltagerne har oplevet undervisningen og hvad de har fået ud af den? Hvordan finder man udtryk for deltagerens læreprocesser, og den måde læreren og teamet har understøttet denne proces?

En anden dimension af evalueringer er der hvor ledelsen foranstalter evalueringer af kurser eller uddannelser. Eksempelvis er det på mange skoler i Danmark fast praksis at deltagerne efter hvert kursus udfylder et evalueringsskema, som sendes videre til skolens ledelse. Skemaet har karakter af tilfredshedsmåling. Disse skemaer skal ideelt set bruges til at ledelsen kan danne sig et billede af kvaliteten af uddannelserne på skolen, men også om der er områder hvor der vil være grund til at skride ind. Denne form for evaluering vil, hvis den bliver brugt rigtigt, kunne vise mønstre – både i forhold til bestemte kurser og til bestemte lærere. Evalueringerne bliver

derfor også på nogle skoler brugt som grundlag for formulering af krav om at læreren efteruddanner sig eller sågar afskedigelser af lærere.

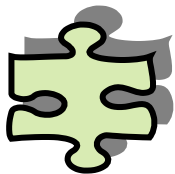
Der er et legitimt behov for at ledelsen af en skole får indblik i kvaliteten af den undervisning der foregår på skolen. Problemet er at disse evalueringer risikerer at ende som et terrorinstrument, hvor deltagerne risikofrit kan kritisere læreren for hans eller hendes dispositioner, fremtræden, holdning osv, uden at læreren oplever at kunne tage til genmæle. I de situationer er det vanskeligt for ledelsen samtidig at få lærerne til at opleve evalueringer som et redskab der kan støtte deres egen udvikling og kvalificering. Det er en særligt sårbar situation for den løstansatte lærer, som er endnu mere udsat for risikoen for at miste sit arbejde som lærer, hvis der er dårlige evalueringer. I forhold til denne gruppe af lærere som ikke er fast knyttet til en skole, ligger der nogle særlige forhold og forpligtelser med hensyn til at udvikle evalueringsformer, som lægger mere vægt på udviklingen af lærerens pædagogiske kvalifikationer end på at være grundlag for en eventuelt fortsat beskæftigelse som lærer.

Endelig er evaluering også en måde for det centrale niveau at kontrollere hvad der foregår i uddannelserne. Her bliver evaluering ofte knyttet sammen med en 'value for money'-tænkning. Det centrale niveau ønsker at sikre sig at der kommer noget ud af de ressourcer, det poster ind i uddannelserne. I de seneste 10-20 år er denne tendens i den vestlige verden ofte knyttet til en fundamental tro på at en markedslignende måde at fungere på vil sikre både den mest effektive og den bedste udnyttelse af ressourcerne. Ligesom i forholdet mellem ledelse og lærere er det i forholdet mellem det centrale niveau og skolerne vigtigt om evalueringerne bruges som grundlag for kontrol og sanktion, eller om de tænkes som en støtte til læreren eller skolen til at udvikle sig.

Der er med andre ord en risiko for sammenblanding af evalueringernes funktion som udviklingsredskab og som kontrolinstrument. Når vi taler om udviklingen af en evalueringskultur, så betyder det blandt andet at skolen og uddannelsessystemet skal udvikle måder at bruge evalueringer på, som skiller disse funktioner ad. Det er væsentligt at anerkende at der er brug for

begge typer af evalueringer, men også at betydning af evalueringen vil være forskellig afhængig af hvilken type af uddannelsessystem der er tale om. I systemer som er overvejende privat finansieret (som f.eks. det italienske, men der findes privat finansiering i flere af systemerne) er der en ret direkte relation mellem læreren, skolen og den som betaler. Evalueringer kan her være både kundens måde at få dokumenteret om de har fået noget for pengene, og være skolens måde at dokumentere over for nuværende og kommende kunder at de har et produkt af en høj kvalitet. Det er så idealet at skolen og lærerne bruger evalueringerne til at højne kvaliteten. Risikoen er at evalueringen i stedet for udvikling bruges til kritikløs tilpasning til umiddelbare ønsker og krav, uanset om de forekommer pædagogisk velbegrundede.

D. Ledelsesudvikling



Ledelsesudviklingen ligger som en skygge eller et fundament under hele modellen. Ingen dele af modellen vil kunne lykkes uden ledelsen som aktiv medspiller og inspirator. Det er vigtigt, at specielt mellemlederne med deres forholdsvis tætte kontakt til medarbejderne både kan se sammenhænge og de lange linier, men også er i stand til at lytte til medarbejderne og inddrage dem aktivt i beslutningsprocesser og implementeringen af skolens strategi.

Ledelsesudvikling var ikke oprindeligt en central del af dette projekt, men i løbet af arbejdet er det blevet klart at der på samme måde som der her arbejdes med lærernes kvalificering, må arbejdes systematisk med pædagogisk ledelse (jf. Poulsen 1995). Her bruges følgende definition af Pædagogisk ledelse

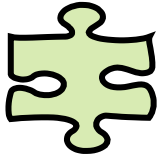
”Med pædagogisk ledelse forstår vi den typen ledelse som er nødvendig når man skal initiere og lede refleksjons- og læringsprocesser i organisationer” (Fuglestad & Lillejord 1997, s.7).

Vigtigheden af at medtænke ledelsens understreges også i Arbejdsmarkedsstyrelsens (1998) oplæg om 3. generationslæreruddannelsen i AMU systemet. Her står der blandt andet om ledelsens rolle i lærerkvalificering:

”Afgørende [...] vil være den enkelte skoles valg af intern organisering og arbejdsdeling, dvs. graden og arten af delegering af opgaver fra ledelse til de lærerteams, som i stigende grad etableres på skolerne. Væsentligt er desuden skolens prioritering af pædagogisk ledelse og etablering af et organisatorisk spillerum for lærerarbejdet, lærerkvalificering og lærerudvikling i sammenhæng med skolens samlede kompetenceudviklingsstrategier” (s.13).

Ledelsen kan virke fremmende eller hæmmende på udviklingen af lærernes kvalifikationer. Den lokale ledelse kan give rum og inspiration til lærernes udvikling og støtte lærerne i at overskride den grænse det kan være at indgå i lærerarbejdet på nye måder og udvikle nye kvalifikationer. Den lokale ledelse kan også virke hæmmende på grund af manglende forståelse og opbakning for nødvendigheden af lærerkvalificering eller den enkelte leder kan sidde med en så stor administrativ byrde, at der ikke bliver plads til at støtte den pædagogiske udvikling på skolen. Det stiller nogle krav til ledelsen, som ofte kan være svære at opfylde i det daglige. Eksempelvis peger Sten Clod Poulsen (1995) på at det er vigtigt at skolelederen også i sin egen væremåde er pædagogisk over for medarbejderne, og i sit lederarbejde har fokus på at skabe læring og nye kompetencer hos medarbejderne.

E. Intern udvikling



- Teamundervisning
- Kollegial supervision
- Studiekredse
- Forsøgs- og udviklingsarbejde
- Planlægning af intern uddannelse

Den interne udvikling er en meget vigtig del af en skole i udvikling. Hvis lærerkvalificeringen tager udgangspunkt i intern skolebaseret udvikling vil der både kunne ske en kvalificering af de lærere som deltager i udviklingsprojekter, og der vil lettere kunne ske en formidling af viden og erfaringer til skolen og kolleger, end når kvalificering sker adskilt fra skolehverdagen. Omvendt er det ikke givet at en sådan formidling finder sted. Det kræver også en bevidst politik fra skolens, lærernes og ledelsens side. De følgende elementer er kun eksempler på måder at arbejde med intern udvikling på.

Team undervisning

“Team teaching may be said to operate where two or more teachers co-operate, deliberately and methodically, in the planning, presentation and evaluation of the teaching process” (Curzon, 1990, s.302).

Teamundervisning adskiller sig fra egentlig teamdannelse (jf. brik B) ved ikke nødvendigvis at være et team omkring en uddannelse, men at være undervisning i ”makker-par”. Det centrale er at ”makker-parret” har et fælles mål med undervisningen, laver en fælles og sammenhængende forberedelse og er parat til at arbejde med fælles profil og pædagogisk platform.

I England har man arbejdet meget med teamundervisning. Det følgende refererer derfor til de engelske erfaringer med metoden. Teamundervisning kan bestå i to eller tre lærere som planlægger en undervisningstime eller et forløb som de vil gennemføre sammen. Det er teamundervisning i den snævre forståelse. I planlægningen af denne form for teamundervisning vil

de deltagende lærere afgøre hvem som skal stå for hvad, om lærerne skal undervise hver for sig, eller om andre lærere skal deltage samtidig. Der vil være en primær lærer for hver del af forløbet, eller for det enkelte emne inden for forløbet eller timen. Dette vil blive afgjort i forhold til de enkelte læreres faglige specialer.

En anden tilgang er hvor fire, fem eller flere lærere står for et helt kursus- eller uddannelsesforløb, og hvor de formaliseret og jævnlige mødes for at planlægge undervisningen. De kan så afklare om der er huller, overlap eller hvor et undervisningstema kan supplere et andet, og udvide de studerendes læringsmuligheder. Det er teamundervisning i en bredere forstand. Størrelsen af teamene, og hvordan teamene beslutter sig for at organisere sig, vil afhænge af typen af institution eller organisation de indgår i, af de enkelte lærere, af fagområderne og af de ressourcer som er til rådighed, herunder hvor meget tid der er til at mødes og planlægge.

På City Birmingham College i England er lærerne fordelt på team i forhold til uddannelsesprogrammer, og inden for hvert uddannelsesprogram er der flere kursusteam. Hvert kursusteam samarbejder om planlægningen af selve afviklingen af kurset. Det kan forstås som teamundervisning i en bredere forstand i og med at teamet som en helhed ser på fagområderne på kurset, og finder ud af hvordan de skal tilrettelægges i forhold til hinanden. Den enkelte lærers muligheder for indgå i undervisningen, de fysiske rammer og særlige krav knyttet til faget, må også tages ind i overvejelserne. Målet er et forenet team med en klar plan, men omstændighederne kan forhindre den sammenhængende struktur i at få den form som den var tiltænkt! Inden for denne type team kan de enkelte lærere beslutte at afvikle deres undervisning sammen, hvis deres fag giver mulighed for det. Nogle kurser har dobbeltlærerdækning på grund af deres særlige karakter, og i de tilfælde bliver teamundervisning i den snævre forstand en integreret del af undervisningsformen.

Kursusteam mødes formelt mindst to gange i semesteret (et semester er typisk på et halvt år) for at drøfte spørgsmål om deltagerne, kurset og eventuelle planer eller ideer nogen måtte have for kurset. Teamet som helhed,

eller nogle af medlemmerne i teamet, kan mødes uformelt på andre tidspunkter for at planlægge undervisning eller udveksle ideer. Enkelte lærere kan også planlægge at afvikle undervisning sammen.

Kursusteamet udgør et netværk som kan være støttende for lærerne og i særdeleshed for nye lærere. Lærere får mulighed for at etablere arbejds- og personlige relationer i kraft af samarbejdet i teamet. Teamet og kurset koordineres af en kursusteamleder, som sikrer at kurset afvikles og evalueres i overensstemmelse med de standarder som er opstillet af den ydre instans, og sørger for at informere teamet om ændringer. Kursusteamets leder er også ansvarlig for Kursushåndbogen, som er en del af collegets kvalitets-system. Lederen af kursusteamet sørger for at håndbogen er ajourført, f.eks. med hensyn til pensum, arbejds-skemaer, evalueringsplaner, mødereferater, oplysninger om lærere og studerende, og statistikker for kursus for kursusmål og –opfyldelse. Hele teamet har adgang til denne information, og den udgør et vigtigt kontaktsted for teamets medlemmer.

En lærer kan være medlem af flere kursusteam, afhængigt af hendes fagområder, og kan også undervise på flere end et programområde. Men hun vil kun tilhøre ét programteam hvor hun afvikler størstedelen af sin undervisning.

Programteamet vil mødes en gang i semesteret for at diskutere spørgsmål i forhold til kurserne og teamet. Programteamlederen vil koordinere denne proces og hjælpe teamet til at opretholde dets overordnede fokus.

Erfaringen med teamundervisning er et vigtigt redskab for at skabe et netværk på skolen. Det hænger sammen med at den grad af kontakt som er nødvendig for at kunne lave et effektivt uddannelses- og undervisningsforløb, betyder at de enkelte lærere og andre planlæggere får meget tid sammen hvor de udveksler viden, oplysninger, ideer, opfattelser og personlige tilgange til deres arbejde. På den måde skaber samarbejdet og kontakten omkring den fælles planlægning i teamet et netværk mellem lærerne, som er stærkere, end blot at kende til nogle kolleger. Når lærerne reelt bliver in-

volveret i fælles udvikling og planlægning udvikler relationen sig til at have på en faglig og en personlig side.

I følge Curzon (1990) gælder det at *"teamets bevidsthed om et fælles formål af afgørende betydning"* (s.302, vor oversættelse). Den 'traditionelle' tilgang til undervisning er, siger Curzon, at den enkelte lærer udfører sin funktion uden at nogen anden kollega ser det. Teamundervisning nedbryder denne barriere, og kan skabe et klima hvor det bliver normen at åbne sit undervisningslokale for andre kolleger, mens man underviser. Det kan være et meget produktivt og støttende miljø, hvis det organiseres rigtigt.

Nogle lærere vil imidlertid ikke føle sig godt tilpas med teamundervisning. Det kan hænge sammen med at de ikke har erfaring med det, eller det kan skyldes frygt for at blive kritiseret. De enkelte lærere kommer også fra forskellige baggrunde, og har holdninger som kan komme i konflikt med hinanden i en grad som gør teamundervisning umulig.

Teamundervisning har også været brugt som en effektiv metode i læreruddannelse inden for efter- og videreuddannelsesområdet. Når nye lærere første gang står over for i forbindelse med læreruddannelsen at skulle planlægge og gennemføre undervisning, og blive evalueret og vurderet bagefter, giver teamundervisning dem mulighed for at støtte hinanden, at samle ideer og bedre håndtere gennemførelsen af undervisningen. Denne metode bruges især på trin 1 i læreruddannelsen, det første af en række læreruddannelseskurser (jf. ALS-projektet 2001), hvor lærerne føler sig sårbare hvis de bliver bedt om at undervise selv. Fordi de fleste af de nye læreres vejledere underviser i andre fag, eller andre steder, får de ikke mulighed for at arbejde sammen. Teamundervisning er derfor ikke noget læreren bliver direkte uddannet til at gå ind i, fordi det ville være vanskeligt at gennemføre uden for kurset.

Kollegial supervision

Denne arbejdsform kunne eksempelvis ske i forlængelse af teamundervisning. Kollegial supervision kan udgøre en ramme, som kan være med til at udvikle lærerrollen og lærerprocesserne. Ole Dibbern Andersen og Erling

Peterson definerer pædagogisk supervision som "en pædagogisk metode, hvor kollegaer gensidigt observerer og taler sammen om hinandens arbejde på en systematisk og aftalebestemt måde" (citeret efter Aarkrog m.fl. 1997, s. 146). Den kan give den enkelte lærer mulighed for at afklare egen undervisningsstil og på den måde definere udviklingstemaer i sin lærerrolle eller afprøve nye undervisningsformer. Gennem den kollegiale supervision lærer lærere af hinanden og udvikler derigennem også et fælles sprog om læreprocesser.

På flere skoler i Danmark har man taget skridtet fuldt ud og praktiserer det man kalder 'åben dør undervisning'. Her bryder læreren for alvor med rollen som privatpraktiserende i eget klasselokale og underviser enten sammen med andre lærere eller giver mulighed for at kollegaer kan komme og blive inspireret til egen undervisning og eventuelt give feedback til lærerens egen undervisning.

Nogle lærere føler, at disse former går for tæt på deres person. Det kan skabe usikkerhed og medføre modstand mod at eksperimentere med forskellige samarbejds- og undervisningsformer. Derfor er det en nødvendig forudsætning at der på forhånd aftales spilleregler for forløbene. Det er vigtigt at processen tager højde for at respektere lærernes usikkerhed, sådan at der gives tid og rum for den ændring af lærerrollen, som for mange kan være svær. En del af problemstillingerne er parallelle til de vanskeligheder teamundervisning kan møde, jf. ovenfor.

Studiekredse

Etablering af studiekredse om faglige, tværfaglige, pædagogiske eller didaktiske problemstillinger på skolen eller i netværk, kan være en vigtig kvalificering af lærerne og give inspiration og lyst til at lære (af hinanden) og eventuelt gå i gang med tilegne sig ny viden eller afprøve og udvikle nye undervisningsformer.

Forsøgs- og udviklingsarbejde

Forsøgs- og udviklingsprojekter kan være med til at skabe udvikling både af skolens aktiviteter og lærernes praksisformer. Det kan give lærere mulighed for at arbejde koncentreret med en relevant problemstilling, men det kan også bidrage til tværfagligt samarbejde internt, og netværkssamarbejde med kollegaer på andre skoler, som arbejder med lignende problemstillinger. Ikke alle skoler har tradition for at arbejde med forsøgs- og udviklingsarbejde, og især kan det knibe med at formidle resultaterne til resten af skolen og bruge den erhvervede viden og erfaringer i skolens videre udvikling. For at forsøgs- og udviklingsarbejder kan bidrage til kvalificering af lærerne vil det derfor være vigtigt at der udvikles en kultur, hvor lærerne ikke alene indgår i forsøgs- og udviklingsprojekter, men også formidler resultaterne videre så de kan blive diskuteret og implementeret i organisationen.

En del af gevinsten ved at styrke lærernes deltagelse i forsøgs- og udviklingsarbejde er at det giver lærerne erfaringer med uddannelsesplanlægning, men også med at skulle kommunikere med kolleger om pædagogik og undervisning. Det er med andre ord en form som bidrager til lærernes kvalificering i forhold til det som Erling Lars Dale (1989, se ovenfor afsnit 2.4) kalder kompetenceniveau 2 og 3 (K_2 og K_3).

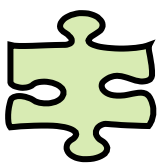
Planlægning af intern og ekstern uddannelse/ kurser for lærerne

For at der kan finde lærerkvalificering sted må lærerne også tanke op med nye indtryk. Det sker traditionelt i form af kursusaktiviteter og videreuddannelse udenfor skolen. Denne form giver mulighed for at møde kollegaer indenfor samme område fra andre skoler eller lærere, som kommer fra helt andre uddannelsessystemer. På den måde kan deltagelse i eksterne kurser give lærerne inspiration og fungere som spejl i forhold til egen praksis. Problemet med denne type kurser kan dog være, at det kan være svært for den ene eller de to lærere fra skolen, som deltog i kurset, at komme hjem og implementere ideerne i dagligdagen. Ofte er bunkerne på skrivebordet høje, og kollegaerne har travlt med deres, og derfor kræver det mange resourcer både af lærerne fra kurset og deres omgivelser på skolen at sikre at der sker transfer fra kurset til skolen af den viden og erfaring de har fået.

Uddannelse behøver imidlertid ikke udelukkende at bestå i at lærerne tager udenfor skolen og deltager i kurser m.v. På en udviklingsorienteret skole kan man tænke sig et større beløb sat af til intern udvikling. Det kan være forsøgsundervisning, eller det kan være kurser for større eller mindre dele af lærergruppen. Det stiller krav til planlægning af de interne aktiviteter, til de fysiske rammer og ikke mindst til lærernes mulighed for at få tid til at kunne fordybe sig i disse aktiviteter uden at skulle forholde sig dagligdagens problemer på skolen. Den danske pædagogiske konsulent Sten Clod Poulsen lægger megen vægt på denne form for intern uddannelse, men tilføjer at intern uddannelse ikke betyder at man ikke henter inspiration udefra. Tværtimod understreger han at ”planlægning af interne kurser må være en nær samarbejdsproces mellem intern og ekstern sagkundskab” (Poulsen 1996, s.18).

Både eksterne og interne aktiviteter kræver ligesom alle former for lærerkvalificering af der både er opbakning fra ledelsen og at lærerne er med i planlægningen af deres forløb, har indflydelse og føler ejerskab til den udvikling de begiver sig ud i.

F. Kurser/uddannelse/netværk



- Faglig ajourføring
- Teoretisk inspiration
- Pædagogisk/fagligt/tværfagligt/didaktisk
- Erfaringsudveksling

Kurser/uddannelse

Mange skoler har brugt store beløb på eksterne kurser og uddannelse. Det er stadig vigtigt at holde fast i, både fordi det kan give mulighed for at tilføre skolen special viden, som den ikke selv rummer og fordi det kan give inspiration at komme udenfor skolen og møde andre lærere og få nyt fagligt input. Eksterne kurser kan f.eks. bidrage med nye perspektiver og begreber, lærerne kan bruge til at reflektere deres praksis med, eller de kan præsentere nye undervisningsformer. Det er også muligt at bruge interne kurser tilrettelagt for skolen. Det er – af økonomiske årsager – en model

som breder sig i Finland, men den er også brugt i Danmark i forbindelse med organisationsudvikling på skole- og systemniveau. Interne kurser kan arrangeres som undervisning for alle eller de fleste medarbejdere på institutionen, eller ved at bruge konsulenter til at supervisere teams i deres daglige undervisning eller i udvikling af teamets arbejdsformer. Det kan både gøres af en enten en professionel konsulent udefra, som er 'neutral' i forhold til den enkelte lærer/teamet, eller af en intern pædagogisk konsulent, som har detaillkendskab til skolens kultur og teamets historie. Kurserne kan bl.a. tage udgangspunkt i faglig ajourføring, teoretisk inspiration, pædagogiske, faglige, tværfaglige eller didaktiske problemstillinger, eller en blanding af disse. De kan eventuelt knyttes til andre aktiviteter, f.eks. forsøgs- og udviklingsarbejde.

Netværk

Erfaringsudveksling får stadig større betydning, ikke blot blandt lærere på samme skoler, men også på tværs af fag og landgrænser. Dette projekt er i sig selv et konkret bevis på den inspiration og læring der er i at møde mennesker fra andre uddannelsessystemer i andre lande og derved få mulighed for at udveksle erfaringer og forhåbentlig tage det bedste med hjem til videre udvikling.

Man kan se netværk som ressourcer man kan trække på hvis man står i konkrete problemer eller har brug for ideer eller dialogpartnere.

Effektive netværk kræver tid og energi. Erfaringen fra dette projekt peger på to forhold som har betydning for at dette projekt har været velfungerende (se også artiklen "Moderne lærerkvalificering" i *Nyt om Efteruddannelse*, 11. juni 2001):

1. At alle deltagere kendte hinanden på forhånd
2. Det udsprang af et reelt og akut behov

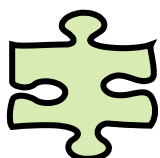
Et netværk kan i mange tilfælde bestå af praktiske arbejdsfællesskaber, men det kan også udvikle sig til langt mere end det. Skal netværket udvikle sig til en lærende enhed, kræver det en fælles forståelse og vilje til at udvikle både indhold og form. Et effektivt netværk kræver åbenhed og tillid blandt deltagerne. Der skal være konsensus om de emner der behandles og

den etik der findes i netværket. Derfor er det af stor betydning, hvordan nye deltagere bliver modtaget i netværket.

Samtidig skal netværket arbejde med områder af relevans for alle netværksdeltagere. Alle deltagere skal opleve det meningsfuldt og givende at deltage i netværket. Ellers vil interessen hurtigt dale og det vil være svært at starte aktiviteter og tage initiativer i netværket. Hvis alle derimod oplever netværket som relevant og givende, kan det være en meget vigtig motivationsfaktor for deltagerne og på den måde give meget inspiration til både (uddannelses)initiativer og udvikling hos den enkelte deltager.

Ud over egentlige netværk findes der også mange steder erfa-grupper af forskellig art, dvs. grupper som udveksler erfaringer og viden om bestemte afgrænsede emner. Disse grupper kan mødes fysisk, men flere erfa-grupper mødes på internettet, og netop IT teknologien gøre det muligt at deltage i erfa-grupper på tværs af landegrænser og andre skel.

6. Praktik



- Lærlingeordninger
- Job-bytte
- Orlovsordninger
- Uddannelsesplanlægning
- Gæstelærere
- Adoptionsordninger

Praktikken kan i forlængelse af netværkstanken være en måde at opleve praksis på andre skoler, blandt andre lærere, og derved få inspiration til egen lærerkvalificering. Det kan også fungere som en metode til at give den nyansatte akademiker uden erhvervserfaring en viden og fornemmelse af den daglige praksis inden for det område hun arbejder med, eller give den erfarne lærer en opdateret viden om det fagområde hun kom fra, især med hensyn til arbejdsorganisering og kultur inden for feltet. Praktikken kan have mange former. Det følgende er nogle konkrete bud på praktik former, som har vist sig brugbare.

Lærlingeordninger

Nogle skoler har organiseret formaliserede praktikforløb af f.eks. 14 dages varighed, på virksomheder i skolens opland. Her arbejder lærerne i en almindelig arbejdsuge for virksomheden. De følger måske en bestemt medarbejder eller en gruppe af medarbejdere, men har ellers samme vilkår som andre ansatte på arbejdspladsen. I et sådant forløb må skolen træffe aftale med virksomheden om vilkår og arbejdets indhold.

På andre skoler har lærere på mere individuelt plan lavet uformelle aftaler om kortere praktikforløb af f.eks. 1-2 dages forløb. Her vil der typisk ikke være tale om en lønnet praktik, men om en mulighed for at holde sig ajour med området og eventuelt holde kontakt med kursister og interessenter ude på arbejdspladserne. Her kan skolen eventuelt tildele et antal timer til denne type arbejde.

Job-bytte

Job-bytte kan både foregå i form af to lærere på forskellige skoler, men indenfor samme fagområde, som i en kortere periode bytter job.

En anden model er at en lærer bytter job med en ansat i en virksomhed, som eventuelt fungerer som gæstelærer eller ressourceperson i et projektforløb. I praksis har der dog vist sig visse vanskeligheder med den sidste form. Det kan bl.a. være vanskeligt at definere løn- og arbejdsvilkår, når de to parter kommer fra vidt forskellige job. På den anden side kan et job-bytte være meget værdifuldt for både skolen og virksomheden. Skolen får i en periode en person med stort praktisk kendskab, og for virksomheden kan det være en inspiration at få en person udefra som måske ser arbejdsmetoder og indhold med nye friske øjne.

Uddannelsesplanlægning

Ved at deltage i planlægning af nye uddannelsesaktiviteter og deltage i møder med interessenter, kan læreren bruge sin erfaring og faglige/pædagogiske indsigt til at være med til at skabe uddannelse som lykkedes og samtidig kvalificere sin indsigt i interessenternes verden.

Gæstelærere

Nogle skoler bruger gæstelærere fra erhvervslivet, eller løst tilknyttede lærere som det er tilfældet i Italien. Hvis det bruges bevidst, kan samarbejdet mellem gæstelærere og lærere på skolen udbygge lærerens viden om erhvervslivet, samtidig med at der kan skabes et netværk af kontakter på virksomhederne eller andre uddannelsesinstitutioner. Tilsvarende kan gæstelærere og andre lærere med løsere tilknytning til skolerne danne netværk med hinanden for på den måde at etablere en ramme om refleksion, erfaringsudveksling og kvalificering.

Adoptionsordninger

Flere erhvervsskoler i Danmark har erfaring med at, virksomheder adopterer klasser. Læreren kan så anvende virksomheden som fælles reference. Virksomheden kan levere autentisk materiale til cases og projekter.

3.3 Puslespilsmodellen, læring og organisationsformer

Vi har i det foregående beskrevet syv brikker som kan indgå i lærerkvalificering. I dette afsnit vil vi knytte nogle mere overordnede kommentarer til modellen, til dens brug og til betydningen af den sammenhæng den skal bruges i.

De syv brikker repræsenterer kvalificeringsformer af forskellig karakter. Man kan skelne mellem tre typer. Den første type er *kurser eller uddannelse* i traditionel forstand. Det er den type som fylder mindst i modellen ved i store træk at være koncentreret i den ene brik (F), men som i traditionelle diskussioner af lærerkvalificering fylder mest. I mange sammenhænge sættes der lighedstegn mellem kvalificering og deltagelse i uddannelse eller kurser. Det er en selvstændig pointe med modellen at kurser og uddannelser er én mulig kvalificeringsform, men netop også kun en blandt flere. Ofte vil denne type kvalificering med fordel kunne benyttes sammen med de to andre typer.

Den anden type er kvalificering knyttet til *lærerens daglige praksis*, dvs. i forhold til noget læreren gør i forvejen eller gør som led i sit arbejde i øvrigt. Det gælder især brikkerne B, E og F, men også G indeholder elementer af denne type. Når man taler om kvalificering i denne forbindelse drejer det sig om at læreren bliver bevidst om at der er kvalificeringselementer og kvalificeringspotentiale i den daglige praksis. I nogen grad foregår denne kvalificering allerede, men modellens pointe er her at lærerens udbytte af sin praksis kan blive større, hvis hun eller han arbejder bevidst med at bruge praksis som udgangspunkt for kvalificering. På mange skoler foregår der allerede udviklingsarbejde hvor lærere deltagere, og der sker i mange sammenhænge uformelle udvekslinger af erfaringer mellem lærere eller mellem lærere og planlæggere. Disse sammenhænge kan udvikles til at blive egentlige rammer om kvalificering. I andre tilfælde er det nødvendigt at etablere rammer knyttet til lærerens praksis, som kan fungere som rum for kvalificering. Etablering af lærerteam er et eksempel på dette.

Det fører videre til den tredje type kvalificering, nemlig den som har karakter af *ledelsesaktiviteter*. Den selvstændige brik om ledelsesudvikling (eller rettere: dimension, det er ikke en brik i samme forstand som de øvrige) sætter fokus på at ledelsen generelt er en væsentlig faktor neden under de forskellige kvalificeringsformer. Det vil ofte være ledelsen som skal skabe betingelser for at lærerne kan arbejde med kvalificering i tilknytning til deres praksis, og i de systemer hvor lærernes arbejdsgivere finansierer kurser eller anden kvalificering, vil ledelsen ofte være involveret i prioritering og fordeling af kursus- og uddannelsesmuligheder. Men der er også i modellen nogle andre elementer som mere direkte kalder på ledelsesaktivitet. Det er eksempelvis brik A og B, hvor rekruttering og organisationsudvikling vil være forhold som det er ledelsen der arbejder med.

Men hvor lærerne godt uformelt kan organisere rum for erfaringsudveksling på trods af en ledelse som ikke tilskynder til det, så kan en ledelse ikke tvinge lærere ind i kvalificering, uanset hvor gode rammer der stilles til rådighed. Det er derfor ledelsesudvikling også ligger som en underliggende dimension under de brikker som omfatter ledelsesaktiviteter: Hvis ledelsesaktiviteterne skal omsættes til kvalificering, så kræver det en pædagog-

gisk ledelse som får medarbejderne til at være interesserede og engagerede i at deltage i aktiviteterne og i kvalificering.

Det er med andre ord naturligvis ikke sådan at modellen i sig selv sikrer at kvalificeringen finder sted, hvis man beslutter sig for at anvende den ene eller den anden form. Modellen er til at tænke med. Den aftegner nogle forskellige muligheder at gå til lærerkvalificeringen på, og gennem de forskellige typer af kvalificeringsformer der findes, viser den også at lærerkvalificering ikke er bundet til én type af aktiviteter eller én aktør. Samtidig gør den det synligt at de forskellige måder også kan støtte og supplere hinanden (f.eks. kurser og udviklingsarbejder, eller organisationsudvikling og evaluering), og at udviklingen af den pædagogiske ledelse ligger som et nødvendigt element under alle formerne. Tilsammen udgør brikkerne en vifte af forskellige former som lærere, ledelse og andre aktører kan gribe til for at støtte en lærerkvalificering uden nødvendigvis at skulle bruge dem alle, og uden at de skal vægtes ens i alle tilfælde.

Dermed imødekommer modellen også det krav vi opstillede til slut i kapitel 2, nemlig at modellen skulle kunne tilpasses og anvendes i forskellige sammenhænge og inden for forskellige betingelser. Vi vil illustrere det på to måder: først i forhold til forskellige måder at lære på, og dernæst i forhold til nogle af de forskellige organisationsformer som er blevet beskrevet i ALS-projektet.

Den amerikanske organisationspsykolog David A. Kolb (1984) har beskrevet en læringscirkel, dvs. nogle forskellige trin som man gennemløber i en læreproces, og som hver især udgør elementer i læreprocessen. Kolb har opstillet modellen i forhold til experiential learning (dvs. erfaringslæring), og i forhold til lærerkvalificering gælder det at læringen skal knytte sig til lærernes praksis som lærere, dvs. den skal forbinde sig med de erfaringer lærerne har, og som de skal gøre som lærere. Kolb understreger at det ikke er sådan at man skal starte et bestemt sted i cirklen. Man kan gå ind forskellige steder. De fire elementer i læreprocessen er ydermere knyttet til forskellige måder at gå til læringsindholdet på, men i denne sammenhæng

vil vi lægge vægten på de tilgange eller angrebsmåder til indholdet, som Kolb har placeret på selve cirkelbuen i den følgende figur:

Figur 4: Kolbs læringscirkel (efter Kolb 1984)

De fire elementer er (taget fra oven og i pilens retning): Konkret oplevelse, reflekterende observation, abstrakt begrebsliggørelse og aktiv eksperimenteren, og så videre igen fra de konkrete oplevelser som kan springe ud af eksperimenterne. Læringscirklen kan kritiseres for at have en alt for skabelonagtig og rationel fremstilling af læreprocesser, som ofte foregår langt mere kaotisk og i bevægelser frem og tilbage mellem forskellige elementer (Illeris 1999). Det afgørende i denne sammenhæng er da heller ikke rækkefølgen, eller hvad der kommer før hvad. I denne sammenhæng er det for det første interessant at Kolb opstiller forskellige måder at gå til et indhold eller et erfaringsfelt på, og for det andet at de forskellige tilgange supplerer og udvikler hinanden.

Den konkrete oplevelse fokuserer på det umiddelbart oplevede, ofte med vægt på den følelsesmæssige side af oplevelsen, snarere end den kognitive bearbejdning af den. I den reflekterende observation træder den lærende et skridt tilbage og observerer mere systematisk og overvejet end i den umiddelbare og konkrete oplevelse. Gennem den reflekterende observation kan den lærende danne sig et mere samlet billede af det felt eller den genstand som læringen vedrører. Det følgende trin – den abstrakte begrebsliggørelse – repræsenterer en del af processen hvor det oplevede og observerede omformuleres fra daglig sprog og konkrete sansninger, til begreber som på et mere abstrakt plan sammenfatter og systematiserer feltet. Ud fra denne begrebsliggørelse kan den lærende formulere mere konkrete eksperimenter eller forsøg som er systematiserede konkrete erfaringer, hvor opfattelser og ideer prøves af. Det er disse forskellige måder at gå til feltet på som også beskrives med modellens indre akser: opfattelse, meningstilskrivelse, forståelse og ekspansion.

Kolb sammenfatter (1984, s.30) at lærende må have fire evner at sætte ind i læreprocessen. Det er for det første evnen til at involvere sig i nye erfaringer og oplevelser, og vel at mærke at gøre det åbent og uden på forhånd fastlagte opfattelser eller vurderinger. Det er evnen til at gøre *konkrete erfaringer* (CE). For det andet må de kunne gøre disse erfaringer synlige for sig selv, og kunne reflektere over dem på en måde, så de bliver set fra flere perspektiver. Det kalder han *reflekterende observation* (RO). Den tredje evne vedrører så omsætningen og bearbejdningen af denne refleksion og observation til begreber og til mere sammenhængende, og rimelige teorier om erfaringer. Det kalder han *abstrakt begrebsliggørelse* (AC). Disse teorier kan så endelig, som det fjerde, danne grundlag for eksperimenter, men også for at træffe beslutninger og løse problemer, dvs. omsætte forståelsen af erfaringen til handling. Det kalder han *aktiv eksperimenteren* (AE). Tanken er med andre ord at erfaringer ikke bare kan gøres, men skal bearbejdes og reflekteres, og at de på den baggrund kan danne grundlag for en mere almen forståelse af hvad der sker, og hvordan sammenhængende er. På den måde kan erfaringerne indgå i grundlaget for at kunne handle aktivt og

at kunne løse problemer, og samtidig danne udgangspunkt for nye erfaringer.

Kolb har i tilknytning til læringscirklen studeret forskellige menneskers og faggruppers læringsstile, hvor han finder at der er systematiske forskelle i den tilgang forskellige grupper har til læringen: nogle grupper har tyngden i en læringsstil omkring den aktive eksperimenteren, mens andre i højere grad har tyngden omkring den abstrakte begrebsliggørelse. I de fleste tilfælde er det mere end en dimension som indgår i læringsstilen, men forskellene er tydelige. Samtidig ligger det i selve læringscirkelns idé at de forskellige trin bidrager med forskellige dele af læringen. Hvis man forsøger at se det i forbindelse med lærerkvalificering, så vil brik F (kurser og uddannelse) ofte lægge vægten på det abstrakt begrebsliggende, mens udviklingsarbejder har tyngden i den aktive eksperimenteren. Evalueringer og kollegasupervision vil ofte have tyngden i den reflekterende observation eller den konkrete oplevelse osv. De forskellige kvalificeringsmåder som er beskrevet i Puslespilsmodellen lægger med andre ord op til at det er forskellige dele af læringscirklen man starter i. På den måde vil de forskellige brikker også have større eller mindre umiddelbar tilgængelighed for lærere med forskellige læringsstile.

Men samtidig er det en udfordring at undgå at den videre bearbejdning stopper. Erfaringer fra kurser og udviklingsarbejder (bl.a. fra erfaringer med forskellige læreruddannelser som i marts 2001 blev fremlagt på et dansk seminar inden for ALS-projektet) er at der er en tendens til at pilene fra et trin til det næste bliver brudt af: Den abstrakte begrebsliggørelse som foregår i kurserne bliver ikke omsat til konkrete eksperimenter eller udviklingsideer, ligesom eksperimenterne ikke bliver gjort til genstand for refleksion eller begrebsliggørelse. På den måde kunne noget tale for at der arbejdes med forskellige former for lærerkvalificering fordi de kan sætte forskellige typer af processer i gang, ligesom det kan være hensigtsmæssigt at tænke i hvordan de forskellige brikker og former kan gå i forlængelse af hinanden. Kan elementer som man har arbejdet med i udviklingsarbejder eller gennem organisationsudvikling føre over i elementer i praktikken eller i kurserne?

Med udgangspunkt i Kolbs læringscirkel kan man argumentere for at Puslespilsmodellen stiller et repertoire til rådighed som kan trække på forskellige læringstilgange, kan spille sammen med forskellige læringsstile og kan kombineres så de sætter forskellige trin i læringscirklen i fokus. Også på den måde er det en model som giver fleksibilitet og muligheder for at tilpasse kvalificeringsformerne til forskellige rammer og forudsætninger. Det er imidlertid et helt andet spørgsmål hvordan de forskellige kvalificeringsformer passer til de organisationsformer for uddannelser og for lærernes tilknytning til undervisningen, som projektet har vist i de forskellige lande. Vi vil skelne mellem tre hovedtyper af organisationsformer. I praksis vil der være overlap, og der vil konkret være brug for at differentiere yderligere inden for hver af typerne, men for diskussionen af muligheder og vanskeligheder ved modellen rækker det med en tredeling.

Den første type er den store uddannelsesinstitution, oftest i offentligt regi. Det er institutioner som de engelske colleges eller de danske AMU-centre, men de findes i alle fire lande. Det er institutioner som har en relativt stor gruppe af fastansatte lærere, selv om de også kan bruge løst ansatte undervisere. Rammerne er relativt faste, lærerne er organiserede i grupper eller i det mindste med en fast tilknytning til lærerværelser. Evalueringsformer som de findes i England forudsætter denne type af institutioner hvor der er kontinuitet over en fire års periode.

Den anden type er de små private kursus- og uddannelsesudbydere eller konsulentfirmaer. Denne type institution er mest udbredt i Italien og Finland. Det er mindre firmaer, hvor der på den ene side er nok til at der kan være et miljø og hvor der er en fælles ramme og kontinuitet, men hvor der på den anden side ikke nødvendigvis er den samme infrastruktur eller støttestruktur som i de store institutioner. Det er vigtigt at bemærke at nogen af de mindre private firmaer har en organisationskultur og -form som betyder at de i praksis udgør et mindst lige så stærkt og frugtbart læringsmiljø som de store institutioner. Men det forhold at de ikke har offentlige midler i ryggen og at de er helt afhængige af markedet betyder for nogen af de små

firmaer at der ikke er de samme muligheder for at afsætte ressourcer til støtte for kvalificering, refleksion osv.

Den tredje organisationsform er ikke en organisation i gængs forstand, men er et element i den måde uddannelserne organiserer sig på: det er de individuelle, løstansatte og ofte deltidsansatte lærere. Det er en gruppe som er meget sammensat og broget. Nogle af disse lærere kan have længerevarende tilknytning til skolerne (det gælder på nogle skoler i Danmark), men uden den sikkerhed der ligger i en fast ansættelse, og uden at skolen har forpligtelser eller interesser i lærerens kvalificering eller udvikling. Andre har særlige kvalifikationer, måske med baggrund i et andet arbejde, som betyder at de bliver trukket ind til at gennemføre bestemte afgrænsede undervisningsdele, men uden at det er deres hovedaktivitet. Undervisningen er en bi-beskæftigelse. Atter andre har undervisning som hovederhverv, men lever af korte ansættelser på konkrete projekter, hvorefter de skifter til andre projekter på andre institutioner. Det er tilfældet for en del lærere i Italien. Deltidslærere er et ret udbredt fænomen, også i de lande hvor billedet tilsyneladende tegnes af de store institutioner. I England er således omkring to tredjedele af lærerne ved nogle typer af centre inden for efter- og videreuddannelsesområdet deltidsundervisere (DfEE 2000, s.111). Selv om det formentlig er et fortegnet billede i forhold til de erhvervsrettede uddannelser inden for NVQ-systemet (et system med officielt formulerede, erhvervsrettede kvalifikationsbeskrivelser, som danner grundlag for uddannelser og evaluering, se ALS-projektet 2001), så er det en ikke ubetydelig andel af lærerne som er deltidslærere.

Meget firkantet kan man sige at Puslespils-modellen er lavet i forhold til virkeligheden som den ser ud for de store institutioner. Mange af de kvalificeringsformer, som er beskrevet i tilknytning til brikkerne, tager udgangspunkt i at der er fast gruppe af lærere, som er sammen over en længere periode, og at lærerne er vedvarende ansat det samme sted som undervisningen foregår. Situationen er anderledes for de fleste af lærerne i de to andre organisationsformer. Men de forskellige brikker kan godt bringes i spil alligevel, ligesom lærere ved de store institutioner omvendt kan komme til at stå i arbejdssituationer som i praksis ligner vilkårene for de priva-

te og de midlertidigt ansatte. Omvendt vil det for en styrkelse af lærerkvalificeringen være hensigtsmæssigt at der sættes ind med støtte for de private firmaer og de løst ansatte lærere. Det kan være direkte økonomisk hjælp, eller det kan være at stille ressourcer til rådighed i form af støttestrukturer, eksempelvis ved etablering af netværk.

Ser man på et privat firma som fungerer som ramme for en mindre gruppe lærere, hvis undervisning foregår på forskellige institutioner, så vil der være et brud mellem den faktisk gennemførte undervisning, de andre lærere undervisningen gennemføres sammen med, og de kolleger som man har en mere vedvarende relation til. I den situation vil det være muligt at gennemføre en række af kvalificeringsformerne (f.eks. studiekredse, erfaringsudveksling, praktik eller teamorganisering) i forhold til ens kolleger i firmaet eller den lille organisation, men det vil sjældent være muligt at koble det direkte til den undervisning man gennemfører, med mindre flere lærere fra firmaet bliver engageret til at undervise på de samme kurser. Involveringen i udviklingsarbejder vil også være en mulighed for nogle lærere i nogle firmaer. Det springende punkt i denne sammenhæng bliver imidlertid om firmaet mener at det skal investere ressourcer i lærernes kvalificering.

Det er straks vanskeligere for lærere som ansættes individuelt som deltidslærere. Disse lærere vil for en dels vedkommende ikke have en organisering i ryggen som de kan bruge som ramme om deres udvikling og kvalificering. I mange tilfælde bliver de brugt til særlige undervisningsopgaver, men ikke eksempelvis i udviklingsprojekter eller lignende. Ser man eksempelvis på de italienske erfaringer er det ofte sådan at de eksterne lærere kun er knyttet til uddannelsesinstitutionen for et projekt ad gangen. Det betyder at de former som tager udgangspunkt i intern udvikling (brik E) som f.eks. udviklingsarbejde, supervisionsgrupper eller studiekredse kun sjældent vil kunne være ramme om disse læreres kvalificering. Det samme gælder en del af de former som knytter sig til organisationsudvikling (brik B). Man kan naturligvis forestille sig at de eksterne lærere netop knyttes til udviklingsprojekter, men det vil i så fald ofte være fordi de besidder nogle bestemte kvalifikationer snarere end med et kvalificeringsperspektiv for øje.

De private og deltidsansatte lærere vil derfor være nødt til at tænke i andre kanaler, når de skal organisere viderequalificering. Et vigtig type rammer om kvalificeringen vil for disse lærere være forskellige former for netværksdannelser, men det vil i de fleste tilfælde være noget som økonomisk skal bæres af firmaet eller af den enkelte lærer. I det omfang det opfattes som en offentlig opgave også at støtte lærerqualificeringen for disse grupper, skal man derfor tænke i strukturer som kan støtte de deltidsansattes netværksdannelser og deres mulighed for at komme i praktik. Sådanne støttemuligheder ville også kunne være hensigtsmæssige i forhold til de mindre private firmaer.

Selv om Puslespils-modellen umiddelbart passer mest direkte til situationen i større (oftest offentligt finansierede) uddannelsesinstitutioner, så kan den også i forhold til private firmaer og deltidsansatte lærere fungere som en ramme at tænke kvalificering og kvalificeringsmuligheder indenfor. Omvendt kan der på de større institutioner være forhold som gør at lærerne støder på vanskeligheder der ligner de privat ansatte læreres. Det gælder de lærere som er involveret i nogle af de nye tilrettelæggelsesformer for uddannelserne, typisk IT-baseret fjernundervisning eller undervisning som foregår på en virksomhed frem for på uddannelsesinstitutionen. Men det kan også være kursustyper hvor lærerens primære kontaktflade foregår ud af skolen frem for med andre lærere (Kjærsgaard 1999).

Både i fjernundervisningen og i den virksomhedsforlagte undervisning gælder det at lærerne ikke nødvendigvis har en løbende eller stabil kontakt med kolleger. De kommer måske på skolen af og til, men i mange tilfælde arbejder lærerne alene, eventuelt (i IT-baseret fjernundervisning) med et virtuelt lærerværelse. Disse læreres situation ligner de deltidsansattes, og også for disse lærere er det vigtigt at skolen arbejder bevidst med hvordan der kan skabes rammer for disse læreres fortsatte kvalificering og udvikling.

Modellen har med andre ord to funktioner: den er et systematiseret repertoire af kvalificeringsformer som kan bringes i anvendelse ved lærerqualificering, og den er en ramme man kan tænke muligheder og betingelser for

kvalificering indenfor i forhold til de vilkår som gælder for forskellige lærergrupper. Dermed imødekommer den det krav vi formulerede til en fælles europæisk model, nemlig at den skulle være fleksibel og åben over for forskellige situationer og udgangspunkter.

4. LÆRERKVALIFICERING I EUROPA

– UDFORDRINGER OG PERSPEKTIVER

I de foregående kapitler har vi formuleret kvalifikationskrav til lærere inden for de erhvervsorienterede efter- og videreuddannelser for voksne, og vi har opstillet en model for forskellige måder at organisere kvalificeringen på. I dette afsluttende kapitel vil vi dels konkludere på formuleringen af en fælles europæisk model for lærerkvalificering, dels pege på nogle perspektiver som rejser sig for nærmere udvikling eller analyse.

Lærerkvalificering og samspillet med virksomheder

ALS-projektets navn siger strengt taget ikke noget om lærerkvalificering. Det siger noget om kvalificeringsstrategier, og om at skabe et tættere samspil mellem virksomheder, ansatte og uddannelsesinstitutioner. Når vi har valgt at lægge fokus på lærerkvalificeringen skyldes det at lærerne er en afgørende faktor når det gælder udviklingen af et sådant tættere samspil. Det betyder ikke at lærerkvalificering er det eneste punkt som har betydning for om et sådant tættere samspil kommer i stand. Men det er lærerne som skal kunne omsætte intentionerne om en tættere sammenhæng mellem virksomheder, ansatte og uddannelser. Det betyder at de både skal kunne forholde sig til den virkelighed deltagerne på kurset kommer med, de forestillinger, usikkerheder og ønsker de kommer med, og at de skal kunne omsætte denne forholden sig til praktisk pædagogik. En stor del af de ændringer i lærerarbejdet som vi har beskrevet i dette projekt hænger sammen med netop den tættere kobling til virksomhederne.

Lykkes det at gennemføre en lærerkvalificering som indeholder de elementer vi har beskrevet i kapitel 2, og gennem de former vi har beskrevet i kapitel 3, så vil man få en lærergruppe som er i stand til at gå i kritisk dialog med virksomhederne, de ansatte og ledelsen på deres egne skoler om kvalificering og om uddannelsestilrettelæggelse. Og man vil få et lærerkorps

som er i stand til at tænke varieret og fleksibelt med hensyn til undervisnings- og læringsformer.

En fælles europæisk model?

I begyndelsen af denne rapport stillede vi spørgsmålet om man kan opstille en fælles europæisk model for lærerkvalificering. At vi gik ud fra det var tilfældet fremgår af at vi umiddelbart efter diskuterede hvad en sådan model skulle kunne, og hvad den ikke skulle kunne. Derefter har vi arbejdet med at opstille modellerne. Det kan alligevel være relevant at stille spørgsmålet om de modeller vi har opstillet kan gøre det ud for fælles europæiske modeller.

Det kan de godt, men ikke på den måde at de repræsenterer en færdig pakke eller handlingsplan som kan sættes umiddelbart i værk. Hvad angår den del af modellen som beskriver hvilke kvalifikationer en lærer skal have, så repræsenterer de grundlæggende nogle kvalifikationsbehov som er relevante for en udviklingstendens der er fælles på tværs af de fire europæiske lande. Der er meget store ligheder i udviklingslinien, og derfor også fælles træk i de kvalifikationer som nødvendige. Men samtidig er der forskelle i systemernes udgangspunkter blandt andet med hensyn til organiseringen af undervisningen og til arbejdsdelingen mellem dele af uddannelsessystemet og inden for de enkelte institutioner. Disse forskelle betyder både at udviklingen slår igennem på forskellig måde i de forskellige lande, og at udgangspunktet for de nationale politikker er forskelligt, hvorfor de politiske valg også let bliver det. Det er imidlertid ikke en løsning at beslutte sig for én fælles, centralt fastlagt europæisk politik på feltet, for forskellene repræsenterer reelle forskelle mellem landene.

På samme måde opstiller og systematiserer Puslepils-modellen nogle forskellige kvalificeringsformer, som kan bruges i tilknytning til lærerkvalificering. Hvilke som er relevante og hensigtsmæssige vil afhænge af de rammer og betingelser som gælder i de enkelte lande, og igen er det nødvendigt i udgangspunktet at anerkende forskellighederne. Men giver det så overhovedet nogen mening at tale om en fælles europæisk model?

Ja, for modellerne kan bruges som pejlemærker for de nationale systemer. De kan fungere som spejlinger af de nationale systemer og de kan fungere som inspiration. Når der arbejdes med udvikling af lærerkvalificeringen i de europæiske lande, kan modellerne fungerer som referencepunkter, fordi de på én gang giver nogle konkrete bud på indhold og former og undlader at gøre det alt for detaljeret. Tilsvarende kan beskrivelsen af hvilke kvalifikationer, som en lærer skal have, fungere som grundlag for lærermobilitet, og udgangspunkt for at opstille de kvalifikationskrav man som lærer i voksenuddannelserne skal leve op til, hvis man vil udveksles med lærere fra andre lande, eller hvis man blot vil søge ansættelse i udlandet.

Det kan med andre ord godt lade sig gøre at opstille en fælles europæisk model, men det skal som nævnt i indledningen være en fleksibel – man kunne sige udogmatisk – model.

Spørgsmål om lærerkvalificering

Det næste skridt vil være at danne sig et billede af hvilke spørgsmål som rejser sig i forlængelse af arbejdet med at udarbejde denne model. Nogle af spørgsmålene blev allerede stillet ved projektets begyndelse, men har ikke kunnet blive besvaret undervejs. Andre er spørgsmål som er dukket frem under arbejdet med projektet.

Ser man først på lærerkvalificering på *lærerniveauet*, så fremgik det allerede af projektets spørge- og analyseramme at lærernes baggrund og interesser var væsentlige at tage med, både fordi kvalificering og kvalifikationer skal ses i helheder og fordi læring grundlæggende er en proces hvor de eksisterende vidensstrukturer og forestillinger indgår som aktive elementer. Det er imidlertid et af de steder hvor projektet ikke har indløst sine ambitioner. De oplysninger som er tilgængelige om lærernes baggrund er for sporadiske, og der har ikke inden for projektet været mulighed for at foretage selvstændige empiriske undersøgelser. Det er et felt som vil kræve selvstændige initiativer, hvor både kvantitative og kvalitative data må danne

grundlag for analyser af lærernes baggrund og indstilling til kvalificering, til lærerarbejdet osv.

Mere generelt kan man sige at det fremgår af projektets analyser og modeludvikling, at lærernes egne evner til udvikling og til kreativ tænkning bliver af stadigt større betydning. Den form for evner udvikles bedst i et miljø og i rammer hvor der for det første er rammer for udvikling og hvor der for det andet er et støttende miljø for kreativitet og udvikling. Det er uanset om læreren er på en større institution, i et mindre privat firma eller er selvstændig. Konsekvensen er at det på systemniveau må overvejes hvordan man bedst kan skabe rammer for kreativitet og udvikling for de lærere og den sammensætning af lærerkorpset, som man har i det pågældende land eller region.

Et centralt element i etableringen af disse rammer er *ledelsen*. Det er blevet meget synligt i udviklingen af modellen, og det blev yderligere understøttet på nogle af de konferencer og seminarer som er blevet holdt som en del af formidlingen af projektets resultater. Det er et element som tilsyneladende især trænger sig på i forhold til de lærere som er fast tilknyttet større skoler eller firmaer. Men fordi ledelsesniveauet generelt har ansvar for at udvikle uddannelserne, så er det også nødvendigt at ledelsen forholder sig til hvordan de løst tilknyttede eller deltidsansatte lærere kan støttes i deres kvalificering. For de lærere som er ansat hos private kursusudbydere vil ledelsesvinkelen især ligge hos ledelsen i firmaet. Ledelsens muligheder for at støtte kvalificeringen ligger dels i at skabe rammer for lærerne som giver dem mulighed for at eksperimentere, reflektere, diskutere osv., dels i at formulere klare mål og udviklingslinier som lærerne kan orientere sig efter.

Generelt gælder det at det er vigtigt at ledelsen tager udgangspunkt i at kvalificeringen er en subjektiv proces, og derfor ikke gør lærerne til objekter for planlægning, men at ledelsen fungerer som aktiv medspiller i lærernes egen kvalificering. Ledelsens muligheder og betingelser for at kunne være aktiv medspiller er imidlertid et spørgsmål som bør gøres til genstand for selvstændig undersøgelse. Hvad er ledernes egen uddannelsesmæssige baggrund for at kunne gå ind og støtte i sådanne processer, og hvilke ram-

mer er lederne selv underlagt, f.eks. med hensyn til økonomiske rammer og ekstern kontrol? Det er spørgsmål som er afgørende for lærerkvalificeringen, og dermed for uddannelsernes fortsatte udvikling, og som derfor fortjener en nærmere analyse og undersøgelse.

Et tredje niveau, som også har betydning for ledelsesniveauet, er det *politiske niveau*. Det er naturligvis væsentligt fordi det sætter en række af de økonomiske og styringsmæssige betingelser, men vi vil her trække to områder frem. Det første vedrører uddannelsernes mål og mening. Det andet vedrører hvem som har ansvaret for kvalificeringen.

Én måde at formulere det på er sådan her: hvilken rolle skal de erhvervsrettede uddannelser for voksne have i krydsfeltet mellem

1. virksomhedernes legitime interesse i en veluddannet arbejdsstyrke,
2. de ansatte medarbejders interesse i at blive kvalificeret så de kan fungere på arbejdsmarkedet også uden for den konkrete arbejdsplads (dvs. en bredde i kursusindholdet) og
3. samfundets kritiske interesse i et generelt uddannelsesløft af befolkningen, også den del af den som ikke har den store uddannelse i forvejen og hvis kontakt med uddannelsessystemet primært sker gennem uddannelser i tilknytning til arbejdslivet.

Spørgsmålet hænger sammen med det tidligere nævnte dilemma mellem uddannelserne som vare eller som offentlig ydelse (afsnit 2.1 og 2.2). Uddannelsernes mere sammensatte formål bliver eksempelvis udtrykt i indledningen til OECDs *Education Policy Analysis* fra 2001. Her skriver OECDs generalsekretær D.J. Johnston:

“There is robust evidence that knowledge and skills (‘human capital’) are an important determinant of economic growth and social development. Education and training systems play a crucial role in fostering the development of the human capital needed.

At the same time, new and old skills demanded in the labour market must be complemented by skills that help foster the social networks, norms

and values ('social capital') that are essential for well-functioning democracies, with active participation by citizens. [...]

Education and training systems also must play an important role in promoting equity” (OECD 2001, s.7).

Citatet sammenfatter forbløffende klart de forskellige ambitioner og forventninger som findes i forhold til uddannelse, hvad enten det er grundskolen eller voksenuddannelse. Det er uddannelse som bidrag til at levere den nødvendige arbejdskraft med henblik på økonomisk og (ifølge denne tænkning dermed også) social udvikling. Det er uddannelse som grundlag for at udvikle og opretholde fungerende demokratier. Og det er uddannelse som instrument for at skabe større lighed. Uddannelserne skal kunne det hele og på samme tid.

Denne type overordnede formål for uddannelserne kan findes opstillet i mange regerings og internationale institutioners rapporter og planer. Det springende punkt er hvordan det bliver omsat til praktisk politik. Hvordan sikrer det politiske niveau at eksempelvis de erhvervsrettede uddannelser for voksne kan møde alle tre formål? Hvordan viser det sig i bevillinger, i indholdsrammer osv. Et væsentligt sted er i opstillingen af de kriterier som uddannelser, skoler og lærere bliver evalueret efter. ”Vi må lære at evaluere og styre det vi værdsætter, frem for at værdsætte det vi kan evaluere og styre”, citerede vi i kapitel 3. Men hvad er det reelt vi sætter pris på? Og hvordan finder vi ud af det?

Det andet punkt er spørgsmålet om hvem som har ansvaret for lærerkvalificeringen. Spørgsmålet om lærerkvalificering er i denne og den foregående rapport blevet behandlet som et spørgsmål om hvordan de lærere som skal undervise på kurserne og uddannelserne kan udvikle de kvalifikationer som bliver nødvendige i lyset af de forandringer som sker inden for området. Men det er ikke blevet klart tematiseret hvis ansvar og hvis interesse kvalificeringen skal ses i forhold til. Det hænger blandt andet sammen med at situationen i forhold til ansvar for lærerkvalificering er forskellig i de fire lande. Men det er et spørgsmål som er relevant både i forhold til det politiske niveau og i forhold til ALS-projektets helt overordnede mål, nemlig

at se lærerkvalificering som et bidrag til et nærmere samspil mellem virksomheder, skoler og ansatte. Lærerkvalificering er vigtig af fire grunde.

Den første grund er at lærerne har interesse i at vedligeholde og udvikle deres kvalifikationer for at kunne fortsætte med at fungere som lærere. Der er en subjektiv interesse hos lærerne.

Den anden grund er at uddannelsesinstitutionerne og de små firmaer er interesseret i at have en lærerstab som er i stand til at honorere de krav der stilles fra virksomhedernes side og fra de myndigheder og institutioner som står for uddannelsen af arbejdsløse. Hvis uddannelsesudbyderen (hvad enten det er et stort college eller et mindre privat firma) skal kunne klare sig i konkurrencen på markedet, så skal de have en velkvalificeret arbejdskraft. Derfor er uddannelsesinstitutionerne under pres for at ændre deres organisering og muligheder for at indgå i et samspil med virksomhederne, samtidig med at de har interesse i at deres lærere bliver kvalificeret for at kunne leve op til kravene.

Den tredje grund er at der er samfundsmæssige behov for kvalificering af lærerne. Det er der for at lærerne skal kunne bidrage til at udvikle de kvalifikationer som ønskes på arbejdsmarkedet. Men det er der også for at de kan bidrage til, at de mange menneskelige og materielle ressourcer, som kastes ind i uddannelser og undervisning i de fleste lande, bl.a. i tilknytning til strategier for livslang læring, ikke alene bruges til at tilpasse arbejdskraften specifikke, måske kortsigtede behov, men at der kommer en bredere og mere almen uddannelsesmæssig forbedring, som stiller kursisterne bedre i forhold til at kunne håndtere et kaotisk og hastigt udviklende hverdagsliv. Det er en samfundsmæssig interesse i at der er lærere som er kvalificerede til at være kritiske ambassadører (jf. kapitel 2.4), blandt andet i deres dialog med virksomheder og skoleledelser, om tilrettelæggelsen af uddannelsestilbud til medarbejdere ved virksomheder eller for ledige.

Der er med andre ord nogle subjektive interesser, nogle virksomhedsmæssige interesser, nogle skoleinteresser og nogle kritiske samfundsmæssige

interesser. Men det betyder også at spørgsmålet om hvis ansvar det er at sikre kvalificeringen er åbent: hvem skal tage initiativet og hvem skal finansiere? Udgangssituationen og traditionen er forskellig i de fire lande.

I Italien er det helt overvejende den enkelte lærer som selv står for at sørge for efteruddannelse og som selv finansierer det gennem deltagelse i kurser, seminarer og selvorganiserede netværk. I Finland, Danmark og England/Wales har skolerne en højere grad af ansvar og initiativ, men i praksis er det i Finland sådan at ressourcerne er utilstrækkelige. Derimod har man i England i november 2000 besluttet at satse ekstra ressourcer på læreruddannelse, og samtidig stille krav om at lærerne opnår bestemte pædagogiske kvalifikationer. Man kan pege på fordele og ulemper i begge modeller.

Ved at lade det være læreren som tager initiativet kan kvalificeringen tage udgangspunkt i den enkelte lærers arbejds erfaringer og strategier for egen udvikling. Læreren bliver ikke begrænset af ressourcer eller prioriteringer i en organisation, men kan følge sine egne interesser. I nogle tilfælde vil lærernes kvalificeringsinitiativer række ud over uddannelsessystemets horisont, men på længere sigt være til fordel for systemet og dets videre udvikling.

Der er imidlertid også nogle problemer i det. Den ene er at kvalificeringen kan blive begrænset af lærerens økonomi og ressourcer. Det andet problem er at de lærere som ikke er tilknyttet en organisation af den ene eller den anden art, mangler en ramme for kvalificeringen som kan støtte den videre udvikling: fra kursus til praksis, eller fra refleksion til handling. Den sociale dimension af læringen bliver væk. Det tredje problem er – set fra uddannelsernes side – at det kollektive aspekt af kvalificeringen forsvinder. Det kan både give problemer i forhold til institutionernes muligheder for at lægge en udviklingsstrategi og en strategi for kvalificering på institutionen, f.eks. hvilke typer kvalifikationer som er nødvendige for at kunne gennemføre den type undervisning, som institutionen ønsker at gennemføre. I takt med at arbejdet i højere grad organiseres i team og mindre som individuelle læreres indbyrdes adskilte undervisning, kan det blive et større problem.

Nogle af disse problemer bliver imødekommet ved at lægge initiativet hos institutionerne og uddannelsessystemet. Det vil gøre det muligt for skolen at tænke lærerkvalificering som en del af en strategisk udvikling, og at tænke den i forhold til den samlede gruppe af lærere og den samlede vifte af ressourcer på skolen. Den enkelte lærers kvalifikationer og kvalificering bliver tænkt ind i en helhed.

Problemet ved at placere initiativ og ansvar hos skolen eller systemet er at det kan flytte den enkelte lærers motivation for at tænke i egen kvalificering. Eller sagt på en anden måde: sammen med ansvaret forsvinder kreativiteten. Dermed bliver læreren også underlagt ledelsens ønsker og dispositioner. Det er ikke givet at de interesser den enkelte skole har i kvalificeringen af den enkelte medarbejder, svarer til lærerens egne interesser. Ydermere vil læreren være bundet af de ressourcer som er til rådighed i systemet, og hvis midlerne begrænses er der en risiko for at det får udviklingen (både den enkelte lærers og systemets) til at gå i stå. Erfaringerne fra Italien peger på at det ikke er givet at en placering af uddannelserne i det offentlige frem for som privat aktivitet på et marked giver større dynamik.

Disse overvejelser om ansvar og initiativ for kvalificeringen, og om hvorvidt lærerkvalificering er et individuelt eller kollektivt anliggende, viser tilbage til de dilemmaer vi trak op i slutningen af projektets første rapport, og som vi sammenfattede i tre punkter:

- Er målgruppen individer eller virksomheder?
- Er uddannelse en vare eller en offentlig ydelse?
- Hvad er forholdet mellem centralt formulerede kvalificeringsbehov over for den stigende tendens til at det centrale niveau styrer og regulerer gennem økonomi?

Dermed bliver det også synligt at spørgsmålet om de erhvervsrettede voksenuddannelser og lærerkvalificeringen ikke alene er et spørgsmål om pædagogik og teknik med hensyn til indhold og tilrettelæggelse, men også et mere overordnet spørgsmål om hvilke mål, værdier og vilkår uddannelser-

ne skal eksistere under, og hvad der skal regulere uddannelsernes udbud og udvikling. Dermed bliver det også et spørgsmål på det politiske niveau. Projektet peger derfor ikke alene på kvalifikationer som lærerne må besidde for at kunne indgå som aktive deltagere i en udvikling af uddannelserne så det ønskede samspil mellem virksomheder, medarbejdere og uddannelser opnås. Det peger også på nogle videre spørgsmål som må diskuteres, og som vedrører de generelle strategier for voksenuddannelser i EU, og for hvilke rationaler som skal være de styrende i udviklingen af uddannelserne, i kvalificeringen af arbejdskraften og dermed også af samfundsborgerne.

REFERENCER

ALS-projektet (2001): *1st report: four national systems*. Rapport fra ALS-projektet. Tilgængelig på internettet på adressen: www.als.amu-randers.dk

Amicucci u.å.: *Managerial Metamorphosis*. Tilgængelig på internettet på adressen: http://www.amicucciformazione.com/news/160101_metam.htm. Findes også på CD-ROM med italiensk tekst.

Andersen, Vibeke m.fl. (1993a): *Kvalifikation og levende menneske*. 2. delrapport fra Almenkvalificeringsprojektet. Skriftserien fra Erhvervs- og Voksenuddannelsesgruppen 18/93. Roskilde Universitetscenter: Erhvervs- og Voksenuddannelsesgruppen

Andersen, Vibeke m.fl. (1993b): *Kvalifikation. En søgemodel*. 3. delrapport fra Almenkvalificeringsprojektet. Skriftserien fra Erhvervs- og Voksenuddannelsesgruppen 20/93. Roskilde Universitetscenter: Erhvervs- og Voksenuddannelsesgruppen

Arbejdsmarkedsstyrelsen (1998): *3.generationslæreruddannelse. Rapport fra arbejdsgruppen nedsat af arbejdsmarkedsstyrelsen*. København: Arbejdsmarkedsstyrelsen.

Curzon, L.B. (1990): *Teaching In Further Education – An Outline of Principles and Practice*. 4th Ed, London: Cassell

Dale, Erling Lars (1989): *Pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Department for Education and Employment (2000): *Statistics of Education: Teachers England and Wales 2000 Edition*. London: The Stationary Office. (Tilgængelig på internettet på adressen: www.dfes.gov.uk)

FENTO 2000: *Standards for teaching and supporting learning in further education in England and Wales*. London: Further Education National Training Organisation. (1.udgave: 1999)

Fuglestad, Otto Laurits & Lillejord, Sølvi (red.) (1997): *Pedagogisk ledelse: et relasjonelt perspektiv*. Bergen-Sandviken : Fakkbokforlaget, 1997.

Illeris, Knud (1999): *Læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Illeris, Knud (2000): *Voksenuddannelse som masseuddannelse – disciplinering til fleksibilitet*. 6.rapport fra Voksendidaktik-projektet. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Kjærsgaard, Christian (1999): *Strategiudvikling og faglærerkvalificering*. København: Arbejdsmarkedsstyrelsen.

Kolb, David A. (1984): *Experiential learning*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Nyt om Efteruddannelse, 11 juni 2001 (12. årgang). Udgivet af Institut for Konjunktur-Analyse”.

OECD (2001): *Education Policy Analysis. Education and skills*. Paris: OECD

Poulsen, Sten Clod (1996): *Den lærende skole - giver udviklingsrum til lærerne*. Slagelse: MetaConsult 1996

Poulsen, Sten Clod (1995): *Pædagogisk management – giver sammenhængende skoleudvikling*. Slagelse: MetaConsult.

Simonsen, Birgitte & Katznelson, Noemi (2000): ”Unge arbejdsbegreb.” i *Nyt om arbejdsliv*. 2. årgang, nr. 4.

Aarkrog, Vibe m.fl. (1997): *Erhvervsskolelærerne. Profil og udviklingsbehov – en undersøgelse*. København: DEL.