



STANDARD FORSIDE TIL EKSAMENSOPGAVER

Fortrolig

Ikke fortrolig

Prøvens form (sæt kryds)	Projekt	Synopsis	Portfolio	Speciale X	Skriftlig hjemmeopgave/24 timers prøve
-----------------------------	---------	----------	-----------	--------------------------	----------------------------------------------

Uddannelsens navn	Kandidat i Læring- og Forandringsprocesser	
Semester	4. semester	
Prøvens navn/modul (i studieordningen)	Kandidatspeciale	
Gruppenummer	Studienummer	Underskrift
Navn : Nina Toft	20141407	
Navn		
Navn		
Navn		
Navn		
Navn		
Afleveringsdato	16. november 2016	
Projekttitel/Synopsistitel/Speciale-titel	Erhvervsuddannelseslærernes professionelle identitetsudvikling i et praksisfællesskab	
I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn	192.000 tegn (80 normalsider)	
Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave) (indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag medregnes ikke)	137.275 tegn (57,2 normalsider)	
Vejleder (projekt/synopsis/speciale)	Arnt Vestergaard Louw	

Jeg/vi bekræfter hermed, at dette er mit/vores originale arbejde, og at jeg/vi alene er ansvarlig for indholdet. Alle anvendte referencer er tydeligt anført. Jeg/vi er informeret om, at plagiering ikke er lovligt og medfører sanktioner. Regler om disciplinære foranstaltninger over for studerende ved Aalborg Universitet (plagiatregler): <http://www.plagiat.aau.dk/regler/>

Indholdsfortegnelse

LÆSEVEJLEDNING	2
1. ABSTRACT	3
2. INDLEDNING.....	4
2.1. PROBLEMFÖRMULERING	5
2.2. SITUATIONSBEKRIVELSE	5
2.3. AFGRÆNSNING	5
3. FORSKNINGSMÆSSIGT OG HISTORISK RIDS.....	6
4. VIRKELIGHEDEN TIL FORHANDLING	8
5. TEORI.....	11
5.1. PRAKSISFÆLLESSKABER	11
5.2. IDENTITET	13
6. ANALYSEBÆRENDE BEGREBER.....	15
6.1. IDENTITET	15
6.2. PRAKSIS	16
6.3. PRAKSISFÆLLESSKAB	16
6.4. KOMPETENCE.....	16
7. METODE.....	17
7.1. DET SEMISTRUKTUREREDE INTERVIEW	17
7.2. OBSERVATION	18
7.3. FORSKERPOSITION	19
8. ANALYSE	20
8.1. NARRATIV FORTÆLLING OM INFORMANTER.....	20
8.1.1. Søren.....	20
8.1.2. Jens.....	21
8.1.3. Sine.....	21
8.2. AT TILSKRIVE SIG SELV EN IDENTITET	21
8.2.1. Dualiteten i positionen som snedkerlærer.....	28
8.3. IDENTITETSUDVIKLING I ET PRAKSISFÆLLESSKAB.....	29
8.4. HÅNDBLING AF EUD-REFORMEN.....	34
8.4.1. Identitetsudvikling i relation til Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik.....	38
9. KONKLUSION	39
10. PERSPEKTIVERENDE DISKUSSION	42
11. KRITISKE REFLEKSIONER.....	46
12. ANVENDT LITTERATUR.....	47
13. BILAG.....	49

Læsevejledning

Her er først en kort oversigt over specialets struktur.

1. Abstract

Dette afsnit indeholder et engelsksproget resumé (abstract) af specialet.

2. Indledning

Specialets indledning angiver de problemstillinger og modsætningsforhold, der leder hen til den gældende problemformulering. Her finder læseren også en situationsbeskrivelse og en afgrænsning.

3. Forskningsmæssigt og historisk rids

Dette afsnit placerer specialet i forhold til det historiske og forskningsmæssige felt.

4. Virkeligheden til forhandling

Denne del af specialet udgør det videnskabs-teoretiske fundament, der i dette speciale er socialkonstruktivismen.

5. Teori

Afsnittet rummer en kort redegørelse over de to teorier, der bliver den teoretiske ramme. Etienne Wengers teori om praksisfællesskaber og Michel Foucaults teori om skabelsen af subjekter.

6. Analysebærende begreber

Her udfoldes de begreber fra henholdsvis videnskabsteorien og teorien, der vil anvendes i analysen. Afsnittet fungerer som en operationalisering af det teoretiske fundament.

7. Metode

Her følger en kort redegørelse af de metodi-

ske overvejelser, der opstår med indsamlingen af empiri. Den primære empiri er interviews og den sekundære er observation. Afsnittet rundes af med refleksioner over min position som forsker i relation til empirien.

8. Analyse

Først i dette afsnit er der en kort fortælling og præsentation af de tre informanter. Analysen derefter er struktureret i tre temaer, der kom til syne i empirien og dertilhørende subtemaer.

9. Konklusion

Konklusionen samler op på væsentlige pointer og resultater fra analysen.

10. Perspektiverende diskussion

Diskussion tager konklusionens resultater op til diskussion og sætter dem i nye perspektiver.

11. Kritiske refleksioner

Dette afsnit rummer korte refleksioner omkring specialets validitet.

12. Anvendt litteratur

Oversigt over anvendt litteratur.

13. Bilag

Bilag består af udskrifter af de tre interviews og studieordningen fra Diplomuddannelsen i Erhvervspædagogik. Disse fire dokumenter findes på det USB-stik, der er påklippet specialets indbinding.

1. Abstract

This master's thesis is about vocational education and training (hereafter VET) teachers' identity development in relation to their community of practice and how it will affect how they handle the VET-reforms requirements for upgrading their pedagogical skills. This issue is based on debates about learning ideologies development through the last decades and their meeting with the current reform. These contradicting concerns occur from empirical experience from previous projects where VET-teachers have expressed a desire for more work-based professionalism in their work. This is in contrast to VET-reforms clear ambition to have a heightened pedagogical level. The focal point of these contradictions is studied in the teachers' community of practice, which here is defined by the teachers and their colleagues.

The theoretic foundation and main perspective for this thesis is social constructivism, which offers a perspective on identity development, which means that inner essential characteristic of the teachers was rejected as a point of view. Identities are in this perspective, something that is constructed socially and linguistically. Therefore, it was appropriate that the VET-teachers' articulation of their community of practice is the object of analysis. The collection of empirical data that could contribute to this construction of knowledge was structured by two methodical grips. The secondary method was the observation that served as a starting point and frame of reference for three interviews that formed the primary empirical data

In the interviews various themes occurred that formed the structure of the analysis; Ascribing oneself identities, duality in the position as a vocational school teacher, identity development in a community of practice, managing VET-reform and development of identity in relation to the Diploma in Business Education.

After the analysis, it was clear that the VET-teachers' identity development in all the themes are moving on a scale from work professionalism and teacher professionalism. These are the two disciplines that affect how they are part of the community of practice and how they handle the VET-reform.

The thesis finishes with a perspectival discussion, which offers perspectives on how these disciplines can be woven together, which is a challenge when the VET-reform also means that they are pressed for time. This means that the teachers downgrade the discipline of teacher professionalism.

2. Indledning

I 1990'erne sker der et skift i lærerens professionelle identitet, som følge af idealet om, at elever skal lære at lære (Järvinen & Mik-Meyer 2012:78). Det ideal omhandler, at eleven ikke længere bliver gjort til genstand for læring, men skal nu lære at lære (Ibid.). På den måde ændrer lærerens opgave sig fra at skulle overdrage viden til at skulle anvende sin viden (Ibid.:79). Skiftet i idealet betyder, at læreren skal agere professionelt ved at anvende sin didaktiske og pædagogiske viden om, hvordan mennesket lærer (Ibid.). Det er dog ikke lærerens målsætning at give den didaktiske og pædagogiske viden til sine elever (Ibid.). Der sker altså en professionalisering af lærerne, der betyder, at de ikke længere er et kar med fagfaglig viden, men de skal være vejledere og coaches, der leder eleverne hen til selv at kunne skabe denne viden (Ibid.:18). Det bliver lærerens opgave, at få eleven til at skabe sig selv som lærende (Ibid.:95).

I takt med disse forandringer i den opgave, der tilskrives lærerne, ruller den ene uddannelsesreform efter den anden ind over samtlige uddannelser i Danmark. I februar 2014 vedtages en reformaftale om erhvervsuddannelserne af samtlige daværende politiske partier, undtagen Enhedslisten. I dette speciale vil denne reform omtales som eud-reformen. Reformen trådte i kraft i august år 2015 og implementeres i øjeblikket rundt på landets erhvervsskoler. Eud-reformen har flere indsatsområder, hvor et af dem lyder, at der skal være bedre undervisning i form af mere lærerstyret undervisning, mere differentieret undervisning, hvilket kræver at lærernes pædagogiske kompetencer styrkes markant blandt andet i form af efteruddannelse, der svarer til minimum 10 ECTS (Regeringen, et.al.: 2014:36-37). Med reformen bevæger erhvervsuddannelserne sig i en retning, hvor lærernes fagfaglighed træder et skridt tilbage for at give plads til pædagogikken og didaktikken. Det betyder, at erhvervsskolernes tidligere traditioner for mesterlæring tilsidesættes yderligere. Dette sker til trods for at mesterlæring i medierne, i takt med 1990'ernes forandrede læringsideal introduceres som fremtidens pædagogiske form (Nielsen & Kvale 2004:11-12). Gennem min kandidat har jeg beskæftiget mig med erhvervsuddannelser fra et ledelsesperspektiv, et elevperspektiv og nu i et lærerperspektiv. Grunden til, at lærerperspektivet kommer til afslutte min kandidat med dette speciale, er netop på grund af de erhvervsuddannelseslærere (herefter: eud-lærere), jeg har mødt i mit tidligere feltarbejde. Her blev der også givet udtryk for vigtigheden og manglen på mesterlæring. Eud-lærerne udtrykte frustration og manglende fokus på fagfaglighed, hvilket de anså som værende det vigtigste ved deres undervisning og ved deres professionelle identitet. Specialets problemstillinger opstår i de modsætningsforhold, der umiddelbart kommer til syne i relationerne mellem lærernes udvikling af professionelle identiteter, deres egne fortællinger om, hvad de skal med deres professi-

on og eud-reformens ambitioner om lærernes styrkede pædagogiske kompetencer. Brændpunktet for disse modsætningsforhold vil blive undersøgt i lærernes fællesskab. Det gør det, da lærernes identiteter i nærværende fremstilling anskues som nogle, der forhandles i deres fællesskab. Fællesskabet udgøres af lærermøder, teammøder og anden daglig praksis såsom frokostpauserne, de har sammen. I følgende speciale udgøres empirien af interviews, der er lærernes italesættelse af dette fællesskab, og det gøres dermed til genstand for analyse. Disse teoretiske og metodiske overvejelser vil uddybes på de følgende sider. Ovenstående problemstillinger leder mig hen til følgende problemformulering:

2.1. Problemformulering

Hvilken betydning har eud-lærerens professionelle identitetsudvikling i relation til deres kollegiale fællesskab, og hvordan får det betydning for måden, hvorpå de i praksis håndterer eud-reformens ambitioner om lærernes styrkede pædagogiske kompetencer?

2.2. Situationsbeskrivelse

Konteksten hvor dette speciale gør sine undersøgelser er i en snedkerlærergruppe på en erhvervsskole i Danmark. Informanter og erhvervsskolen er anonymiseret i dette speciale. Denne case er valgt på baggrund af de konklusioner, der er gjort i tidligere semesterprojekter, hvor flere eud-lærere har givet udtryk for en forandring i deres praksis på baggrund af den aktuelle eud-reform. Eud-reformen har flere indsatsområder, hvor et af dem lyder, at der skal være bedre undervisning ved blandt andet et fagligt og et pædagogisk kompetenceløft til lærerne, som skal foregå i relation til lærernes praksis (Regeringen, et.al.: 2014:36-37).

Det er med disse forandringer in mente, at nærværende fremstilling vil foretage sine undersøgelser af den konkrete situation i den pågældende snedkerlærergruppe.

2.3. Afgrænsning

Som beskrevet tidligere i indledningen, og som det fremgår af problemformuleringen, vil dette speciale undersøge eud-lærerens professionelle identitetsudvikling i relation til deres teamsamarbejde, for derefter at søge indsigt i, hvordan det får betydning for måden, hvorpå de håndterer kravene fra eud-reformen. På den måde bliver det eud-lærernes identitetsudvikling, der bliver gjort til genstand

for analysen. Med specialets socialkonstruktivistiske fundament kan der argumenteres for at individets identiteter vil konstitueres i samtlige af de sociale relationer individet indgår i, men i nærværende fremstilling afgrænses dette til eud-lærerens identiteter i relation til det praksisfællesskab, han/hun deler med sine kollegaer. Det afgrænses således på baggrund af en hypotese og en teoretisk viden og stillingtagen om praksisfællesskaber, om at eud-lærerens professionelle identiteter forhandles og forandres i fællesskabet med sine kollegaer og fagfæller.

3. Forskningsmæssigt og historisk rids

Denne del af specialet vil præsentere et forskningsmæssigt og historisk rids over den scene, som specialet befinder sig i. Dette gøres med henblik på at kortlægge specialets aktualitet og redegøre for dets bidrag til forskningsfeltet.

Jocelyn Robson skrev i 1998 en artikel om eud-lærerens identitet som værende en profession i krise. Robson beskriver flere elementer, der kan have indflydelse på eud-lærerens professionelle identitet, men her er det særligt relevant at uddrage den dualitet Robson finder i skellet mellem håndværkeren og læreren (Robson 1998:596). Eud-lærerne bevæger sig fra en professionsområde som udlært håndværker til et nyt som lærere. Men i denne forandring forhandles der ikke en ny identitet på plads. De fleste er loyale over for deres første professionelle identitet, da det er den, der har givet dem viden og kompetencer og gør dem troværdige som eud-lærere. Det er en social identitet, de har haft succes med og er dermed den identitet, eleverne umiddelbart skal socialiseres ind i (Ibid.). Dette kan være en forklaring på, hvorfor eud-lærere traditionelt ikke har været de store didaktikere, og at der derfor med reformen i 2015 stilles højere krav til deres pædagogiske og didaktiske kompetencer. Faglærerne er ikke længere lærere, der skal videregive viden indenfor deres fagområde, de skal i højere og højere grad overveje selve formidlingsopgaven. Dette skift i fokus får betydning for de arenaer, eud-lærerens identiteter forhandles i.

Margaretha Järvinen, professor ved Sociologisk Institut, Københavns Universitet og Nanna Mik-Meyer, professor ved SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, står bag bogen *At skabe en professionel*. Her belyser de den professionelles identiteter og undersøger blandt andet, hvordan velfærdstatens rammer har ændret sig og dermed, hvordan den professionelles arbejde forandrer sig, hvilket medfører en ændring i de professionelles selvforståelse og påvirker mødet med borgeren (Järvinen & Mik-Meyer 2012:14). Det skift de fremanalyserer, der sker i lærerens professionelle

identiteter, sker med 1990ernes ideal om at lære (Ibid.:78). Det ideal omhandler, at eleven ikke længere bliver gjort til genstand for læring, men skal nu lære at lære (Ibid.). På den måde ændrer lærerens opgave sig fra at skulle overdrage viden til at skulle anvende sin viden (Ibid.:79). Det er altså ikke længere nok at give eleverne noget viden. Skiftet i idealet betyder, at læreren skal agere professionelt ved at anvende sin didaktiske og pædagogiske viden om, hvordan mennesket lærer (Ibid.). Det er dog ikke lærerens målsætning at give den didaktiske og pædagogiske viden til sine elever (Ibid.). Der sker altså en professionalisering af lærerne, der betyder, at de ikke længere kun er kar fyldt med fagfaglig viden, men de skal være en vejleder og coach, der leder eleverne hen til selv at kunne finde denne viden (Ibid.:18). Med Järvinen og Mik-Meyers ord ændrer den professionelle opgave sig til at: *"[...] omfatte ledelse af elevens selvforhold og øvrige sociale relationer med henblik på at få eleven til at skabe sig selv som lærende."* (Ibid.:95)

Eud-lærerens identiteter forstås i dette speciale som noget, der udvikler sig i alle de sociale sammenhænge, der indgås i. Men i dette speciale er det lærerfællesskabet og deres fælles praksis, der zoomes ind på. Udviklingen af denne type fællesskaber er gået fra at være præget af central styring med en høj grad af autonomi, og lærere, der generelt ikke havde meget med hinandens undervisning at gøre, til at de fleste skole er organiseret efter en teamstruktur (Knudsen 2004:99-100). Strukturere, som lærerne har arbejdet i, har ændret sig fra man som eud-lærer har været sin egen nærmeste til, at lærerne har skulle samarbejde og dokumentere deres arbejde. De nye måder at organisere eud-lærernes arbejde og samarbejde konstruerer nye elementer i en lærerprofil og kan måske føre til nye elementer i de forhandlinger, der er med til at ændre i lærernes identiteter (Knudsen 2004:100). Det kan beskrives ved at erhvervsuddannelserne og lærerfællesskabet tidligere har fungeret som et system, hvor der ikke er stor sammenhæng og samarbejde mellem de organisatoriske enheder, til en ny organisering, og brug af teams forudsætter et tæt samarbejde og praksis (Knudsen 2004:99). Hvordan denne ændrede praksis i dag ser ud, og hvilken betydning, den kan have for eud-lærernes identitetsudvikling og håndtering af reformtiltag fra eud-reformen 2015, bliver analysegenstand i nærværende fremstilling.

I dette speciale ansues lærernes fælles praksis og teamsamarbejde som brændpunktet for deres identitetsudvikling og håndtering af reformtiltag. Det har ikke været muligt at finde forskning, der har kunne bidrage med viden og indsigt i, hvordan specifikt lærere på en erhvervsuddannelse håndtere forandringstiltag i deres praksisfællesskab. Det bliver en af opgaverne i dette speciales analyse. Dog er det ikke noget nyt at undersøge, hvordan lærere generelt udvikler deres profession i deres praksisfællesskab (Darling-Hammond & Bransford 2005:382). Lærernes profession er sammensat

af viden for, i og om praksis. Denne viden og lærernes profession ansues som nogle, der forhandles i deres kollegiale praksisfællesskaber. Det er praksisfællesskaber, hvor forskellige lærere udfordrer hinandens vaner og rutiner og stiller spørgsmålstejn til, hvad der er taget for givet (Ibid.). I denne forståelse af lærerne bliver reformtiltag og forandringsprocesser noget, som lærerne i deres sproglige og non-verbale delte praksis forhandler og reflekterer over, for at finde måder at håndtere det på. I dette speciale vil det undersøges, hvordan en gruppe eud-lærere håndtere reformtiltag i deres samarbejde.

4. Virkeligheden til forhandling

Socialkonstruktivismen danner det erkendelsesmæssige udgangspunkt for det perspektiv genstandsfeltet betragtes ud fra og udgør dermed specialets epistemologiske og ontologiske ståsted. I det følgende vil dette videnskabsteoretiske fundament for specialet kortlægges.

Et af de første ”problemer” man kan støde ind i, når det socialkonstruktivistiske perspektiv vælges er, om når jeg frem til valid ny viden i mit speciale, når nu socialkonstruktivisme plæderer for at viden, og virkeligheden konstrueres i den sociale virkelighed, der trædes ind i. Med socialkonstruktivismen bliver det ikke muligt at finde et endegyldigt svar på dette speciales spørgsmål, men nærmere én ud af mange sandheder og virkeligheder. Det, som konkluderes afsluttende i dette speciale, bliver et udtryk for den viden, der konstrueres mellem empirien og jeg. Det bliver derfor ikke relevant at isolere ontologi og epistemologi i socialkonstruktivismen, da det i denne isme forstås som et perspektiv på virkeligheden, der først opstår, når mennesket erkender den. Med denne udfordring in mente vil det socialkonstruktivistiske perspektiv nu kortlægges.

Der findes forskellige former og grader af socialkonstruktivisme, og dermed bliver det opgaven i dette afsnit at afklare, hvilken udlægning af denne isme som nærværende fremstilling anvender som videnskabsteoretisk perspektiv.

Radikal socialkonstruktivisme vil hævde at den fysiske virkelighed: ”[...] først tager form, når vi mennesker erkender den [...] Socialkonstruktivisten vil sige, at inden vi kom var der bare en masse atomer, der på ingen måde var grupperet. Det bliver de først, når vi erkender virkeligheden.”

(Wenneberg 2000:16). Dette er et udtryk for en mere radikal form for socialkonstruktivisme end den, som anvendes i dette speciale. Her er socialkonstruktivismen nærmere en erkendelsesform, der

betyder at den konstituerede viden forstås som socialt konstrueret og erkendes gennem sproget som social størrelse, der skaber individets oplevelse af en virkelighed (Ibid.:16). Dermed bliver specialets fokus ikke den fysiske virkelighed, men nærmere snedkerlærerens oplevelse og fortolkning af sin egen virkelige og identiteter.

Socialkonstruktivisme hviler på et fundament og en påstand om, at virkeligheden er socialt konstrueret og ud fra epistemologiske og ontologiske diskussioner om, hvorvidt virkeligheden er en objektiv og subjektiv størrelse (Esmark, et.al.:16). Det betyder i nærværende fremstilling, at de identiteter og sociale relationer, der gøres til genstand for analyse anskues som værende konstrueret både i snedkerlærernes relation til hinanden, men især som nogle, der forhandles og formes i alle de sociale relationer, de indgår i. I dette speciale bliver det, som tidligere nævnt, de relationer lærerne har til hinanden i deres professionelle samarbejde, der fokuseres på.

Socialkonstruktivismen udspringer af en kritik af de traditionelle videnskaber, der placerer virkeligheden som noget iboende i objektet eller subjektet (Ibid.:17). Med et socialkonstruktivistisk perspektiv ser man ikke virkeligheden som uafhængig af relationer, men nærmere at objekter og subjekters eksistens er meningsløs i sig selv. Meningen findes relationerne, og den sociale virkelighed de konstruerer (Ibid.:17-18). Det vil altså sige, at når der anlægges et socialkonstruktivistisk perspektiv på empirien, er det med henblik på at undersøge den mening, objekter og subjekter opnår gennem deres relationer (Ibid.:18). I dette speciale betyder det, at den mening snedkerlærerne oplever eller mangler oplevelse af, tillægges betydning for den måde, de håndterer de pædagogiske og didaktiske krav, der stilles til deres professionelle virke i eud-reformen 2015. Socialkonstruktivismen bliver her et udtryk for en interesse i at afdække de konstruktioner, der i empirien opleves naturlige og selvfølgelige (Ibid.:25)

Når socialkonstruktivismen anvendes her bliver genstanden for analyse sproget. Sproget bliver det, som konstruerer et udtryk for den virkelighed af relationer og praksis blandt snedkerlærerne. Derfor bliver den primære empiri interviews, hvor det er lærernes oplevelse og fortolkning af deres praksisfællesskab. Dette bliver således da socialkonstruktivismen interesserer sig for: "*[...] sproget som en del af kulturen, af videns- og livsformer af praksis mv.*" (Ibid.:20-21). Dog tilvejebringer en analyse udelukkende af sproget ikke et fuldt billede. Da socialkonstruktivismen handler om, som det ligger i selve ordet, den sociale konstruktion, vil den sproglige udlæggelse af relationer ikke være nok, da sproget kun danner en delmængde af de sociale konstruktioner (Ibid.:21). Derfor vil dette speciales analyser og konklusioner understøttes af sekundær empiri indsamlet ved observation af teamsamarbejde, lærermøde, undervisning og observation snedkerlæreres daglige arbejdspraksis.

Denne type sekundære empiri skal bidrage til et bredere billede af lærernes praksis og danne fundament og fælles referenceramme for de foretagne interviews. Dette med henblik på at konstruere en højere grad af validitet i specialets konklusioner. Disse metodiske refleksioner udfoldes yderligere i specialets metodiske afsnit og til sidst i generelle kritiske refleksioner over specialets validitet.

Som det fremgår af problemformuleringen er det udviklingen af erhvervsuddannelseslærerens identiteter, der betragtes i forhold til teamsamarbejdet og eud-reformen. Derfor bliver det relevant at kortlægge, hvorledes begrebet om identitet betragtes videnskabssteoretisk. Med socialkonstruktivistiske briller er identiteter noget, der bliver til mellem mennesker (Søndergaard 1996:36). Det forstås således at kategorier så som identitet skabes, formes og forhandles ved at de i deres relationer til omverdenen: "[...] *vinder legitimitet som naturlige eller indforståede forståelseskategorier.*" (Ibid.). I snedkerlærernes praksisfællesskab betyder det, at deres professionelle identiteter anskues som en flydende størrelse, der kontinuerligt forhandles på plads ved de relationer, de indgår i. I nærværende sammenhæng er det relationen til deres kollegaer, der bliver gjort til genstand for analyse. Det forventes i empirien, at lærerne kan beskrive, hvilke identiteter, der betragtes som legitime, naturlige eller indforståede i netop deres fællesskab. Identiteter i dette speciale er altså sociale produkter. Dog ikke at forstå som færdige produkter. Identiteter betragtes: "[...] *aldrig som fikserede slutprodukter, men ses hele tiden som fænomener i proces: fænomener der formes, forhandles, omskabes etc.*" (Ibid.). Men selvom identiteter ikke er faste determinerede størrelser med en fast essens, betyder det ikke, at identiteterne er fuldstændigt arbitrært og tilfældigt sammensat (Burr 1995:36). Socialkonstruktivismen argumenterer nemlig for at menneskers identiteter sammensættes af mange forskellige "tråde" (Ibid.:34). Der er tråde for alder, klasse, etnicitet, køn, seksualitet og alle de kategorier, der kunne have tråde viklet ind i den kontinuerlige formning af et menneskes identiteter (Ibid.). Identiteter i et socialkonstruktivistisk perspektiv oprinder altså ikke fra en forudbestemt essens i hvert menneske, men fra den sociale arena, der er fuld af sprog og praksis, som ikke nødvendigvis er objektivt synlige for alle, men i dette perspektiv unægtelig indgår i den konstante skabelse og genskabelse af et menneskes identiteter (Ibid.:36).

Inden den videnskabssteoretiske gennemgang afrundes vil en kort kommentar om identitet tydeliggøres. Gennem dette speciale vil læseren måske bide mærke i at identitetsbegrebet generelt vil blive omtalt i flertal. Dette er ikke en fejl. Det er et udtryk for, hvordan menneskets forandrende identiteter betragtes. Dette er med udgangspunkt i Bronwyn Davies og Rom Harrés idé om *the multiplicities og self*. Oversat til: det multiple selv. Dette begreb betyder simplificeret at, menneskets identitet ikke kun er konstant skabende, men også skiftende positioneringsmuligheder for identiteterne til at

variere over tid, men også i forhold til hvilken kontekst mennesket begår sig i (Søndergaard 1996:38). Det pågældende lærers identitet på arbejdet er altså ikke nødvendigvis den samme som der hjemme, da lærerne møder forskellige mulighedsbetingelser for identitetsudvikling alt efter den sociale arena.

Denne videnskabsteoretiske perspektiv, der tillægges dette speciale, er valgt på baggrund af de problemstillinger og spørgsmål, der er opstået gennem specialeprocessens indledende øvelser. En af de første tanker, der opstod i forbindelse med at forberede specialet, var, at den reform, der fylder enormt meget på ledelsesplan og ministeriel plan oplevedes som noget der lå langt væk fra de eud-lærere, jeg på daværende tidspunkt havde kontakt til. Derfor blev det et naturligt skridt at stille spørgsmålet om, hvorfor reformen, der på adskillige punkter direkte påvirker eud-lærernes professionelle virke og praksis, ikke var noget de anskuede som værende noget, der havde med dem at gøre. Der var altså ikke en klar kobling mellem lovgivning og praksis. Med disse overvejelser blev fokus for specialet eud-lærerne og deres forhold til reformen. Men for at kunne lave den undersøgelse bliver der nogle mellemregninger. Jeg bliver nødt til at forstå, hvad en eud-lærer er, hvordan eud-læreren bliver til den han/hun er, og hvad der sker mellem eud-læreren og reformtiltagende. Derfor blev socialkonstruktivismen relevant, da den netop byder på indsigt i de konstruktioner, der foregår i udviklingen af eud-læreren, og giver en måde, hvorpå eud-lærerens praksis kan blive gjort til genstand for en analyse, der kan kortlægge trådende mellem eud-lærerens praksis og reformen og tilbyde viden omkring håndteringen af disse processer.

5. Teori

For at besvare problemformuleringen har jeg valgt læringsteoretikeren Etienne Wengers sociale teori om læring og Michel Foucaults teori om subjekter. Dette afsnit vil redegøre for specialets teoretiske fundament.

5.1. Praksisfællesskaber

Begrebet praksisfællesskaber anvendes i dette speciale som forståelsesramme. I indledningen fremgår lærernes delte praksis som værende brændpunktet for den identitetsudvikling, der bliver genstand for analyse i nærværende sammenhæng. Følgende afsnit skal sætte den teoretiske forståelsesramme for netop dette fællesskab.

Etienne Wenger (f. 1952) er læringsteoretiker. Han har igennem sin karriere haft flere analytiske fikspunkter, men det er i nærværende fremstilling de teoretiske baner, der starter med udgivelsen af en bog i år 1991 om situeret læring i samarbejde med antropologen Jean Lave, der bliver relevante (Wenger 2012:140). Siden da har begrebet om praksisfællesskaber været omdrejningspunkt for hans interesse, og det er også med udgangspunkt i det begreb, dette speciale vil tage sit teoretiske afsæt. Det er med dette begreb, han udviklede det han kalder ”en social teori om læring” (Ibid.). I den teori stiller han spørgsmålstegn ved den individuelle proces, han ser, kendetegner den måde mennesket lærer på i dag. Han oplever en læringsdiskurs, der er indadvendt og testorienteret, hvor samarbejde anskues som værende snyd (Ibid.:41). Wenger beslutter sig for at udvikle et socialt perspektiv på læring, hvor det at deltage i verden og erfare den tilvejebringer læring, med andre ord: læring i praksisfællesskaber (Ibid.).

For at kunne producere en analyse ud fra det perspektiv, hvor snedkerlærerstabens anskues som værende et praksisfællesskab, vil dette begreb her defineres for derefter at sætte det i relationen til dette speciales case. ”*Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly.*” (Wenger-Trayner 2015:1). Som dette citat giver indblik i, så er et praksisfællesskab en gruppe mennesker, der deler sammen motiv for at deltage i det fællesskab, hvor de ved at være i praksisfællesskabet bliver bedre til det, som er deres formål med deltagelsen, ved at samarbejde regelmæssigt (Ibid.). Wenger peger på tre overordnede karakteristika, der centrale for beskrivelsen af et praksisfællesskab: domæne, fællesskab og praksis.

Domæne henviser til en slags fælles identitet, der defineres ved et delt interessedomæne. Dette domæne henviser også, at medlemmer har et tilhørsforhold, der udgøres af en række kompetencer, der adskiller medlemmer fra ikke-medlemmer (Ibid.:2).

Fællesskab beskriver den måde, hvorpå medlemmer engagerer sig i praksisfællesskabet. Det henviser altså til den måde medlemmernes interesse i fællesskabet kommer til udtryk ved at deltage i fælles aktiviteter, diskussioner, deler informationer og hjælper hinanden (Ibid.). Wenger tilskriver det at interagere og lære af hinanden som værende centralt for det, der adskiller et praksisfællesskab fra andre grupper af mennesker (Ibid.)

Praksis refererer til det faktum, at et praksisfællesskab ikke kun er en gruppe mennesker, der interesserer sig for det samme. Medlemmerne er praktikere, der i samarbejde udvikler et repertoire af delte praksisser. Denne proces kan både være bevidst og ikke bevidst (Ibid.).

Ifølge Wenger er det kombinationen af de tre, der udgør et praksisfællesskab, og det er også de tre elementer, der skal kultiveres, hvis et praksisfællesskab ønskes (Ibid.).

I dette perspektiv anskues snedkerlærerne som et praksisfællesskab. Det gør jeg, da de består af en gruppe lærere, der deler domæne i form af deres fælles profession, altså det at de alle er udlærte snedkere, som definerer en delt interesse og giver dem et tilhørsforhold til fællesskabet, som ikke-medlemmer ikke har. Wenger pointerer, at praksisfællesskabet kræver, at medlemmerne gennem deres domæne deltager i fælles aktiviteter. Det gør han med begrebet fællesskab, der i den pågældende lærerstab kommer til udtryk ved fælles faglige aktiviteter blandt lærerne, hvor de deler informationer og hjælper hinanden med hensigten om at lave den bedste undervisning muligt. Den sidste karakteristika, der kan beskrive lærerstaben som praksisfællesskab, er ved den delte praksis. Lærerne er praktikere, der forventes at samarbejde, dele og udvikle et repertoire af delte praksisser, der kan give indblik i, hvad det vil sige at være et legitimt medlem af praksisfællesskabet. Det er med det perspektiv, at jeg kan få indblik i lærernes oplevelse af om lærerne, i deres praksisfællesskab, former hinanden og får forhandlet gyldige identiteter frem hos lærerne.

5.2. Identitet

Når jeg i dette speciale betragter lærerstaben som praksisfællesskab er det, som sagt, for at konstruere en forståelsesramme for en analyse af eud-lærerens professionelle identitetsudvikling. Analysen kræver inddragelse af begrebet identitet, da dette begreb kan give indsigt i, hvordan lærerens professionelle identitet konstrueres, udvikles og forhandles. Når begrebet identitet anvendes ud fra Wengers teori bliver, i tråd med det socialkonstruktivistiske videnskabsteoretiske fundament, det nødvendigt at anskue identitet som det, der opstår i relationen mellem det sociale og det individuelle og kan på den måde beskrives i forhold til hinanden (Wenger 2004:169). Dermed skal det ikke forstås således, at begreberne individ og fællesskab skal behandles særskilt, da Wenger påpeger, at disse begreber selvstændigt vil skygge for hinandens konstruktion, og man derfor i en analyse overse, hvorledes de to begreber indgår i hinandens konstitution (Ibid.:170). Ifølge Wenger bliver det at fokusere på identiteten et spørgsmål om at forstå, hvorledes identiteter konstrueres gennem meningsforhandlinger i de praksisfællesskaber mennesket indgår i (Ibid.:169). Identitetsskabelsen har på den måde en sammenhæng med praksis (Ibid.:174). Denne sammenhæng med praksis uddyber Wenger i fem beskrivelser, hvor identitet beskrives som: forhandlet oplevelse, medlemskab af fællesskab, læringsbane, neksus af multipelt medlemskab og sidst som en relation mellem det lokale og

det globale (Ibid.). I nærværende analyse, hvor eud-lærerens identitet anskues i forhold til tilhørsforholdet til den resterende lærerstab, bliver det relevant at anvende de to første beskrivelser.

Identitet som forhandlet oplevelse henviser til, at identiteten konstrueres ved de måder, vi oplever os selv gennem deltagelse, og ved de måder vi og andre tingsligger os selv (Ibid.). Når Wenger taler om deltagelse, dækker der over det at deltage og opleve et medlemskab af et socialt fællesskab (Ibid.:70). Med begrebet tingsliggørelse, handler det om processen, hvor det er gøre noget abstrakt til en ting, hvorved mennesket skaber: "[...] *fokuspunkter, som meningsforhandlingen kan organiseres omkring.*" (Ibid.:72-73). Således er identiteten, ifølge Wenger, en størrelse, der ikke blot konstrueres ud fra, hvad vi mener og siger om os selv, men nærmere den måde lever og opleves i verden, hvor erfaringer og deres sociale fortolkninger mødes (Ibid.:176). Mennesket konstrueres ved at samle dette i livets konstante meningsforhandlinger (Ibid.:177).

Identitet som medlemskab af et fællesskab beskriver, hvordan det at være medlem af et fællesskab, bidrager til konstitueringen og identiteten gennem de kompetencer, man erhverver sig deri (Ibid.). Wenger argumenterer for, hvordan et medlemskab i et praksisfællesskab udvikler identiteten som en slags kompetence (Ibid.:179). Wengers argumentation bygger på en beskrivelse af tre dimensioner af identitet: *Gensidigt engagement*, *Ansvarlighed overfor en virksomhed* og *Repertoire, der kan forhandles*. 'Gensidigt engagement' henviser til den måde mennesket engagerer sig i et praksisfællesskab. Det beskriver at mennesket udvikler sin identitet ved at spille en rolle i de engagementsrelationer, der findes i fællesskabet (Ibid.:177). Der er altså tale om nogle kompetencer, der anerkendes og tilskrives identiteten, som erhverves gennem et gensidigt engagement blandt medlemmerne i fællesskabet (Ibid.:178). Dimensionen, der beskriver identitetens konstituering som 'ansvarlighed overfor en virksomhed', beskrives i Wenger ret håndgribeligt: "*Når vi engagerer os i en virksomhed, vil de former for ansvarlighed, hvorigennem vi kan bidrage til den pågældende virksomhed, få os til at se verden på bestemte måder.*" (Ibid.). Denne formning af identiteten betinge den måde mennesket fortolker, involverer sig, vælger og værdsætter bestemte oplevelser (Ibid.). 'Repertoire, der kan forhandles' er et udtryk for medlemmets historie i et praksisfællesskab. Det er medlemmet over tid har engageret sig i fællesskabet giver kompetence til at anvende det repertoire, der indebærer artefakter, handlinger og sprog, som indgår i fællesskabet (Ibid.)

Det vil sige at, ifølge Wenger vil det at være medlem af praksisfællesskab kunne beskrive identiteter ved at kortlægge de kompetencer, der konstrueres i fællesskabet (Ibid.:179).

Etienne Wenger er dog langt fra den eneste, der behandler begrebet om identitet. I Nærværende fremstilling anvendes også Michel Foucaults tanker om, hvorledes individet tilskrives identiteter.

Michel Foucault (f. 1926-1984) var fransk filosof og tilhører som sådan ikke en bestemt videnskabssteoretisk retning, ifølge ham selv, men i flere aspekter tillægges der vægt på konstruktivistisme (Collin 2003:80).

Foucault havde gennem sin tid flere analytiske fikspunkter, men i nærværende sammenhæng bliver det anvendeligt at se nærmere på hans tanker om fremstillingen af subjekter. For at kunne gøre det vil Foucaults forståelse af magt først defineres, da dette begreb er grundlæggende for at definere subjektet. Magt: "[...] *it is a way in which certain actions modify others* [...] *Power exists only when it is put into action, even if, of course, it is integrated into a disparate field of possibilities brought to bear upon permanent structures.*" (Foucault 1982:340). Magt er altså ifølge Foucault noget, der muliggør betingelser og subjektiverer. Magt er noget, der kommer til syne i relationerne mellem individer og producerer et rum af muligheder for handling. Magt er på den måde reflektiv, produktiv og styrer handling. Beskrevet med Foucaults begreb *conduct of conduct*, der kan oversættes til *styring af handling*. Dette sættes i relation til Foucaults begreb om subjekter, da magten er det som subjektiverer og: "[...] »fremstiller« *individerne*" (Foucault 2002: 186). Når der tales om et subjekt ud fra Foucaults forståelse, er der tale om to måder at forstå dette. Individet kan gøres til subjekt af andre, men kan også gøres til subjekt af sig selv gennem selvsubjektiveringer, hvor subjektet er bundet til sin egen identitet ved en samvittighed eller selverkendelse (Foucault 1982:331). Det er magten som subjektiverer i de relationer individet indgår i og tilskriver på den måde individet identiteter. Det sker, ifølge Foucault, ved at en praksis muliggør betingelser selvbeskrivelser og selvopfattelser. Med Foucault er praksis et begreb, der dækker alle former for handling, hvilket kan sammenlignes med den praksis Etienne Wenger beskriver i praksisfællesskaber. I nærværende fremstilling, med socialkonstruktivismen som videnskabssteoretisk fundament, udgøres praksis af sproglige handlinger. Det er de sproglige forhandlinger, der udgør dette speciales analytiske fikspunkt, og det er i disse forhandlinger professionelle identiteter muliggøres i dette speciales perspektiv.

6. Analysebærende begreber

Dette afsnit fungerer som en opsamling på videnskabs teorien og teorien med henblik på at tydeliggøre og operationalisere de begreber, der anvendes i analysen

6.1. Identitet

Identitet som analysebærende begreb er en sammenskrivning af de præsenterede videnskabssteoretiske og teoretiske beskrivelser. Identitet er i specialets analyse ikke en fikseret objektiv billede af

den pågældende lærers selv. Men i tråd med socialkonstruktivismen et sammensurium af identiteter, der forhandles og sættes i spil på forskellig vis i forskellige sociale arenaer, og ifølge Wenger er identiteterne især nogle, der forhandles og omskrives i praksisfællesskaber. Der er Foucault mere teknisk og beskriver, hvorledes et subjekt skabes og tilskrives en identitet gennem italesættelser. Det bliver disse måder at anskue identitetsudvikling på, som vil anvendes til at skabe indsigt i eudlærernes identitetsudvikling i det pågældende praksisfællesskab.

6.2. Praksis

Praksisbegrebet bliver anvendeliggjort ved at sammenslutte Wengers teori om praksisfællesskaber og socialkonstruktivismen. Wenger beskriver jf. ovenstående teori afsnit praksis som værende den delte praksis medlemmerne af et praksisfællesskab har, som er delte og kan være både beviste og ubeviste. Den beskrivelse sammensættes her med det socialkonstruktivistiske grundlag, der kommer til at betyde at den praksis, der bliver gjort til genstand for analyse, primært er den kommunikative praksis.

6.3. Praksisfællesskab

Praksisfællesskab er som teoretisk begreb udfoldet i dette speciales teoretiske afsnit. Men for at lave en kort sammenfatning og operationalisering inden begrebet anvendes i analysen indgår det her som analysebærende begreb.

Praksisfællesskab er ifølge Etienne Wenger, en gruppe mennesker, der deler samme motiv for at deltage i det givne fællesskab, hvor de ved at være i praksisfællesskabet bliver bedre til det, som er deres formål med deltagelsen ved at samarbejde regelmæssigt (Wenger-Trayner 2015:1). Som tidligere beskrevet anvendes begrebet som teoretisk forståelsesramme for det fællesskab, snedkerlærerne har med hinanden.

6.4. Kompetence

Som det fremgår i det indledende kapitel stiller eud-reformen en række krav til erhvervsuddannelserne. I dette speciales problemstilling fokuseres der på de krav, der stilles til eudlærernes pædagogiske kompetencer. Den følgende analyse vil søge viden om, hvorledes de adspurgte snedkerlærere håndterer disse ambitioner fra reformen. Således bliver kompetence et analysebærende begreb, der bidrager til et samlet analyseredskab.

Kompetence forstås i denne sammenhæng ud fra Knud Illeris udvidede kompetencebegreb. Illeris har selv skrevet en kortfattet definition på denne:

”Kompetence udgøres af helhedsbetonede fornufts- og følelsesmæssigt forankrede dispositioner, potentialer og kapaciteter, der er relateret til mulige handlingsområder og realiseres gennem vurderinger, beslutninger og handlinger i relation til kendte og ukendte situationer” (Illeris 2011:64)

Det er med denne forståelse af kompetencebegrebet, at lærernes håndtering reformens krav dertil undersøges.

7. Metode

Inden analysen påbegyndes, gennemgås de anvendte metoder og deres relation til den anvendte videnskabsteori. Afsnittet består af tre dele. Det første er en gennemgang af den primære empiriske metode, der er det semistrukturerede interview. Grundlaget for disse interviews udgøres af den sekundære metode, der er observation. Til sidst afsluttes med en kortere refleksion angående min position som forsker og dets betydning.

7.1. Det semistrukturerede interview

I dette speciale er den primære empiri indsamlet ved brug af interviews. Det semistrukturerede interview foregår som en samtale mellem interviewer og informant, der har formålet at frembringe fortællinger om informantens oplevelser af emnet (Kvale 1997:19). Her må der henledes opmærksomhed til, at informantens ’fortællinger’ ikke betragtes som sandheder, jf. den valgte videnskabsteori, men netop som informantens fortællinger om de oplevelser, han/hun har af de relationer og praksise, informanten indgår i. Dette grundtes specialets socialkonstruktivistiske perspektiv på viden, der anskues som værende en konstruktion. Det betyder i denne sammenhæng at informantens fortællinger, der kortlægger en viden og en oplevet virkelighed, betragtes som et udtryk for en social konstruktion, hvor den viden, der skabes gennem interviewet, er interrelationel og konstrueres i relationen mellem informant og interviewer (Ibid.:55).

I dette speciale interviewes tre eud-lærere fra den pågældende snedkerlærergruppen. De tre lærere er udvalgt af afdelingslederen under instruktionen om, at der skal være maksimal spredning blandt informanterne. Det vil sige at hensigten var, at interviewe tre eud-lærere, der var så forskellige som muligt i forhold til alder, køn, uddannelsesmæssig baggrund, varighed i pågældende lærergruppe, og hvor lang tid de har arbejdet som eud-lærere. De tre lærere præsenteres yderligere i en kort narrativ fortælling om hver af dem i specialets analytiske afsnit.

De lærere interviewes på baggrund af observationer. Observationerne, der er beskrevet i neden-

stående afsnit, fungerer i interviewsammenhæng for at konstruere en fælles referenceramme for samtale og med henblik på at etablere en atmosfære hvor informanten: [...] *føler sig sikker nok til at kunne tale åbent om sine oplevelser og følelser*”(Ibid.:130).

At foretage observationerne først giver mulighed for at stille spørgsmål til den observerede praksis og på den måde få informanterne til at italesætte deres oplevelse af det praksisfællesskab de indgår i. Dette begrundes ud fra Etienne Wenger:

”Vores praksisser, vores sprog, vores artefakter og vores verdensopfattelse afspejler vores sociale relationer. Selv vores mest private tanker gør brug af begreber, billeder og perspektiver, som vi forstår i kraft af vores deltagelse i sociale fællesskaber” (Wenger 2004:170)

Det vil altså sige at gennem interviews skal informanternes sproglige billeder af deres praksis og identitet åbne for perspektiver, der kan bidrage til viden om, hvordan det konstrueres i deres sociale relationer. Derudover beskriver Wenger også identiteter som noget, der omfatter individets evne til at konstruerer mening i de tilhørsforhold individet har til det pågældende praksisfællesskab (Ibid.:196)

På baggrund af ovenstående slutes det, at interviewmetoden er anvendelig, når der søges indsigt i specialet problemstillinger.

7.2. Observation

Observation indgår oftest som led i en etnografisk undersøgelser og er særligt anvendelig inden for antropologien. Etnografiske undersøgelser inddrages, når der skal skabes: “[...] *viden om den levedes oplevelses kompleksitet og om brugen af forskellige kommunikative ressourcer*” (Raudaskoski 2015:98). I dette speciales empiriindsamling kommer det til udtryk ved at observationerne skal konstruere viden om eud-lærernes oplevelser af praksisfællesskabet, hvilket kan bidrage til indsigt i de processer og forhandlinger, de indgår i.

Observationer foretages normalt for at følge menneskets handlinger. Der er derfor fokus på de direkte aflæselige træk i den pågældende situation, der både er informanternes interaktion med det materielle og sociale miljø (Szulevicz 2015:84). Dette er heller ikke uvæsentlig i dette speciale, men det er nærmere de sproglige forhandlinger, der er fikspunkt på observationerne i nærværende fremstilling. Som nævnt i foregående afsnit udgør interview den primære empiri, men komplimenteres af observationer, der er den sekundære empiri. Observationsmetoden er valgt, da lærernes

praksis i deres teams og i deres øvrige fælles praksis anskues som medkonstruktør i lærernes professionelle identitetsudvikling og da: "[...]forskellige enheder konstitueres via handlinger og interaktioner" (Szulevicz 2015:112). I henhold til det socialkonstruktivistiske fundament er det sproget, der er analytisk fokus. Derfor bliver observationerne nogle, der skal supplere og øge indsigt i informanternes fortællinger i interviewene.

Inden for observation findes der mange metoder alt efter hvilket fokus, man som forsker har. I dette speciale vil det, som kaldes 'deltagerobservation' anvendes. Når der her tales om deltagelse betyder det ikke, at jeg aktivt vil deltage i det observerede, men nærmere en opmærksomhed over for min rolle i det observerede. Selvom jeg ikke deltager aktivt, så vil min fysiske tilstedeværelse muligvis påvirke den pågældende handling (Szulevicz 2015:90). Dette er jeg opmærksom på, når jeg vurderer validiteten af observationerne.

Det, som er centralt for denne type observation, er, at der skal observeres en praksis, som finder sted i forvejen. Dette kan også kaldes 'naturalistiske observationer', hvor der foretages observation af informanternes liv i deres egne omgivelser, hvor den observerede kontekst eksisterer allerede inden, jeg påbegynder mine observationer af den (Szulevicz 2015:83).

Observationerne vil konkret anvendes med henblik på at dokumentere, hvorledes lærerne og deres meninger forandres, betydningsafklares og udfoldes. For at skabe kvalitativ data, der kan fortælle noget om dette, vil observationerne nedskrives i observationsskemaer, hvor det sagte nedfældes, og de generelle refleksioner omkring det sagte. For at undgå at empirien bliver fortolket og fordrejet i for høj grad inden analysen, vil de observerede møder lydoptages. I forlængelse af dette vil nedenstående afsnit omhandle min position som forsker i feltet.

7.3. Forskerposition

Det er ikke uvæsentligt at præsentere mig. Det vil sige, hvem er Nina Toft i den pågældende interviewsituation? Og ydermere, hvilken betydning kan det have for den viden, der konstrueres i relationen mellem interviewer og informant i nærværende fremstilling.

Når man som interviewer og informant indgår i den relation vil der opstå en afgjort magtassymetri (Kvale 1997:131). Dette opstår i denne sammenhæng da interviewer har planlagt interviewet på forhånd og har udfærdiget en interviewguide med skjulte forskningsspørgsmål. Det er dermed interviewer, der skal lede samtalen i en retning, der kan konstruere en brugbar empiri.

Steiner Kvale beskriver interviewet som et håndværk, og at interviewer skal være ekspert i

menneskelig interaktion (Ibid.:151). Det kræver så at sige meget øvelse. Som studerende vil jeg ikke betragte mig selv om ekspert i interviewteknik, da jeg gennem min bachelor som folkeskolelærer ikke har skulle anvende den teknik. Dermed kan jeg komme til at fremstå usikker, hvilket kan påvirke interviewsituationen og eventuelt skabe en utryk stemning og hæmme informanternes lyst til at fortælle frit. Dog skal det siges, at netop de lærere, der er interviewet i nærværende sammenhæng, ikke fremstod som tilbageholdende, tværtimod.

Med dette speciales socialkonstruktivistiske grundlag er det en del af de overvejelser, der skal indgå i en vurdering af specialets validitet, da det jo netop er en grundantagelse i dette speciale, at det havde set anderledes ud, hvis en anden havde produceret det og foretaget interviews.

8. Analyse

Den følgende analyse er struktureret ud fra de tematikker, der opstod i empirien. Det første afsnit er en undersøgelse af de tre snedkerlæreres egne italesættelser af deres professionelle identiteter, og hvordan disse træder frem i interviewene. Det gøres med henblik på i de følgende afsnit at sætte det i relation til deres praksisfællesskab, håndtering af eud-reformen og deres pædagogiske opkvalificering i form af Diplomuddannelsen i Erhvervspædagogik. Men inden disse analytiske afsnit er de tre informanter præsenteret i en kort narrativ fortælling.

8.1. Narrativ fortælling om informanter

Inden analysen påbegyndes indledes der først med en kort præsentation om de tre interviewede lærere, der udgør den primære empiri. Det er en kort fortælling, som er sammensat ud fra interviews og observationer. Det må her pointeres at disse fortællinger udgør et øjebliksbillede og, jf. specialets socialkonstruktivistiske perspektiv, ikke kan betragtes som sandheder. Fortællingerne er konstrueret mellem empirien og jeg. Derfor er det muligt at lærerne til en vis grad ikke kan genkende det billede, der her skabes af dem. Dette er ikke en fejl, men et grundvilkår når dette perspektiv anvendes. Denne pointe er gældende gennem hele analysen.

8.1.1. Søren

Denne lærer kommer fra en uddannelsesmæssig baggrund inden for militæret og idræt. Dog udtrykte han et daværende behov for at lave noget fysisk arbejde derefter og valgte derfor at gå i lære som snedker. Igennem tiden voksede et behov for at arbejde med mennesker og han fik større og større ansvar på lærlinge og valgte derfor vejen som snedkerlærer.

Læreren fortæller, at han er glad for at være snedkerlærer, og at han gør en dyd ud af at forbedre sig lærerfagligt. Han fortæller gentagende, at han ønsker at udvikling af pædagogik og didaktik skal fylde noget mere i samarbejdet med hans kollegaer. Han beskriver sig selv som værende venlig og kammeratlig med hans elever, men med høj grad af struktur. Han understreger flere gange at give sine elever succesoplevelser med faget, er noget han stræber efter, da han mener at elevernes lyst og motivation er det vigtigste for, at han kan lære dem noget.

8.1.2. Jens

Denne lærer er oprindeligt maskinsnedker og har arbejdet som sådan både hos andre firmaer og som selvstændig. Derudover lægger han gentagende vægt på, at han gennem sin karriere som snedker har samarbejdet med kunstnere og deres håndværk. Derudover nævnes det også adskillige gange, at han har været ansat hos nogle af de firmaer, der producerer dansk klassisk møbel design. Med dette anskuer han sig selv som en rollemodel for sine elever og gør en dyd ud af at berette om sine år som snedker og mener, at dette skaber motivation for læring hos hans elever. Dette er en faglig stolt snedkerlærer, der med sine egne ord ikke accepterer det lave niveau, han mener erhvervsuddannelserne har. Han stræber dermed efter at højne det snedkerfaglige niveau blandt lærere og elever.

8.1.3. Sine

Sine er udlært snedker og har en kandidat fra designskolen. Sine har som de to andre lærere også haft en del erfaring med lærlinge og tillægger den erfaring stor vægt i hendes virke som snedkerlærer i dag. Sine beskriver af flere omgange en bekymring over for den generation af unge, hun møder i dag. Hun ser mange diagnoser og curlingbørn og sætter det op som en modsætning over for hendes egen ungdom. Denne bekymring imødekommer hun med en overbevisning om at hun, som lærer, må afspejle den hårde virkelighed som snedker, da det vil kunne afrette dem. Blandt andet beskriver hun sig selv som værende 'hård i filten', og som en snedkerlærer der 'skælder enormt meget ud'. Derudover er Sine en faglig stolt snedker og udtrykker bekymring for, om det 'gode danske håndværk' er ved at blive udvandet med blandt andet japanske samlinger.

8.2. At tilskrive sig selv en identitet

Første skridt i denne analyse bliver at fremanalysere informanternes egen oplevelse af professionel identitet. Dette gøres med henblik på senere at kunne spejle deres egne fortællinger om selvbilledet op mod det deres praksis. Det handler altså om, hvordan deres professionelle identiteter træder frem

i interviewene for senere i analysen at kunne beskrive, hvordan det får betydning for deres egne og deres delte praksis. Den første lærer, der bliver gjort til genstand for analyse er Søren. Søren beskriver sin position som lærer således:

"Jeg kører det ikke så stramt. Men jeg har også en klar plan altså. Det er måske også, fordi jeg har sådan nogle helt klare planer for, hvad jeg gerne vil, der gør at jeg kan løsne lidt op, når jeg er ude ved eleverne. Og hvor det stammer fra? Jamen det kan jo godt være en kombination af den hårde, meget strikse linje i militæret og så en lidt blødere verden, man kommer ind i, når man bliver idrætsstuderende." (Bilag nr. 1, linje 87-91)

I ovenstående citat beskriver Søren hvordan han 'kører' sin undervisning. Han fortæller, hvordan han tror, at hans identitet som lærer er konstrueret. Han fremhæver sin uddannelsesmæssige baggrund som værende elementer, der har bidraget til den lærer, han er i dag. Søren anskuer sine uddannelser inden for militæret og idræt som nogle, der har betydning for hans læreridentitet, der dermed bliver til elementer der bidrager til udviklingen af Sørens identitet. Det får den betydning, at hans uddannelsesmæssige baggrund mulighedsbetingelser selvbeskrivelser og selvopfattelser hos Søren og på den vis tilskriver ham identiteter.

Han fortsætter med at udfolde sine selvbeskrivelser:

"Man bruger jo virkelig meget af en selv, og den person man er, i sit møde med eleverne. Og tit så den måde jeg møder eleverne på, det er også den måde, jeg møder venner og familie på. Og det har man jo med helt fra barnsben af. Det er jo bare det, man er, som jeg ser det." (Bilag nr. 1, 93-96)

I dette citat beskriver han en oplevelse af, at den han er helt siden barnsben er en samlet størrelse, der også er den måde, han møder sine elever. Han beskriver det at have en identitet, som der så 'bruges', når han møder eleverne. Sørens identiteter, der forekommer private, er altså også dem, han trækker på i sin lærergerning. Han beskriver, at han er 'sig selv', og at noget af 'sig selv' anvender han i sin position som lærer. Det kan betyde for Sørens identitetsudvikling, at hans professionelle identiteter og private identiteter trådes sammen. Det kan betyde for Sørens relation til eleverne, at den vil være mere venskabelig og ligeværdig i modsætning til en mere autoritær lærer. Dette fremstår som meningsfuldt for Søren, at hans lærergerning er en del af både private og professionelle elementer.

Han fortsætter med at udfolde sin opgave som lærer:

"Min opgave er at gøre eleverne så dygtige som muligt. Bringe dem fra A til B. Og hvordan gør jeg det? Jamen det gør jeg ved at tænke over, hvordan jeg underviser dem og ikke så meget over nørdede ting." (Bilag nr. 1, linje 566-568)

Her beskriver Søren to ting. Han beskriver en oplevelse af, at for at gøre sine elever så dygtige som muligt, skal han være didaktisk velfunderet. Det stiller han over snedkerfagligheden. Det giver udtryk for, at snedkerlæreren er en dobbelt profession, som vil udfoldes yderligere senere i denne analyse. Ud fra ovenstående citat italesættes Sørens professionelle identiteter som nogle, der tilskrives en høj grad af didaktiske kompetencer. I hans opgave med at få eleverne igennem uddannelse ser han nødvendigheden af at have didaktiske kompetencer, og dermed tilstræber han disse kompetencer. I løbet af interviewet taler Søren også en del om den stil, han har som lærer. Den væves sammen med hans egne fortællinger om sin professionelle identitet, da det bliver den måde, han udlever og håndterer sine lærerambitioner på. Den måde han beskriver sin stil som lærer, kan give indblik i, hvorledes han anskuer sin egen professionelle identitet. Dette kommer til udtryk i nedenstående:

”Der er ikke tid til at begå fejl. Altså hvis de begår for mange fejl, så når de ikke at lave alt det der grundlæggende, fordi der ikke er tid til det. Før var der jo tid nok til at de kunne sættes i gang med et større ambitiøst projekt, og de jo samtidig kunne møde fejlene og tage en snak med læreren ’hvad er det der går galt her?’. Og så blive kørt i den rigtige retning. Selve den manøvre der, det er jo den man lærer allermest af, men det er der ikke tid til mere. Man er nødt til at give dem meget mere som foie gras gåse, hvis vi skal kunne give dem en succes med at blive færdige med det.” (Bilag nr. 1, linje 310-316)

I ovenstående citat fortæller Søren om, hvordan rammerne for undervisningen har ændret sig, og hvordan det har betydning for undervisningen. Han beskriver et klart læringsideal om, at eleverne lærer bedst ved at lave fejl og rette ind efter disse. Søren fortæller, at den måde rammerne har betydning for undervisning strider mod hans ideal. Han sammenligner det med fodring af foie gras gåse, hvilket i denne sammenhæng forstås negativt. Han møder altså nogle rammer for ham, der klart strider med den identitet, han beskriver sig selv som lærer med. Ved at beskrive disse udfordringer konstruerer Søren et billede af, hvem han mener, han er som lærer. Han anskuer sig selv som en guide og coach, der skal vejlede sine elever i en retning. Den forestilling om, hvad han skal være for en lærer, brister i mødet med de tidsmæssige rammer, da han ikke mener at rammerne og hans læringsideal kan forenes. Dette misforhold kan få betydning for Sørens undervisning, hvis han ikke finder en måde at håndtere det. Hans sammenligning med foie gras gåse for det til at fremstå som om, at enten er der tid til god undervisning ellers er der tid til dårlig undervisning. Søren nuancerer ikke billedet til et, hvor han kan se mulighed for at bedrive god undervisning på et grundforløb, der er kortere end før reformen. Søren fortsætter med at problematisere rammerne:

”Vi kører det så stramt fordi tiden er så lille, at vi er nødt til at køre det så stramt. Hvis vi lader dem flyve for meget i kreativitet, som jo er den bedste læring, så når vi ikke i

mål med de målpinde vi skal. Der er vi nødt til at køre det stramt, så vi ved, der har de lært det, så har de lært det og det på den kedelige måde. Og noget af det glemmer de igen rimeligt hurtigt fordi de ikke får mødt det wow-fornemmelser.” (Bilag nr. 1, linje 675-679)

Her cementeres det igen, hvordan rammerne for undervisningen strider mod udfoldelsen af Søren's identiteter som lærer. Ved at se på de problemer, han påpeger, opstår der her en beskrivelse af, hvordan Søren betragter sig selv som lærer. Han anskuer sig selv som en lærer, der kører sin undervisning løst, hvilket kan fordre kreative processer hos eleverne. Og da tidsrammerne for undervisningen er blevet strammet ind med reformen, betyder det en begrænsning af Søren's udfoldelser som lærer. Det kan forstås som en indramning af Søren's rum for lærerfaglig udøvelse, der mulighedsbetinget hans identiteters udviklingsbaner og hans undervisning.

Her fortsættes analysen med en analyse af Jens og hans oplevede identitet som lærer. Jens beskriver sin opgave som lærer således: *”Jeg synes at det at være lærer, det er også at få et forhold til eleverne, så de kan stole på, at det de står med, det kan man svare på sådan nogenlunde.”* (Bilag nr. 2, linje 93-94). Her giver Jens udtryk for en generel forståelse af, hvad han mener en lærer er. Opgaven som lærer kommer her til udtryk i en relationskompetence, som skal forudsætte læring. Eleverne skal altså kunne stole på ham og hans færdigheder. Denne relationskompetence, som Jens beskriver, må forstås i sammenhæng med den følgende analyse. Relationskompetence er et begreb, man oftest møder inden for pædagogikken og en lærerfaglig sammenhæng. Dette begreb bringer Jens dog i spil som et, der i høj grad harmonerer med hans snedkerfaglighed. Det er netop den kompetence, der skal bære formidlingen af det snedkerfaglige. Til en vis grad formår han at kombinere de to professionsfagligheder, der udgør hans arbejde som snedkerlærer. Hvordan det kan have betydning for hans professionelle identitet fortsættes her:

”I virkeligheden er jeg jo først og fremmest snedker, og der er nogen der først og fremmest er lærere. Altså der findes jo masser af måder og lave ting på. Jeg støtter altid den allerbedste måde at lave tingene på. Altså det optimale. Hvor andre lærere i virkeligheden måske bare siger ’det er godt nok’ -agtigt.” (Bilag nr. 2, linje 94-98)

Jens betragter sig selv som snedker først og fremmest og som en snedkerfaglig perfektionist. Det får den betydning, at han oplever et skel mellem ham og andre lærere. Han beskriver snedkerlærere, som nogle, der er sammensat af to fagligheder, og at de to fagligheder prioriteres forskelligt, og at hans egen professionelle identitet lægger i den ende, hvor snedkerfaglig-

hedes prioriteres højest. Når temaet i interviewet omhandler identitet, fortæller Jens primært om de projekter, han har haft gennem tiden med at lave kunsthåndværk. Han beskriver de projekter således: *"Altså det er den jeg er. Altså der er i virkeligheden ikke mange af mine kollegaer, der kender mig og alt det der. De ved godt at der er noget, men de kender mig ikke på den måde overhovedet."* (Bilag nr. 2, linje 223-225). Jens tilskriver sig selv professionelle identiteter, der i højere grad end Søren, konstrueres uden for hans virke som lærer. Jens har en oplevelse af, at han er snedker frem for lærer og tillægger den faglighed størst betydning for hans læreridentitet. At han i høj grad har en snedkerfaglig selvbeskrivelse som lærer, for også betydning for, hvordan han griber sin undervisning an pædagogisk:

"Så jeg bruger altid mig selv som udgangspunkt faktisk. Eller jeg er i hvert fald begyndt på det, fordi de synes faktisk, at det er ret morsomt, at man ikke bare er en eller anden kustode, som bare går og holder lidt i hånden. Men jeg har jo noget selv. Og det, jeg fortæller dem, er egne erfaringer - det vil sige, jeg har oplevet det selv. Det kan jeg mærke at... jeg tager billeder med, og jeg tager blade med, og jeg påskønner alt muligt af sådan noget. Også af mine egne ting. Ikke fordi 'se mig!', men mere for at sige 'hvis jeg kan så kan i fanma osse'." (Bilag nr. 2, linje 66-72)

Her kommer det tydeligt til udtryk, at Jens betragter sig selv og sin position som snedker en slags rollemodel. Her problematiserer han det at være en 'kustode' og ser løsningen i at bringe sin egen snedkerfaglighed i spil. Jens problematiserer forskellige måder at være lærer på og problematiserer de lave forventninger, han ser andre lærere har. Det løser han ved at indgå i en identitetskonstruktion, der i høj grad skabes med Jens' identiteter, der ligger uden for hans sociale arena blandt hans snedkerlærerkollegaer. Det fremstår nærmest som et bevidst valg, da der sker ved afstandtagen til den praksis, han oplever hos andre lærere. Jens sætter det på spidsen i følgende citat:

"De tror kraftedme at de kan styre hele maskineriet, men det er der jo ingen af dem, der kan. Jo sådan til husbehov. Men det er jo, fordi jeg sætter baren så helveds højt ikk'. Og sådan er det bare. Det kommer jeg aldrig til at lave om på. Det får jeg tit af vide, også af min leder 'du skal bare sætte baren lidt lavt', det kommer bare ikke til at ske. Så bliver det ikke med mig. Prøv at forestille dig, jeg har lavet kunstværker til hundredetusinde kroners klassen, der sætter man kraftedme ikke baren lavt. Der sætter man baren så højt som overhovedet muligt og så top-per man den med et eller andet bagefter. Så jeg kan ikke det der. Hvis jeg kan hive noget ud af eleverne, et eller andet, det er næsten lige meget, hvad det er, bare finder et eller andet de er hammergode til, så skal den bare have hele armen. Det synes jeg." (Bilag nr. 2, linje 178-186)

I dette citat understreger Jens den afstandtagen til de ambitioner, han bliver mødt med i sit praksisfællesskab og hos sin leder. Han tilskriver sig selv en identitet, der er mere ambitiøs, end hvad der forventes, og en overbevisning om, at dette karaktertræk ikke vil ændre sig. Han beskriver et ansvar, han tager på sig, når han oplever et talent hos en elev. Jens' professionelle identiteter konstrueres ud fra en afstandtagen til det, han forstår som værende forventet af en snedkerlærer. Hans identiteter formes ifølge beskrivelserne ud fra det, han oplever som værende forkert og uambitiøst, og dermed forstærker det hans professionelle identiteter, der er præget af, hvad han forstår som værende god snedkerfaglighed. Praksisfællesskabet får i denne sammenhæng ikke den betydning, at snedkerlærernes identiteter ensrettes. Det forstås som at hvis den fælles praksis og de fælles identitetstræk opleves som værende modstridende med det enkelte medlems, her Jens, kan det skubbe medlemmet i den modsatte retning end det fælles og skabe en slags modidentitet.

Den sidste lærers fortællinger om sine egne identiteter, der gøres til genstand for analyse, er Sine. Efter en kort analyse af hendes oplevelse af egen identitet fortsættes analysens første tema med et afsnit om forholdende omkring at have to fagligheder i én. Først derefter tages næste tema om identitetsudvikling i praksisfællesskabet op til analyse.

Sine starter med at beskrive sig selv således:

"Altså jeg skælder jo enormt meget ud. Men jeg gider ikke se på, at der er nogen, der gemmer sig i hjørnerne eller ikke hjælper hinanden fordi, hvis jeg har lært tre elever det, og jeg har toogtyve elever, så er det meningen at de tre skal kunne lære de næste tre det. Og så skal jeg nok komme og rette ind og rette op, men ellers så løber jeg mig selv ihjel jo. Og det er, fordi vi sidder jo ikke og læser Klaus Rifbjerg. Det er ikke folkeskolen, vel." (Bilag nr. 3, linje 90-95)

I ovenstående citat beskriver Sine sig selv i forhold til de forventninger hun har til sine elever og ud fra sin forståelse af, hvad der adskiller snedkeruddannelsen fra folkeskolen. Hun tilskriver sig selv en professionel identitet, der skælder ud, da hun har en oplevelse af, at det er sådan hun konstruerer et læringsmiljø, der er håndterbart. Hun fortsætter:

"Man er nødt til at være meget mere hård i filten. Men på den anden side kan man sige, at være hård i filten det er altså også mere virkelighedsnært i de her håndværksfag. Der er altså ikke nogen kære mor." (Bilag nr. 3, linje 133-135)

Her uddyber Sine de hårdere kvaliteter, som hun mener er nødvendige hos snedkerlærerens professionelle identitet. Her kan der argumenteres for at de behov Sine oplever, medkonstruerer hendes professionelle identiteter, da hendes stillingtagen til sin opleve-

de praksis betyder, at hun tilskriver sig selv identitetstræk. Disse identitetstræk beskriver en lærer, der skælder ud, er 'hård i filten' og på den måde konstruerer en undervisning, der synes håndterbar men som også, af hende, forstås som en dannelsesvej til den 'virkelige verden'. Ud fra dette kan det tolkes, at Sines identiteter er nogle, der betragter sig selv som værende en, der har en dannelsesopgave. Det er en dannelse, der skal forme eleverne til de snedkere. Sine ønsker at levere til erhvervslivet. Hendes måde at håndtere dette dannelsesideal er ved at rammesætte sin undervisning med at være det, som hun kalder at være hård i filten. Sine fortsætter med beskrivelser af sig selv som snedkerlærer:

"Der er jo en grund til, at vi ikke læste videre, det var sgu da fordi, at vi er håndværkere og bruger vores hænder. Vores kreativitet ikk'. Og ikke sidde og læse."
(Bilag nr. 3, linje 283-288)

I ovenstående beskriver Sine karaktertræk hos snedkerlærere. Hun tilskriver den lærergruppe, hun er, som mennesker, der ikke tager boglige uddannelser, og at det er nogle, der bruger deres hænder og er kreative. Denne fortælling, hun har om snedkerlærerne, anskues her som en selvfortælling, der bidrager til en selvforståelse hos Sine, hvilket tager del i konstruktionen af hendes identiteter. Sines oplevelse af egne identiteter og fortællinger derom kan forstås på samme vis som Jens. Deres professionelle identiteter tager udgangspunkt i en afstandtagen til det, de ikke mener er gode karaktertræk. Jens tager afstand fra snedkerlærere, der ikke deler hans prioritering af høj snedkerfaglighed. Sine tager afstand fra den forestilling, hun har om eleverne, hvilket tolkes som værende en elevgruppe, der er ude af trit med den 'virkelige verden', og nogle elever, der ikke hjælper hinanden og ikke tager initiativ. Både Jens og Sine tager altså udgangspunkt i nogle problematikker, de søger væk fra. Dette står i kontrast til Søren, der ikke italesætter problemer på samme vis, men nærmere søger han hen mod et læringsideal, han ønsker skal præge hans identiteter. Sørens identiteter udvikles ikke af de problemer, han ser, men nærmere af det læringsideal han forsøger at forme sin undervisning med.

De næste to temaer i analysen vil betragte lærernes identitetsudviklingen i relation til deres kollegaer. Dette med henblik på at skabe indsigt i lærernes professionelle identitetsudvikling for der efter at kunne sætte det i relation til den aktuelle eud-reform. Men først må et sub-tema inddrages, da det er kommet til syne i dette tema om lærernes egne fortællinger, der kan tilskrive dem identiteter.

8.2.1. Dualiteten i positionen som snedkerlærer

I ovenstående er lærernes identitetsudvikling i relation til deres selvfortællinger fremanalyseret. Det fremgår dog ud fra dette, at der er en dualitet i deres proces. I alle tre interviews opstod der et tema, der omhandler det faktum, at snedkerlærerne har to fagligheder. De er snedkere lige så vel, som de er lærere. Denne tobenede profession italesættes således af Søren:

”Men også fra tidligere, hvor jeg jo har oplevet at det ikke altid er altafgørende om man kan alting ud til fingerspidserne. Det langt lige så meget, næsten mere at sige at, du kan levere et budskab og skabe et læringsmiljø og alt sådan noget, som læreren gør. Skabe motivation og skabe lyst og give succes, planlægge din undervisning, så der er sandsynlighed for at eleverne får lavet det, de skal. Og alt sådan nogle ting der. Det er jo ikke noget der måske i virkeligheden kræver at du kan fræse alting på en CNC-maskine” (Bilag nr. 1, linje 110-115)

I dette citat beskriver Søren, hvordan hans fagfaglige færdigheder ikke altid opleves som det vigtigste. Han fortæller selve det lærerfaglige ofte er det som synes vigtigst i sin professionelle virke. Han fortsætter med at uddybe:

”Så i virkeligheden så er det to forskellige ting, men de hænger også sammen på den måde at, jeg kan jo ikke bare tørsvømme. Jeg er jo nødt til at have noget substans i det jeg fortælle,.. altså i det jeg bedriver min pædagogik. Det skal ligesom være en scene, hvor jeg kan bedrive den pædagogik og det er jo så mit håndværk.” (Bilag nr. 1, linje 120-123)

De to fagligheder stiller Søren op overfor hinanden som uadskillelige i hans lærergerning. Tidligere i analysen stod det klart, at hans ambitioner om at vejlede og coache sine elever, er et karaktertræk og en del af hans identitet, som han efterstræber. Det kan udledes, at Søren professionelle identiteter forhandles i retning af en mere lærerfaglig profil, hvor det er en snedkerfaglighed, han skal kunne formidle, men at det ikke nødvendigvis er en del af hans identitet.

Denne tvedeling i snedkerlærernes profession fremgår ikke hos Jens, men i interviewet med Sine fortæller hun også om det:

”Jamen snedkeren det er min faglige stolthed - altså der går jeg ikke på kompromis. Det gør jeg ikke. Og heller ikke med sikkerheden. Læreren, det er det der pædagogiske, hvordan jeg går fra A til B til C til at blive nogenlunde selvstændige.” (Bilag nr. 3, linje 141-144)

I ovenstående citat udledes det at Sine, i modsætning til Søren, oplever sin profession som snedker, som det, der er vigtigst. Hun siger det ikke direkte, men det er dog ret tydelig i citatet, at det er den snedkerfaglig stolthed, hun identificerer sig mest med. Det lærerfaglig beskrives i anden række som 'det der med' at give sin elever nogle færdigheder. Denne tvedeling af eud-lærernes kompetencer

kommer også til udtryk i eud-reformen. Selvom der i dette speciale er fokuseret på eud-lærernes pædagogiske opkvalificering er det ikke det eneste kompetenceløft, lærerne skal have. I reformens indsatsområde, der handler om mere og bedre undervisning, er disse kompetenceløft også delt i to. Næmlig en faglig opkvalificering og en pædagogisk opkvalificering (Regeringen, SF og de borgerlige partier 2014:37-38). Opkvalificeringen af de to fagligheder skal samlet set skabe bedre undervisning på landets erhvervsskoler. Det er to fagligheder, der kommer til udtryk forskelligt hos de pågældende lærere, da Jens og Sine i højere grad end Søren identificerer sig med det fagfaglige. Som det fremgår og kommer til at fremgå af denne analyse, er de to fagligheder til tider en udfordring at kombinere, og når det sker, synes det som en ubevist handling. Forholdet mellem de to fagligheder, og hvordan de skal spille sammen for at skabe god undervisning, fremgår heller ikke af reformen. Det forstås derfor ikke som en problemstilling, der er fokus på at finde løsninger til, og derfor må lærerne finde deres egne i deres praksis.

Analysen fortsættes i næste empiriske tema, der omhandler lærernes praksisfællesskab.

8.3. Identitetsudvikling i et praksisfællesskab

I dette tema vil lærernes identitetsudvikling i relation til deres praksisfællesskab gøres til genstand for analyse. Det betyder, at det er snedkerlærergruppen og det praksisfællesskab de har, der vil være i fokus. Dette vil gøres ud fra de tre lærers italesættelse af dette praksisfællesskab, og de ovenstående analyser af deres professionelle selvforståelser. Som tidligere beskrevet i det metodiske afsnit, danner observationer af deres delte praksis grundlag for interviews og fungerer som referenceramme. Søren starter her med at beskriver lærernes praksis i forhold til hinandens undervisning:

”Ja altså vi retter da på hinanden engang imellem og siger ’husk lige dine elever’ og sådan noget. Men det går stadig på nogle helt fundamentale ting i den optræden, som eleverne har på maskinværkstedet har for eksempel. Ikke så meget med, ’hvordan instruerer jeg i det her?’ det tror jeg ikke folk kunne finde på, drømme om at gå ind, det vil være.. det har jeg ikke set endnu i hvert fald [...] Det tror jeg det er folk lidt bange for tror jeg.” (Bilag nr. 1, linje 578-584)

Her beskriver Søren, hvordan han oplever, at lærerne blander sig i hinandens praksis. Det fremgår at rette på hinandens praksis i forhold til at huske sine elever, er normalt. Men at spørge hinanden om råd i forhold til didaktiske overvejelser beskrives som noget, de aldrig kunne drømme om at finde på. Det synes nærmest grænseoverskridende for dem. Dette praksisfællesskab er altså et, hvor lærerfaglighed ikke blot er et samtaleemne, men det er direkte

grænseoverskridende for dem. Det synes så langt fra deres delte praksis, at Søren slet ikke kan drømme om, at nogen ville stille den slags spørgsmål til hinanden. Som tidligere fremanalyseret er Søren den af de tre lærere, der er befinder sig bedst i lærerfagligheden. Men når han ikke engang kunne drømme om at stille den type spørgsmål, så må det have betydning for den delte praksis. Det kan tolkes således at det givne praksisfællesskabet vil være modstandsdygtig over for forandringer i deres pædagogik-didaktiske praksis, da denne praksis er så fjern for dem, som det kommer til udtryk her. Den delte praksis de har i øjeblikket er af en anden karakter, hvilket Jens udfolder i det følgende:

”Jeg spørger om hjælp. Jeg er sgu ikke for fin til det. De andre spørger sgu også meget om hjælp. Problemet er at jeg er den eneste maskinsnedker på stedet og i virkeligheden bruger jeg jo lige så meget tid på alle mulige andres unge mennesker, som jeg bruger på mine egne. Det kan godt være sådan lidt, men jeg kan bare ikke lade være at hjælpe, når de spørger vel. Så jeg har allerede været ude og reparere to maskiner i dag for nogle af de andre lærere, som kommer ind og ikke ved hvad.” (Bilag nr. 2, linje 379-384)

Her starter Jens med at beskrive, hvordan han slet ikke ser det som grænseoverskridende at spørge sine kollegaer om hjælp. Det er dog tydeligt i dette citat, at det er snedkerfaglig hjælp og er på den måde samme oplevelse som Søren. Hvor de ikke umiddelbart oplever den pædagogiske sparring, er det dog ikke fremmed for Jens, at der sker pædagogisk sparring på et uformelt plan, hvor sparringen ikke italesættes:

”Det der bare er, jeg synes vi går og lurder lidt på hinanden. Fordi vi kommer ind og ud af hinandens klasselokaler, og så gør jeg i hvert fald det, at jeg prøver at tage det bedste fra dem alle sammen af, hvad jeg nu kan lure af.” (Bilag nr. 2, linje 410-412)

Jens beskriver her en uformel praksis, der bidrager til hans professionelle identiteter. Han oplever sine kollegaers undervisningspraksis og inddrager det i sin egen praksis. Han beskriver en praksis, der former og medkonstruerer hans identiteter. De to fagligheder i deres profession fungerer i øjeblikket således, at den snedkerfaglige praksis er formel og italesættes, hvorimod den lærerfaglige praksis er uformel og ikke italesættes. Dette kan undre, da reformens ambitioner om at opkvalificere de to fagligheder er yderst tilstede i deres praksis. Alle lærerne er i gang med deres lærerfaglige efteruddannelse og de tre pågældende lærere har været på flere moduler, men det er stadig utænkeligt for dem at inddrage dette i deres sproglige praksisfællesskab. Her finder man altså et udviklingspotentiale i, at begge fagligheder formaliseres og italesættes.

Han uddyber med et eksempel hvordan disse forhandlinger mellem medlemmerne i praksisfællesskabet opleves som meningsfyldt for ham:

"Altså jeg lurer tit af. Jeg har et meget godt eksempel. I forgårs hvor vi sad og lavede tegning og [...] De spørger 'hvorfor skal det være skråkraveret?' [...] så var der en i lærergruppen der sagde 'jamen jeg vidste sgu ikke lige hvad jeg skulle sige til ham' så siger han 'jamen øh, det er jo snedkersprog. Sådan at man kan sende det over på den anden side af Atlanterhavet og så ved en snedker over på den anden side af Atlanterhavet, at det er et snit igennem en træpind'. Så sagde han 'det er sgu da selvfølgelig. Selvfølgelig er det det. Det er jo et sprog. I stedet for at vi skriver ABC, så er det et sprog. Det er et tegningsprog.' Og jeg havde ikke lige tænkt over, hvordan fanden jeg skulle få forklaret det, jeg havde forklaret det på alle mulige andre måder [...] Så det var jo fantastisk. Så sådan bruger vi jo hinanden. Men altså alle vores pauser går jo med at tale fag, altså snedkere er totalt fagidioter." (Bilag nr. 2, linje 418-431)

I ovenstående citat udfolder Jens den uformelle praksis, hvori de udvikler hinandens praksis. Det er en sproglighed, hvor de undrer sig sammen og på den måde finder frem til lærerfaglige metoder, der synes meningsfuld i deres fællesskab. Jens oplever ikke en formel praksis, der har samme fokus for øje. Citatet beskriver en uformel praksis, som ingen af de andre lærere har givet udtryk for at have oplevet. Det beskriver en måde at integrere de to fagligheder, der ifølge Jens er meningsfyldt. Man kan overveje om denne sproglige praksis kan være en måde at udvikle og sammenvæve de to fagligheder i lærergruppen. Søren pointerer i det følgende hvor de står nu i forhold til den praksis:

"Det har vi aldrig diskuteret. Ikke på den måde. Jeg tror ikke, at vi er så udviklede i den retning endnu, at vi begynder at snakke pædagogik på den måde. Der er nogen af os, der prøver lidt, men der er lang vej endnu til, at vi kan snakke om en decideret praksis, der er god." (Bilag nr. 1, linje 459-462)

Her beskrives praksisfællesskabet som et, der er under forandring. I øjeblikket opleves det ikke som værende et pædagogisk-didaktisk fællesskab, men Søren ytrer dog en vision for fællesskabet. Så selvom fællesskabet til en vis grad kan opleves som modstandsdygtig over for integrering og forandring af en lærerfaglig praksis, så sker der noget. Både Søren og Jens beskriver nogle rammer for at få deres praksis til at gå på begge fagligheds to ben. Praksisfællesskabet er altså ikke et, der umiddelbart konstruerer lærerfaglige identiteter, men er i højere grad præget af et individuelt båret fællesskab. Og her bærer både Jens og Søren på en individuel oplevelse af, hvordan man meningsfuldt kan skabe et fællesskab, der er sammenvævet af begge fagligheder. Det kan tolkes således, at deres professionelle identiteter og egne oplevede praksis, kan have betydning for den delte praksis med resten af fællesskabet, da de uformelt advokerer for en ændret sproglig praksis. Han uddyber:

"Og tit så bliver det sådan nogle nørdede tekniske snakke ekstremt nørdede. Alle mulige mærkelige forskellige, 'jeg har også set sådan og ude i det firma der, der gør de det vidst nok på den måde', men hvordan underviser vi eleverne i det, det når vi aldrig til. Vi når ikke at tage den snak." (Bilag nr. 1, linje 555-558)

I citatet fremgår det, hvordan deres sproglige praksis oftest omhandler fagfaglige elementer. Citatet er en beskrivelse af, hvad der sker i de lærermøder, hvor der har været en forventning om at tale om lærerfaglige aspekter ved deres profession. Men det bliver det fagfaglige, der er presserende, hvor han giver udtryk for, at det måske i lige så høj grad bør være det lærerfaglige. Dette uddybes:

"Jeg tror ikke, folk har tid til det simpelthen. Og det er også helt forståeligt. Folk arbejder med nogle helt andre ting. Altså de arbejder med at få varer hjem, så vi har noget til eleverne, de arbejder med at få kopieret ting, de arbejder med, at skrive mails til værkstedsassistenten om at få repareret maskiner og sådan noget. Det er lidt lige som det der med at få .. vi kan ikke få jordbær på fadet før fadet det er lavet." (Bilag nr. 1, linje 489-493)

I ovenstående citat uddyber Søren nogle af de betragtninger, han gør sig i forbindelse med deres sproglige praksis. Ud fra citat og observationer af lærermøde hersker der en fælles forståelse af, at det ikke kan lade sig gøre at udvikle den pædagogiske praksis, så længe de fagfaglige rammer ikke er på plads, hvilket synes at optage den tid, de har til rådighed. Den arena, hvor de skal bedrive deres pædagogik i, synes vigtigst. Denne enighed om praksisfællesskabet forudsætninger for arbejde indgår i identitetsforhandlingerne. Som tidligere fremanalyseret er snedkerlærerne en tobenet profession. Og så længe der er en fælles overbevisning om, at de fagfaglige rammer er de vigtigste i deres praksis, vil det også i høj grad påvirke deres fælles forståelse af at være et legitimt medlem af deres fællesskab. At det snedkerfaglige prioriteres først uddybes i følgende citat:

"Også på tid, det er jo med tiden og ro til at snakke og bringe det hele op på et niveau, så vi har tid til at... det er jo en luksus i virkeligheden, men en ekstrem vigtig luksus kan man sige. Men der er vi ikke endnu." (Bilag nr. 1, linje 464-467)

I dette citat slås det fast af Søren, at de lærerfaglige pædagogiske og didaktiske samtaler er noget, han mener er værd at efterstræbe. Men det cementeres dog også, at det betragtes som en luksus, der kommer i anden række, hvilket muligvis kan være et udtryk for det tidligere omtalte modstandsdygtige fællesskab. Hvis pædagogik betragtes som en luksus, hvilket dermed sprogligt underforstået er noget unødvendigt, kan det være en udfordring at forandre denne indstilling og dermed deres praksis. Han fortsætter med at beskrive, hvordan den fælles prioritering har haft betydning for deres praksis:

"[...] ideen er jo at man gør det hver fjortende dag [...] Sådan at onsdagsforberedelsen netop var til alt det praktisk administrative ting, og så havde man den næste gang til pædagogiske snakke. Det har vi slet ikke tid til. Det er blevet sløffet fordi vi er nødt til at snakke om alt det andet, ellers så er døren låst i morgen." (Bilag nr. 1, linje 689-694)

Søren beskriver her, hvordan der har eksisteret en hensigt og været tilrettelagt en praksis om at gøre plads til de 'pædagogiske snakke'. Men tidsrammerne betragter fællesskabet som begrænsede og

derfor nedprioriteres det til ingen ting. Der har altså været et forsøg på at rekonstruere deres i høj grad snedkerfaglige fokus. Søren uddyber:

"Materialeindkøb, materialeting, værktøjsting, værktøjsudlån ind og ud fylder voldsomt meget. Vi når sjældent hen til noget, der minder om en fælles pædagogisk snak om, hvordan vi gør ting." (Bilag nr. 1, linje 510-512)

Det må udledes, at der ikke eksisterer en formel praksis, der understøtter det ene ben i deres tobenede praksis. Søren beskriver her et ønske om, hvordan dette ben skulle understøttes:

"Men det der virkelig er kød på, det er det her med at få delt hinandens måder, altså i virkeligheden, hvis vi kunne få lov at se hinanden undervise. Hvis vi havde tid til at se hinanden undervise. Det var det, der virkelig ville være kød på. Og hvor vi virkelig kunne rykke noget og udvikle hinanden. Men det har vi ikke tid til." (Bilag nr. 1, linje 788-792)

Han beskriver en forestilling om den optimale måde at udvikle deres lærerfaglige identiteter. Det er en ønsket praksis, der kan være tidskrævende, og derfor anskues det ikke som en mulighed. Tidligere i interviewet byder han dog på en anden mulighed:

"Der hvor man kan ændre noget, der hvor jeg kunne gøre en forskel, det var måske at italesætte det mere. Når folk begynder at snakke nørde om ting så lige krybe ind og stille nogle spørgsmål til 'jamen hvordan underviser du i det? Hvordan får du eleverne til at forstå det der?'" (Bilag nr. 1, linje 599-602)

I ovenstående citat forholder Søren sig til en uformel praksis, der kan omskabe deres ensporede fokus på det snedkerfaglige i deres formelle praksis. Det er en sproglig praksis, der er sammenlignelig, med det eksempel Jens præsenterede tidligere i analysen, der omhandlede didaktiske overvejelser i forbindelse med tegning. Med Wengers forståelse af praksisfællesskaber in mente, kan der her argumenteres for, at Søren og Jens' motiv for at deltage i det givne fællesskab bevidst drejer sig om snedkerfaglige identiteter, hvor det pædagogisk-didaktiske tilhører en mere uformel og ubevidst praksis, hvilket som tidligere anfægtet skal formaliseres og bevidstliggøres, da det ifølge reformen skal være de to fagligheder, der sammen skal opkvalificere lærerne. Disse to lag i den delte praksis fremtræder ikke nær så tydeligt hos Sine. Sine fortæller her om sin oplevelse af praksisfællesskabets identiteter:

"Altså da jeg startede der var der sådan ret meget fælles sync om, hvordan vi introducerer maskinerne til eleverne og sådan. Og sådan introducerer vi afretterne, og så er der nu kommet alle de der nye lærere, hvor der slet ikke har været tid til det. Faktisk er der heller ikke nogen af de erfarne tilbage mere, hvor man kan gå føl. Man går føl i tre måneder eller sådan noget hos to erfarne lærere, hvor man ligesom lærer at det er sådan og sådan, vi gør. Fordi der er så meget sikkerhedsmæssigt, når eleverne er så nye." (Bilag nr. 3, linje 301-307)

I ovenstående citat beskriver Sine, hvordan hun tidligere har haft en oplevelse af en fælles måde af være snedkerlærer på. Det drejer sig om introduktion til de forskellige maskiner, eleverne skal anvende. Hun har altså en oplevelse af, der på et tidspunkt var en slags oplæring i, hvordan man underviser bestemte elementer. Hun beskriver det, at de gik i lære hos mere erfarne lærere. Nærmest som en slags mesterlære. Selvom der spores en holdning til, at det var en god måde at konstruere en fælles praksis, lyder det ikke umiddelbart til, at det er noget hun vil genetablere med den nuværende stab:

”Jeg synes ikke, de har nok erfaring. Altså jeg er udlært i 1987, mand. Der var de nærmest ikke født nogen af de lærere, der er der. Men det er jo også fedt, fordi så har de SolidWorks frisk i erindringen, og de er udlært for tre år siden, og så kan de jo undervise i det, som jeg ikke gider jo. Fordi hvorfor skal jeg blive ved med at uddanne mig? Jeg kan nogle andre ting.” (Bilag nr. 3, linje 358-362)

I dette citat udfolder Sine nogle af de forbehold, hun har over for nogle af de snedkerlærere, der indgår i deres praksisfællesskab. Hun giver udtryk for en manglende erfaring, som hun ikke kan lære noget af. Hun beskriver, hvordan de så kan undervise i det, hun ikke gider. Det udledes, at hendes lange erfaring som snedker, gør, at hun kan andre ting end dem, og derfor behøves hun ikke at indgå i en sammenhæng, der udvikler hende som lærer. Som tidligere fremanalyseret konstruerer Sine professionelle identiteter i en afstandtagen til det, hun ikke vil. Hun fortsætter med en beskrivelse af den meningsfuldhed, hun oplevede i sit arbejde, da hun startede som snedkerlærer:

”Altså når jeg havde nogen andre kollegaer ved siden af mig, så kunne vi virkelig løfte nogle elever. Altså hvor man tænkte ’Jesus Christ, de bliver aldrig til noget’, men så blev det til noget, fordi vi kunne samarbejde om, hvordan vi lige kringledede det, og hvordan kommer vi ind bag dem, og hvordan kan jeg få ham eller hende til at lære. Altså tage læringen til sig. Så det synes jeg var rigtigt meningsfuldt.” (Bilag nr. 3, linje 371-375)

Så selvom Sine ikke umiddelbart ser potentiale til et omfattende samarbejde med hendes nuværende kollegaer, så giver ovenstående citat alligevel et indblik i en tro på at et praksisfællesskab kan være noget godt. Hun afskriver altså ikke, at det er meningsfyldt at dele en praksis med sine kollegaer, men på nuværende tidspunkt er sammensætningen af medlemmer i praksisfællesskabet ikke frugtbar fra hendes perspektiv.

8.4. Håndtering af eud-reformen

Her i analysens sidste tema vil lærernes håndtering af reformen blive gjort til genstand for analyse. Dette vil gøres i relation de tidligere pointer i analysen. Derefter vil lærernes relation til Diplomud-

dannelsen i Erhvervspædagogik kort analyseres i relation til deres identitetsudvikling. Denne bliver bragt i spil, da lærerne har bragt dette frem som tema i forbindelse med deres italesættelse af reformhåndtering. I nedenstående citat beskriver Søren hvordan han møder eud-reformen:

"Altså vilkårene er jo så det, at vi skal gøre det her. Og lærerrollen, den bliver så der af. At man er nødt til at køre det fuldstændigt stramt og lave en plan, som er så stram, at du ikke kan vige fra den, altså." (Bilag nr. 1, linje 305-307)

Her beskrives en forståelse af at de tidsmæssige vilkår for undervisning som reformen har bragt, får betydning for Sørens tilrettelæggelse af undervisningen. Det forstås som rammevilkår, der griber ind i udfoldelsen af Sørens professionelle identiteter og forandrer dem. Det betyder, at Søren må tilrettelægge undervisningen således, at det strider mod hans tidligere fremanalyserede læringsidealer, hvilket er svært for ham at håndtere. Som tidligere pointe i analysen anskuer Søren enten sin undervisning som god eller dårlig, han har svært ved at bedrive det, han betragter som værende god pædagogik i stramme tidsrammer. Han uddyber i følgende:

"Og det er der ikke tid til mere, uden at det bliver bundet meget op, og de får det af vide, hvad de skal gøre alt for meget i forhold til, hvad der læringsmæssigt giver mening, synes jeg." (Bilag nr. 1, linje 318-320)

Søren fortsætter med at uddybe, hvordan tidsrammerne får betydning. Han beskriver en oplevelse af, at den type lærer han må være, strider mod den lærerfaglige identitet, han tilskriver sig selv. Han har nogle læringsidealer, han ikke mener, han kan leve op til under disse rammer, og det forandrer den lærer, han må være, til noget dårligere. Dette dilemma genkender Jens også:

"Så ja, vi gør noget andet. [...] vi er nødt til at læse lovens bogstaver meget sådan 'de skal have kendskab til', det vil sige, de skal ikke kunne mestre det. Og jeg har en anden holdning. Jeg synes, de skal kunne mestre det, de er i gang med." (Bilag nr. 2, linje 509-511)

I dette citat beretter Jens, hvordan hans praksis som snedkerlærer har forandret sig med reformen. I tråd med Søren oplever han også tidspres og øget elevantal, der betyder for Jens, at han må skrue ned for hans ambitioner. Som han giver udtryk for i ovenstående citat og tidligere i analysen, er det ikke med hans gode vilje. Det strider mod den professionelle identitet, som Jens tilskriver sig selv. En identitet der ikke går på kompromis med det faglige niveau. Dette får dog betydning for, hvordan Jens' lærerfaglighed sættes i spil i hans arbejde, da han oplever et indgreb i hans faglighed, som han håndterer lærerfagligt på følgende vis:

"Jamen jeg prøver altså.. altså nu er det kun andet forløb. Første forløb vi kørte, der kørte vi det sådan, at det kun var mig, der bestemte, hvad de skulle lave. Det fungerede så godt så... det fungerede i den henseende, at vi kunne lave det hele i grupper. Det

sparede jo en del tid. Det vil sige, man står ikke og stiller op på maskinen alle sammen, men i grupper og så kører vi.” (Bilag nr. 2, linje 491-495)

I dette citat beskriver Jens, hvordan han håndterer de rammer reformen har givet. Som det fremgår trækker Jens på en lærerfaglig undervisningsmetode. Han anvender i højere grad end før gruppeinddeling af sine elever. Så reformen tvinger Jens til at tænke lærerfagligt ud af boksen for at bevare hans snedkerfaglige ambitioner. Til en vis grad kan det tolkes, at Jens møder reformen præcis, som den kræver. Han bevarer et højt fagligt niveau samtidig med, at han udvikler sine pædagogiske kompetencer. Det er dog ikke uden kamp, da Jens oplever det som et stort indgreb i hans selvfortælling om den professionelle identitet, han tilskriver sig selv:

”Og hver gang jeg siger det, bliver jeg pisse upopulær, og det er lige før, man bliver uvenner med alle dem, der mener noget andet, der siger ’det er godt nok det her’. Men det tror jeg simpelthen ikke på kan være lovens bogstaver, at man bare kan være lige glad. Men det har de bare indtaget den holdning, fordi det sgu det nemmeste. Og dem, der ikke siger noget, det er så de rigtige og siger man noget modsat så ’åh ikke ham igen’. Men altså, det er jo for elevernes skyld, jeg prøver at gøre det.” (Bilag nr. 2, linje 526-531)

Jens beskriver i ovenstående citat en oplevelse af at stå alene med sin holdning. Til trods for at være medlem af praksisfællesskabet, oplever han afstand mellem det, han opfatter som sin egen professionelle identitet, og den mere gængse og fælles identitet og håndtering af reformtiltag. Der konstrueres efterhånden et billede af, at Jens’ snedkerfaglige stolthed og hans store ambitioner, der er en stor del af den identitet han tilskriver sig selv, er de karaktertræk, der får indflydelse på, at han håndterer reformen på en måde, der lever op til de reformtiltag og krav, der stilles til ham. Der opstår dog også et billede af, at Jens har en oplevelse af at stå alene, og at det ikke er i praksisfællesskabet, de håndterer udfordringerne sammen.

Søren beskriver et andet perspektiv og en oplevelse af de udfordringer, der kan være i praksisfællesskabets håndtering forandringerne:

”Der er da forskel på dem, der har været her i mere end otte år og ti år. Det der med at tænke på den der måde, det er nok, det ligger dem lidt fjernere end os nye, der kommer ind og gerne vil.” (Bilag nr. 1, linje 172-174)

Søren beskriver i citat hvordan han oplever, at mængden af erfaring som snedkerlærer har betydning for håndtering af reformen. Han uddyber i følgende:

”Man er bekvem med alle mulige måder man har gjort tingene på altid og forandring, det er altid hårdt. Og det er jo også dem, der bliver mest indignerede eller rørt [...] over en reform og over alt det nye. Det skal vi nye jo ikke, vi kommer bare ind i orkanens øje. Det kan vær,e vi bliver sådan, når vi har været her i nok år eller der kommer

en ny reform og siger, at nu skal vi sådan og sådan og sådan, så tænker man måske: åh hold da kæft, nu havde vi jo lige fået det her til at køre så fint.” (Bilag nr. 1, linje 181-188)

Søren uddyber i ovenstående citat, hvorledes det at være ny, gør en mere forandringsparat. Han har en oplevelse af, at de som har fundet sig til rette i den gamle erhvervsuddannelse, i højere grad bliver frustreret over et indgreb i deres praksis. Søren tilskriver på den vis sig selv professionel identitet, der i højere grad er forandringsparat end nogle af hans kollegaer, hvilket han begrundes med mængden af erfaring. Det kan betyde, at Søren håndterer reformen på et mere individuelt plan, da deres kollegiale praksisfællesskab ikke, ifølge Søren, opleves som et, der kan imødekomme forandringer, som nye lærere kan. Dog betyder det ikke, at der er stilstand i deres fælles praksis omkring håndtering af reformen. Søren beskriver i det følgende, hvordan praksisfællesskabet sprogligt forsøger at håndtere forandringerne

”Jeg hæfter mig jo ved at jeg ved, at det, jeg laver med eleverne, er godt, og så nogen gange så lukker jeg lidt ørerne for noget af det brokkeri heroppe [vi sidder på lærerværelset]. Prøver at lade være med at gå med på den der. Og det er også en stemning, jeg synes er ved at brede sig. Det prøver vi på. Og så bare koncentrere sig om, at man egentligt har det godt ude ved eleverne. Det er det, der skal bære det. At nu parkerer vi lige de der strukturelle ting, og nu gør vi, hvad vi kan, for at have det godt inden for de rammer.” (Bilag nr. 1, linje 754-759)

Søren beskriver, hvordan der i fællesskabet er opstået en stemning af, at det skal være rart at være der. Praksisfællesskabet forsøger at ændre deres tidligere oprørte stemning over reformen til en konstruktiv tilgang til processen. Det er ikke noget Søren oplever som værende opridset på formel vis, men nærmere en stemning der er skabt ’rundt i krogene’ (Ibid. Linje 768-769). Når det er uformelt og opstår på den måde som beskrevet, tolkes det som et udtryk for en fælles mentalitet blandt kollegaerne, der ændrer den sproglige praksis. Så selvom det tidligere er fremanalyseret, at praksisfællesskabet er individuelt båret, er der stadig nogle fælles målsætninger, der fremstår som uformelle dynamikker.

Det er altså ikke de pædagogiske reformkrav, der stilles til det givne praksisfællesskab, der er aktuelt i lærernes formelle daglige praksis. Det er i højere grad oplevelsen af mindre tid i form af kortere moduler og flere elever, der italesættes af dem. Dette til trods for det, gennemgår de alle den pædagogiske opkvalificering i form af en diplomuddannelse i erhvervspædagogik ved Nationalt Center for Erhvervspædagogik, hvilket i høj grad er formelt. Italesættelsen af udviklingspotentialer for lærernes identiteter bliver fokus i analysens næste og sidste afsnit.

8.4.1. Identitetsudvikling i relation til Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik

Som beskrevet tidligere i dette speciale kræver eud-reformen et pædagogisk kompetenceløft. Dette imødekommes ved at sende eud-lærerne på efteruddannelse i form af en diplomuddannelse i erhvervspædagogik. Den tager lærerne af flere moduler, og de tre pågældende snedkerlærere er i gang med hver deres. Denne uddannelse oplever og håndterer de tre lærere også på forskellig vis. Jens beskriver, at de får: "[...] *et fælles sprog kan man sige, og det er måske meget godt, men det er kun lige, når man har været på den der, og så går der en måned, og så er det væk igen.*" (Bilag nr. 2, linje 291-292). Jens bemærker en forandret sproglig praksis, der opstår med deres efteruddannelse. Han beskriver det som noget godt, men at det forsvinder ud af deres praksis forholdsvist hurtigt. Det bliver ifølge Jens ikke en integreret del i deres sproglige praksisfællesskab. Jens oplever det ikke som noget forandret ved hans professionelle identitet, men nærmere noget der periodisk omskaber en fælles identitet. Dette oplever Sine også: "*Vi får et fælles sprog, kan man sige, og det er måske meget godt, men det er kun lige når man har været på den der, og så går der en måned, og så er det væk igen.*" (Bilag nr. 3, linje 291-292). Hun oplever på samme vis, at den sproglige praksis ikke integreres på permanent vis i deres praksisfællesskab. Det betyder umiddelbart at den pædagogiske opkvalificering ikke integreres i fællesskabet og bliver til en delt praksis. Det vil sige, at praksisfællesskabet som helhed ikke umiddelbart synes forandret. Dette kan have noget med fællesskabets karakter at gøre, der som tidligere nævnt har båret præg af en individualisering. Det kan tyde på at forandringerne foregår på individuelt plan ifølge Søren:

"Det jeg har lært på de første moduler, det har jeg virkelig kunne bruge i min praksis. Altså jeg har kunne tage det direkte over. Så det har været en totalt wake-up-call for mig og inspirerende, hver gang jeg har været inde på de moduler der. Jeg har virkelig kunne reflektere over min praksis." (Bilag nr. 1, linje 395-398)

I dette citat beskriver Søren en oplevelse af voldsom udvikling. Det beskriver, hvordan han erfarer en positiv udvikling af hans refleksive evner. Han fortsætter med en uddybning af, hvordan hans lærerfaglighed er under udvikling:

"Og man kan sige, også som snedker, der har man måske altid været vant til det, og den måde jeg har udviklet mig på, det er at blive dygtigere til at skære det her sammen. Men lige pludselig også at blive dygtigere til at gøre noget med nogen mennesker." (Bilag nr. 1, linje 403-405)

Søren opsamler sine erfaringer med diplomuddannelsen ved at beskrive, hvordan han som snedker er blevet bedre til snedkerfaglige ting ved at øve dem, men at han med diplomuddannelse udvikler sine lærerfaglige evner. Der kan altså argumenteres for, at Søren professionelle identiteter omskabes og forhandles, ikke kun i deres praksisfællesskab, men også i forbindelse med hans uddan-

nelse. Her kan det tolkes, at Søren's identitetsudviklinger, som de tidligere er fremanalyseret, får betydning for, hvordan han lader sig forme af diplomuddannelsen. Søren's identiteter udvikler sig i en stræben efter højere grad af lærerfaglighed, og derfor kan det tyde på, at han er mere modtagelig over for de forandringer, diplomuddannelsen tilbyder. Dette står i kontrast med Sines oplevelser fra diplomuddannelsen:

”Jeg tænker, det vil være rigtigt godt med et pædagogisk løft. Men det, vi går på Metropol, det føler jeg overhovedet ikke jeg kan overføre. Hele materialet er ikke rettet mod den situation, jeg står i. Fx der hvor jeg har seks stærkt diagnosticerede drenge. Hvordan jeg får dem igennem uddannelsen. Det er der ingen værktøjer til.” (Bilag nr. 3, linje 442-447)

I ovenstående citat fortæller Sine, at hun oplever kravet om et pædagogisk løft som noget godt. Men til gengæld mener hun ikke, at det er tilstrækkeligt på diplomuddannelsen. Hun beskriver det som værende for langt væk fra de problemstillinger, hun møder i sin daglige praksis som snedkerlærer. På den måde indgår diplomuddannelsen ikke på samme vis i hendes identitetsudvikling, da hun ikke ser den som noget, der er brugbart for hende. Dette i tråd med hendes tidligere udtalelse om, at hun ikke mener, hun har behov for at uddanne sig videre, anskues hendes møde med diplomuddannelse nærmere som en stadfæstelse af denne opfattelse. Det kan få den betydning, at Sines identitetsudvikling ikke, som det ser ud i skrivende stund, bevæger sig mod en højere grad af lærerfaglighed men forbliver præget af en høj grad af snedkerfaglighed.

I næste del af specialet vil konklusionen samle op på pointer og resultater fra denne analyse. Denne vil fungere som grundlag for en perspektiverende diskussion der efter.

9. Konklusion

Udgangspunktet for dette speciale var de problemstillinger, som opstår i de modsætningsforhold, der umiddelbart kommer til syne i relationerne mellem lærernes udvikling af professionelle identiteter, deres egne fortællinger om hvad de skal med deres profession, og eud-reformens ambitioner om lærernes styrkede pædagogiske kompetencer. De modsætningsforhold omhandler empiriske erfaringer fra tidligere kandidatprojekter, hvor eud-lærere har givet udtryk for et ønske om mere fagfaglighed i deres arbejde. Dette står i kontrast til eud-reformens klare ambitioner om, at eud-lærerne skal have et højnet pædagogisk niveau. Rent lærerfagligt skal lærerne opkvalificeres. Brændpunktet for disse modsætningsforhold blev undersøgt i lærernes praksisfællesskab, hvilket blev opstillet i følgende problemformulering:

Hvilken betydning har eud-lærerens professionelle identitetsudvikling i relation til deres kollegiale fællesskab, og hvordan får det betydning for måden, hvorpå de i praksis håndterer eud-reformens ambitioner om lærernes styrkede pædagogiske kompetencer?

For at kunne lave en analyse, der kan svare på ovenstående problemformulering, skulle specialets videnskabsteoretiske, teoretiske og metodiske fundament støbes. Videnskabsteorien blev udgjort af socialkonstruktivismen, der bød på et perspektiv på identitetsudvikling, som betød at indre essentielle karaktertræk hos eud-lærerne blev afvist. Identiteter er i dette perspektiv noget, der konstrueres social og sprogligt. Derfor blev det relevant at gøre eud-lærernes italesættelse af deres praksisfællesskab til genstand for analyse. Indsamlingen af empiri, der kunne bidrage til denne videnskonsstruktion, blev struktureret af to metodiske greb. Den sekundære metode var observation, der fungerede som udgangspunkt og referenceramme i tre interviews, der udgjorde den primære empiri. Observationerne af lærernes praksis blev på den måde udgangspunkt for et interview og netop deres praksis og praksisfællesskab.

I interviewene opstod forskellige tematikker, der udgjorde analysens struktur; At tilskrive sig selv identiteter, dualiteten i positionen som snedkerlærer, identitetsudvikling i et praksisfællesskab, håndtering af eud-reformen og identitetsudvikling i relation til Diplomuddannelsen i Erhvervspædagogik.

At tilskrive sig selv identiteter behandler de tre snedkerlæreres identiteter som nogle, der forandres ved deres italesættelse af dem. Til at skabe indblik i dette blev Michel Foucaults teori anvendt. Foucault argumenterer for at identiteter udvikles som subjekter skabes. Enten ved at andre tilskriver den bestemte karakteristika, eller at man selv gør det. I denne del af analyse blev det deres egne beskrivelser af deres professionelle identiteter, der blev gjort til genstand for analyse. Her stod det klart, at de konstruerer sig selv ved enten at stræbe efter bestemte karaktertræk eller ved at tage afstand til dem. Dette resulterede i, at Søren indgår i identitetskonstruktioner, hvor han især efterstræber en højere grad af pædagogisk og didaktisk faglighed. Hvilket får den betydning, at Søren's professionelle identiteter kan udvikle sig den retning, hvor hans identiteter som snedkerlærer vil bære præg af en lærerfaglighed. Denne proces står i kontrast til Sine og Jens, der begge beskriver en afstandtagen til det, de forstår som værende lærerfagligt. De beskriver begge en oplevelse af at en høj snedkerfaglighed er den bedste måde at være snedkerlærer på. De søger altså begge i en retning, hvor deres professionelle identiteter forhandles og udvikles i en mere snedkerfaglig retning end Søren. Derfor konkluderes, det at eud-lærernes egne italesættelser af deres identiteter konstrueres på en skala mellem det snedkerfaglige og det lærerfaglige. De identiteter, de tilskriver sig selv, placeres altså forskellige steder på den skala. Derfor bliver de to fagligheder genstand for analyse i de føl-

gende.

Dualiteten i positionen som snedkerlærer er et subtema i det foregående analytiske afsnit. I analysen kommer det frem at lærerne tilskriver sig identiteter, der bevæger sig mellem to fagligheder. Det snedkerfaglige og det lærerfaglige. Det er her især Søren og Sine, der markerer et forhold til de to fagligheder. Søren erkender, at hans snedkerfaglighed er det, han skal bedrive sin pædagogik i, og anskuer dem dermed som uadskillelige. Sine anskuer dem ikke som uadskillelige. Hun slår fast flere gange i løbet af analysen, at undervisningen i så høj grad som muligt skal efterligne virkeligheden. Hun vil have et højt snedkerfagligt niveau og et læringsmiljø, der minder mest om mesterlæring. Disse to ben i deres identiteter er et tema, der går igen i resten af analysen.

Identitetsudvikling i et praksisfællesskab omhandler især snedkerlærernes oplevelse af at indgå i et praksisfællesskab. Den måde, hvorpå de betragter deres praksisfællesskab, får betydning for, hvordan deres professionelle identiteter udvikles deri. Først behandlede deres fortælling om, hvor vidt de indgår i hinandens praksis. Her kan det konkluderes, at hvor det for Søren er naturligt at blande sig i sine kollegaers snedkerfaglige praksis og utænkeligt at blande sig i deres pædagogiske praksis, så står det omvendt til hos Jens. Jens beskriver, hvordan hans pædagogiske og didaktiske praksis udvikles ved, at han 'lurer' på hvordan hans kollegaer griber deres undervisning an. Jens finder det også meningsfyldt, når de over frokosten kan diskutere, hvordan man kan formidle et komplekst snedkerfagligt budskab til sine elever. Sine betragter ikke sine nuværende kollegaer som nogle, hun som sådan deler praksis med, og derfor giver hun minimal plads til, at de får indflydelse på hendes praksis. De tre lærere oplever altså praksisfællesskabet forskelligt, og dermed bliver deres udviklingsbaner også forskellige. Her kommer det til syne, at praksisfællesskabet kan karakteriseres som en samling af individuelle, der i højere grad har egen praksis frem for en fælles praksis. De oplever dog alle tre eud-reformen som en, der i høj grad gør indgreb i deres praksis. Det er især strukturelle rammer, der opleves som en udfordring, da der nu er mindre tid og flere elever på hvert hold. Det stiller store krav til deres håndtering af reformen.

Håndtering af eud-reformen behandler netop deres italesættelse af hvordan reformen håndteres. Selvom det i problemformuleringen fremskrives som værende den pædagogiske opkvalificering, der skal behandles, er det ikke den del af reformen, der er særligt tilstedeværende for snedkerlærerne. Som nævnt er det problemstillinger angående tidsrammer, der er særligt udfordrende for dem. De udfordringer håndterer de på forskellig vis. Søren der indgår i identitetskonstruktioner, som i høj grad er præget af lærerfaglighed, går til en vis grad på kompromis med sine idealer omkring læring for at håndtere reformen. Reformen betyder for ham, at han må håndtere det ved at tillægge sig

selv nogle hårdere og strammere karaktertræk og planlægge sin undervisning på en kreativitetshæmmende vis for at håndtere reformen. Dette opleves særligt udfordrende for ham, da det strider imod de identiteter, han tilskriver sig selv. Jens finder det også udfordrende, men håndterer det på anden vis. Jens har en stolthed og kompromisløshed omkring sin snedkerfaglighed, der tvinger ham til at udvikle sin lærerfaglighed for at bevare det. Jens beskriver hvordan hans undervisningsmetoder er forandret, og hvordan han i højere grad anvender gruppeinddeling i sine klasser. På den måde får Jens' professionelle identiteter den betydning, at han håndterer reformen på en måde, der ikke tvinger ham til at sænke det snedkerfaglige niveau betydeligt. Dog må han læse elevernes trinmål meget bogstaveligt og lade eleverne i højere grad have 'kendskab' til undervisningsemnerne i stedet for at 'mestre' dem.

Identitetsudvikling i relation til Diplomuddannelsen i Erhvervspædagogik er det afsluttende afsnit i analysen. Dette afsnit tager fat i lærernes fortællinger om deres udvikling i forbindelse med denne uddannelse. Her er det igen Søren, der især finder det meningsfyldt. I tråd med hans tidligere fremanalyserede identitetsudviklingsprocesser, søger han den læring, han finder på uddannelsen. Han slutter, at det han lærer kan overføres direkte til den praksis, han har og ønsker at have. Jens og Sine ser nærmere uddannelsen som noget, der kan bidrage til en fælles sproglig praksis, men at den hurtigt forsvinder, da det ikke umiddelbart 'passer ind' i den sproglige praksis, der i forvejen karakteriserer deres praksisfællesskab. Sine oplever også uddannelsen ikke er virkelighedsnær og ikke giver hende værktøjer til de problemstillinger, hun møder i sine klasser. Om Jens og Sines oplevelse af diplomuddannelsen kan forstås ud fra deres ellers manglende interesse for lærerfagligheden er dog ikke muligt at konkludere, men det kan være en forklaring.

Det kan konkluderes, at eud-lærernes identitetsudvikling i deres praksisfællesskaber kan have betydning for hvorledes de håndterer reformtiltag. Dog efterlades specialet med en konstatering om, at eud-reformens ambitioner om at opkvalificere eud-lærernes pædagogiske kompetencer ikke er tilstedeværende i lærernes bevidsthed. Kun i form af Diplomuddannelsen i Erhvervspædagogik som de alle tager, men det synes ikke at have den indflydelse på praksisfællesskabets praksis og identiteter, som forventet. Dette vil udforskes i en perspektiverende diskussion.

10. Perspektiverende diskussion

Som der lægges op til i konklusionen, så opstår der nogle overvejelser i løbet af specialet omkring reformens betydning for lærernes praksis. Et af udgangspunkterne for specialet er en forventning

om, at reformens ambitioner om en pædagogisk opkvalificering, er et tiltag, der er present. Det er i højere grad nogle praktiske foranstaltninger udledt af reformen, der får særlig betydning for deres praksis. Dette vækker undring, da det er en stor del af det ene ud af ti indsatsområder, der i særlig grad vedrører eud-lærernes identitetsudvikling (Regeringen, SF og de borgerlige partier 2014:5). En del af dette indsatsområde indebærer at eud-lærernes pædagogiske kompetencer skal udvikles i form af efteruddannelse, og de skal i højere grad anvende undervisningsdifferentiering og elevdifferentiering (Ibid.:36-45). Disse indsatsområder ansues i nærværende sammenhæng som nogle, der kan ændre eud-lærernes professionelle identiteter og indgå i en ændret praksis. Derfor undrer det mig, at det ikke i højere grad er tilstedeværende i de pågældende snedkerlæreres overvejelser omkring reformens betydning for deres arbejde. Dette ligger til grund for denne diskussion, der vil byde på forskellige forklaringsmuligheder og åbninger for videre forskning – dermed en perspektiverende diskussion.

Efter at have observeret lærernes undervisning og deres delte praksis med resten af praksisfællesskabet tog jeg kontakt til deres leder. Dette var blandt andet med henblik på at spørge ind til, hvilke overvejelser han gør sig i forhold til at imødekomme disse indsatsområder. Her faldt talen på, hvorfor disse indsatsområder ikke fylder mere i lærergruppen. Han beskrev i samme stil som lærerne nogle problemstillinger i forhold til, at der måtte være styr på det snedkerfaglige, før der kan være plads til det lærerfaglige. Dog kom han med en beskrivelse af den kultur, han mente, man typisk vil møde på erhvervsuddannelserne. Han forklarede det, som at der i mange år har hersket en nulfejlskultur blandt disse lærergrupper, der gør det udfordrende at ændre den pædagogiske sproglige praksis, da det vil medføre en indrømmelse af, at det ikke er alt det har helt forstand på. Om dette er en korrekt diagnosticering af deres kultur kan ikke konkluderes på baggrund af dette speciales analyse. Men hvis dette er en korrekt beskrivelse af kulturen kan det være en mulig forklaring på, hvorfor snedkerlærerne ikke, i højere grad end de gør, oplever den pædagogiske praksis, som reformen har målsætning om.

Et andet perspektiv, der gav mulighed for forklaringer er at, snedkerlæreren Sine beskriver Diplomuddannelsen i Erhvervspædagogik som værende for virkelighedsfjern. Hun beskrev uddannelsen som et studie, der var for langt fra den daglige praksis, hun har med sine elever. Denne holdning er ikke første gang, jeg støder på noget i den karakter. I foråret deltog jeg i Forsker-praktikernetværket for erhvervsuddannelsers netværksmøde, der handlede om opkvalificering af lærerne til eud-reformen. Her lød det også fra Nationalt Center for Erhvervspædagogik (NCE), der afvikler Diplomuddannelsen i Erhvervspædagogik, at de ville søsætte et praktikforløb for dem selv, da de op-

levede, at det var ude af trit med det, som foregår ude på erhvervsskolerne. Disse to udmeldinger kan være et udtryk for, at de, som skal bidrage til eud-lærernes pædagogiske kompetenceløft, ikke i tilstrækkelig grad indgår i reformens implementeringsproces på en frugtbar måde. Det skal dog tilføjes, at meget kan ske fra april til dette speciales aflevering i november, og derfor kan NCE's praksis have ændret sig allerede. Ikke desto mindre byder det på et perspektiv, der kan være genstand for undersøgelse.

Hvis man vender tilbage til Sines ovenstående udmelding opstår der også endnu en overvejelse. Flere gange i løbet af interviewet, hvilket også inddragedes i analysen, udtrykte Sine bekymring for den generation af unge, hun i dag møder på snedkeruddannelsen (Bilag nr. 3, side 2). Børn og unges mentale helbred gennem de sidste tyve år har ændret sig. Sine peger selv på børn med ADHD, som hun mangler værktøjer til at undervise. Vidensråd for Forebyggelse præsenterede i 2014 en rapport, der gennemgår de sidste tyve års udvikling af psykiske symptomer og psykiske lidelser hos børn og unge. I den rapport kan det læses, at der er sket en tidobling i medicineringen af ADHD gennem de sidste ti år, og at diagnoser inden for autismspektret er steget fra få promille til cirka en procent over de sidste ti år (Vidensråd for Forebyggelse 2014). Dette kan der være mange forklaringer på og et bud på hvilke forklaringer, der er et udtryk for sandheden vil stride mod dette speciales videnskabssteoretiske grundlag. Men når man netop fastholder det socialkonstruktivistiske perspektiv, kan der argumenteres for, at selve det at få en diagnose vil indgå i et menneskes identitetsforhandlinger og tilskrive et barn eller en ung identiteter. Disse identiteter og det label, der følger med, får betydning for, hvordan eud-lærerne konstruerer deres undervisning. Dermed kan det overvejes, at når Sine møder en elevgruppe, der er under konstant forandring og sammensættes i højere og højere grad af diagnosebørn, så bliver hun frustreret, da hun ikke har en oplevelse af at have de redskaber og kompetencer, det kræver. Dette er en virkelighed, hun oplever, og som ifølge hende ikke afspejles i Diplomuddannelsen i Erhvervspædagogik. Hvis man læser studieordningen for denne diplomuddannelse støder man dog på uddannelsens formål, der beskriver at uddannelsen skal kvalificere den studerende til at varetage social inklusion (Professionshøjskolerne 2015). Ser man på læringsmålene for afgangprojektet skal de studerende: *"Have forståelse for sammenhænge og dilemmaer mellem samfundsmæssige vilkår og pædagogisk arbejde."* (Ibid.). Ud fra dette kan der argumenteres for at inklusion af unge i forskellige former for vanskeligheder er et tema, der kan indgå i diplomuddannelsen. Det står dog forholdsvist vagt i deres studieordning, og derfor er det muligt, at det ikke indgår i pensum. Og når NCE selv påpegede en manglende sammenhæng med erhvervsskolerne praksis, er det muligt at udviklingen af denne generation og børn og unges mentale helbred ikke

indgår som et tema i diplomuddannelsen. For at vende tilbage til reformen, der ikke er present for snedkerlærerne, er det muligt, at det tiltag, der skal bidrage til det pædagogiske løft, ikke opleves som relevant af alle lærere. I nærværende sammenhæng Sine, men hvor Søren giver udtryk for en oplevelse af relevans. Derfor kan der ikke konkluderes noget om, hvor vidt diplomuddannelsen reelt opererer for langt fra den virkelighed lærerne oplever, men det er dog et perspektiv, der kan undersøges nærmere.

Som afslutning i denne perspektiverende diskussion vil det faktum, at alle tre lærere beskriver tiden som en afgørende faktor for deres mulighed for at bedrive god undervisning. Som det blev konkluderet er den pædagogiske opkvalificering som følge af reformen ikke italesat blandt lærerne. Dette er blevet udforsket i denne del af specialet, men et sidste perspektiv bliver tiden. I forbindelse med reformen er grundforløbene på erhvervsuddannelserne blevet opstrammet, hvilket opleves af lærerne som et kæmpe tidspres, hvilket gør det svært for dem at nå læringsmålene. Tiden bliver det der i øjeblikket former deres mulighedsrum, og derfor får det betydning for lærernes udviklingsbaner. Det kan overvejes, om tiden får konsekvenser for deres identitetsudvikling, hvis lærerne ikke magter at stå på både det snedkerfaglige og det lærerfaglige ben i dette mulighedsrum. Hvis man ser tilbage til analysen i dette speciale får man blik for, hvordan lærerne beskriver tidspreset som det, der gør det særligt udfordrende at dyrke lærerfagligheden. Søren beskriver det som en luksus, der ikke er tid til, og Sine har nærmest afskrevet den faglighed, da det slet ikke er meningsfyldt for hende, sådan som praksisfællesskabet ser ud i dag. Jens beretter også, hvordan det tvinger ham til at bedrive undervisning på andre måder, og han oplever, at han må gå på kompromis med snedkerfagligheden. Selvom Jens dog formår at stå på begge ben på trods af tidspreset fremstår det som en ubevidst praksis. Man kan argumentere for at, hvis opstramningen af grundforløbene ikke skal resultere i dårligere undervisning, er det vigtigt at lærerne ikke blot opkvalificeres både snedkerfagligt og lærerfagligt, men i høj grad at de lærer at sammenvæve de to fagligheder. Sådan som det ser ud på nuværende tidspunkt, er det for stor en udfordring for lærerne, hvilket resulterer i undervisning der i høj grad tager udgangspunkt i snedkerfagligheden frem for andet. Dette vil stride imod de læringsidealer, der ligger i reformen. I reformen læser man om bedre undervisning ved at øge undervisningsdifferentiering og elevdifferentiering. Man læser om dyrkning af talenter, kreativitet og helhedsorienteret undervisning. Disse elementer ønsker man fra politisk side at gøre ved blandt andet at opkvalificere eud-lærerne. Men hvis denne opkvalificering skal lykkes, vil der ud fra nærværende analyse plæderes for, at det i høj grad er sammenvævningen af de to fagligheder inden for det givne mulighedsrum, der i høj grad er essentiel at løse. En løsning er en forandring af den sproglige

praksis. Det er en løsning alle tre lærere selv på forskellig vis har italesat som særligt meningsfyldt. Hvis man kan ændre praksisfællesskabets sproglige praksis fra at være udelukkende snedkerfagligt, til at være en praksis, hvor de kan stille hinanden spørgsmålet om 'jamen hvordan underviser du i det der?', så åbnes der for en praksis, hvor der er plads til at stå på begge fagligheder. Med den afsluttende pointe fortsættes og afsluttes dette speciale med et afsnit omhandlende validitet. Dette med henblik på at reflektere over de muligheder og begrænsninger dette speciales videnskonsstruktion kan have.

11. Kritiske refleksioner

Som afrunding for dette speciale vil der i dette afsnit kort reflekteres over anvendeligheden af den viden, og de perspektiver det byder på. Specialet er konstrueret som en kvalitativ undersøgelse, der tager udgangspunkt i empiri, som er indsamlet i ét praksisfællesskab og italesat af tre snedkerlærere i den gruppe. Det betyder, at de analytiske pointer henvender sig til den kontekst og mit perspektiv ind i den kontekst. For at sætte det på spidsen kan det siges at når det videnskabsteoretiske perspektiv er socialkonstruktivistisk er: "[...] *alt inden for den sociale virkeligheds rammer er kontingent: alt kunne have været anderledes.*" (Esmark, et.al.:22). Det er en grundantagelse, at den virkelighed der i nærværende fremstilling portrætteres, er en konstruktion mellem empirien og forskeren. På trods af den antagelse vil jeg ikke komme med den påstand, at alt er relativt og dermed ikke muligt at generalisere. Analysen byder på nogle pointer, der giver anledning til diskussionen og derfor nogle generelle betragtninger. Specialets analyser kvalificerer den afsluttende betragtning om snedkerlærernes balancegang mellem snedkerfaglighed og lærerfaglighed som nogle, der må sammenvæves for at håndtere og dermed implementere eud-reformens ambitioner om bedre undervisning. På den vis forbliver specialets relevans ikke udelukkende for den kontekst, hvor empirien er indsamlet, men kan bidrage til en mere generel forståelse af identitetsudvikling som noget, der får betydning for implementering af reformtiltag i erhvervsuddannelser. Problemstillingerne bliver generelle for eud-lærere, da den dobbelte faglighed og de opstrammede grundforløb ikke er nogle, der udelukkende henvender sig til snedkerlærere. Det er vilkår, der berører alle eud-lærere. Derfor bliver dette speciales problemstillinger nogle, der sandsynligvis ikke er fremmede på andre erhvervsuddannelser, og dermed er den konstruerede viden ikke irrelevant på et mere generelt plan.

12. Anvendt litteratur

- Burr, Vivien 1995:** *An Introduction to Social Constructionism*. Routledge London and New York
- Darling-Hammond, Linda & Bransford, John (eds.) 2005:** *Preparing Teachers for a Changing World – What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. Jossey-Bass, San Francisco
- Esmark, Anders & Bagge Laustsen, Carsten & Åkerstrøm Andersen, Niels 2005:** *Socialkonstruktivistiske analysestrategier*. Roskilde Universitetsforlag
- Foucault, Michel 1982:** 'The Subject and Power'. I: Faubion, James D. 2000: *The Essential Works of Michel Foucault 1954-1984, Vol. 3 – Power*. Penguin books
- Foucault, Michel 2002:** *Overvågning og straf*. 1. udgave, 1. oplag. DET lille FORLAG
- Collin, Finn 2003:** 'Den sociale og menneskelige virkelighed som konstruktion'. I: Collin, Finn 2003: *Konstruktivisme*. 1. udgave. Roskilde Universitetsforlag
- Illeris, Knud 2011:** 'Det udvidede kompetencebegreb'. I: Illeris, Knud 2011: *Kompetence, hvad – hvorfor – hvordan?*. Samfundslitteratur
- Järvinen, Margaretha & Mik-Meyer, Nanna (red.) 2012:** *At skabe en professionel*. Hans Reitzels Forlag
- Knudsen, Hans Jørgen 2004:** *De seneste 20 års reformer i erhvervsuddannelserne – fra reformer til kontinuerlig forandring*. I: Tidsskrift for Arbejdsliv, 6 årg. Nr. 4. 2004. Side 91-103
- Kvale, Steiner 1997:** *Interview – En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. 1. udgave, 14. oplag. Hans Reitzels Forlag
- Nielsen, Klaus & Kvale, Steinar 2004:** *Mesterlære – Læring som social praksis*. 1. udgave, 5. oplag. Hans Reitzels Forlag
- Pedersen, Kaare 1997:** *Saglig faglighed og det problemorienterede projektarbejde*. TEK-SAM Forlaget, Roskilde Universitet
- Professionshøjskolerne 2015:** *Studieordning – Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik*. Erhvervet ved forespørgsel hos Nationalt Center for Erhvervspædagogik og er dermed vedlagt som bilag.
- Raudaskoski, Pirkko 2015:** 'Observationsmetoder (herunder video-observation)'. Side 97-113 i: Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene (red.) 2015: *Kvalitative metoder – en grundbog*. 2. udgave, 1. oplæg. Hans Reitzels Forlag
- Regeringen, SF og de borgerlige partier 2014:** *Aftale om bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser*. Lokaliseret d. 19. november 2015 på:
<http://www.altinget.dk/misc/140224%20Aftaletekst.pdf>

- Robson, Jocelyn 1998:** *A Profession in Crisis: status, culture and identity in the further education college*. I: Journal of Vocational Education and Training, Vol. 50, Nr. 4. Side 585-607
- Søndergaard, Dorthe Marie 1996:** *Tegnet på kroppen – Køn: koder og konstruktioner blandt unge voksne i academia*. Museum Tusulanums Forlag
- Szulevicz, Thomas 2015:** 'Deltagerobservation'. Side 81-96 i: Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene (red.) 2015: *Kvalitative metoder – en grundbog*. 2. udgave, 1. oplæg. Hans Reitzels Forlag
- Vidensråd for Forebyggelse 2014:** *Børn og unges mentale helbred – Forekomst af psykiske symptomer og lidelser og mulige forbyggelsesindsatser*. Lokaliseret d. 6. November 2016 på: http://www.vidensraad.dk/sites/default/files/vidensraadforforebyggelse_boern-og-unges-mentale-helbred_digital_01_0.pdf
- Wenger, Etienne 2004:** *Praksisfællesskaber*. 1. udgave, 5. oplag. Hans Reitzels Forlag
- Wenger, Etienne 2012:** 'En social teori om læring'. I: Illeris, Knud (red.) 2012: *49 tekster om læring*. Samfundslitteratur
- Wenger-Trayner, Etienne & Beverly 2015:** *Communities of practice – a brief introduction*. Lokaliseret d. 15. Marts 2016 på: <http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>
- Wenneberg, Søren Barlebo 2000:** *Socialkonstruktivisme – positioner, problemer og perspektiver*. Samfundslitteratur

13. Bilag

Bilag består af udskrifter af de tre interviews og studieordningen fra Diplomuddannelsen i Erhvervspædagogik. Disse fire dokumenter findes på det USB-stik, der er påklippet specialets indbinding.

Bilag nr. 1: interview med Søren

Bilag nr. 2: interview med Jens

Bilag nr. 3: interview med Sine

Bilag nr. 4: studieordningen fra Diplomuddannelsen i Erhvervspædagogik.

Erhvervsuddannelseslæreres identitetsudvikling

- Hvad betyder det for reformhåndtering?

Nina Toft

Stud.mag. i Læring og Forandringsprocesser

Institut for Læring og Filosofi

Aalborg Universitet

Indledning

Udgangspunktet for specialet var en nysgerrighed overfor de modsætningsforhold, der umiddelbart kommer til syne i relationerne mellem lærernes udvikling af professionelle identiteter, deres egne fortællinger, om hvad de skal med deres profession, og eud-reformens ambitioner om lærernes styrkede pædagogiske kompetencer. Brændpunktet for disse modsætningsforhold vil blive undersøgt i lærernes fællesskab. Det udmundede i en problemformulering der lød:

Hvilken betydning har eud-lærerens professionelle identitetsudvikling i relation til deres kollegiale fællesskab og hvordan får det betydning for måden, hvorpå de i praksis håndterer eud-reformens ambitioner om lærernes styrkede pædagogiske kompetencer?

Denne problemformulering undersøges via en analyse med socialkonstruktivismen som videnskabsteoretisk ramme.

Situationsbeskrivelse

Konteksten hvor specialet gjorde sine undersøgelser er i en snedkerlærergruppe på en erhvervsskole i Danmark. Informanter og erhvervsskolen er anonymiseret. Denne case blev valgt på baggrund af de konklusioner, der er gjort i tidligere semesterprojekter, hvor flere eud-lærere har givet udtryk for en forandring i deres praksis på baggrund af den aktuelle eud-reform. Eud-reformen har flere indsatsområder, hvor et af dem lyder, at der skal være bedre undervisning, ved blandt andet et fagligt og et pædagogisk kompetenceløft til lærerne, som skal foregå i relation til lærernes praksis (Regeringen, et.al.: 2014:36-37).

Det er med disse forandringer in mente, at specialet foretog sine undersøgelser i den konkrete situation hos den pågældende snedkerlærergruppe.

Teoretisk ramme

Som nævnt blev specialets videnskabsteoretiske fundament socialkonstruktivismen. I dette perspektiv udarbejdes analysen. Den teoretiske ramme blev sammensat af læringsteoretikeren Etienne Wengers sociale teori om læring og Michel Foucaults teori om subjekter.

Wengers begreb om praksisfællesskaber blev anvendt som forståelsesramme for snedkerlærernes delte praksis. Dette praksisfællesskab forstås i specialet som værende brændpunkt for den identitetsudvikling, der blev gjort til genstand for analyse. Simplificeret er et praksisfællesskab: "[...] *groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly.*" (Wenger-Trayner 2015:1). Som dette citat giver indblik i, så er et praksisfællesskab en gruppe mennesker, der deler sammen motiv for at deltage i det fællesskab, hvor de ved at være i praksisfællesskabet bliver bedre til det, som er deres formål med deltagelsen, ved at samarbejde regelmæssigt (Ibid.). Dette er med denne forståelse, at snedkerlærernes praksis undersøges.

Analysen kræver inddragelse af begrebet identitet, da dette begreb kan give indsigt i, hvordan lærerens professionelle identitet konstrueres, udvikles og forhandles. Identitet som analysebærende begreb er en sammenskrivning af de præsenterede videnskabsteoretiske og teoretiske beskrivelser. Identitet er i specialets analyse ikke en fikseret objektiv billede af den pågældende lærers selv. Men i tråd med socialkonstruktivismen et sammensurium af identiteter, der forhandles og sættes i spil på forskellig vis i forskellige sociale arenaer, og ifølge Wenger er identiteterne især nogle, der forhandles og omskrives i praksisfællesskaber. Der er Michel Foucault mere teknisk og beskriver, hvorledes et subjekt skabes og tilskrives en identitet gennem italesættelser (Foucault 1982). Det bliver disse måder at anskue identitetsudvikling på, som vil anvendes til at skabe indsigt i eud-lærernes identitetsudvikling i det pågældende praksisfællesskab.

Undersøgelsen

Efter en kortlægning af specialets teoretiske ramme påbegyndtes analysen. I interviewene opstod forskellige tematikker, der strukturerede analysen. Det første afsnit var en undersøgelse af de tre snedkerlæreres egne italesættelser af deres professionelle identiteter, og hvordan disse træder frem i interviewene. Dette var med henblik på i de følgende afsnit at sætte det i rela-

tion til deres praksisfællesskab, håndtering af eud-reformen og deres pædagogiske opkvalificering i form af Diplomuuddannelsen i Erhvervspædagogik. De fem afsnit redegøres kort for i det følgende.

At tilskrive sig selv identiteter behandlede de tre snedkerlæreres identiteter som nogle, der forandres ved deres italesættelse af dem. I denne del af analyse blev det deres egne beskrivelser af deres professionelle identiteter, der blev gjort til genstand for analyse. Her stod det klart, at de konstruerer sig selv ved enten at stræbe efter bestemte karaktertræk eller ved at tage afstand til dem. Dette resulterede i, at Søren indgår i identitetskonstruktioner, hvor han især efterstræber en højere grad af pædagogisk og didaktisk faglighed. Hvilket får den betydning, at Søren's professionelle identiteter kan udvikle sig den retning, hvor hans identiteter som snedkerlærer vil bære præg af en lærerfaglighed. Denne proces står i kontrast til Sine og Jens, der begge beskriver en afstandtagen til det, de forstår som værende lærerfagligt. De beskriver begge en oplevelse af, at en høj snedkerfaglighed er den bedste måde at være snedkerlærer på. De søger altså begge i en retning, hvor de udvikles i en mere snedkerfaglig retning end Søren. Derfor konkluderedes det at lærernes egne italesættelser af deres identiteter konstrueres på en skala mellem det snedkerfaglige og det lærerfaglige.

Dualiteten i positionen som snedkerlærer er et subtema i det foregående afsnit. Det fremanalyseres, at lærerne tilskriver sig identiteter, der bevæger sig mellem det snedkerfaglige og lærerfaglige. Søren beskriver, at hans snedkerfaglighed er det, han skal bedrive sin pædagogik i og anskuer dem dermed som uadskillelige. Sine anskuer dem ikke som uadskillelige. Hun slår fast flere gange i løbet af analysen, at undervisningen i så høj grad som muligt skal efterligne virkeligheden. Hun vil have et højt snedkerfagligt niveau og et læringsmiljø, der minder mest om mesterlæring. Disse to ben i deres identiteter er et tema, der går igen i resten af analysen.

Identitetsudvikling i et praksisfællesskab omhandler snedkerlærernes oplevelse af praksisfællesskabet. Den måde, hvorpå de betragter deres praksisfællesskab, får betydning for, hvordan deres professionelle identiteter udvikles deri. Først behandlede deres fortælling om, hvorvidt de indgår i hinandens praksis. Her kan det konkluderes, at hvor det for Søren er naturligt at blande sig i sine kollegaers snedkerfaglige praksis og utænkeligt at blande sig i deres pædagogiske praksis, så står det omvendt til hos Jens. Jens beskriver, hvordan hans pædagogiske og didaktiske praksis udvikles ved at han 'lurer' på, hvordan hans kollegaer griber deres undervisning an. Jens finder det også meningsfyldt, når de over frokosten kan diskutere, hvordan

man kan formidle et komplekst snedkerfagligt budskab til sine elever. Sine betragter ikke sine nuværende kollegaer som nogle, hun som sådan deler praksis med, og derfor giver hun minimal plads til, at de får indflydelse på hendes praksis. De tre lærere oplever altså praksisfællesskabet forskelligt, og dermed bliver deres udviklingsbaner også forskellige. Her kommer det til syne at praksisfællesskabet kan karakteriseres som en samling af individuelle, der i højere grad har egen praksis frem for en fælles praksis. De oplever dog alle tre eud-reformens strukturelle rammer som en udfordring, da der nu er mindre tid og flere elever på hvert hold. Det stiller store krav til deres håndtering af reformen.

Håndtering af eud-reformen behandler netop deres italesættelse af, hvordan reformen håndteres. Selvom det i problemformuleringen fremskrives som værende den pædagogiske opkvalificering, der skal behandles, er det ikke den del af reformen, der er særligt tilstedeværende for snedkerlærerne. Det er problemstillinger angående tidsrammer, der er særligt present for dem. De udfordringer håndterer de på forskellig vis. Søren der indgår i identitetskonstruktioner, som i høj grad er præget af lærerfaglighed, går til en vis grad på kompromis med sine idealer omkring læring for at håndtere reformen. Reformen betyder for ham, at han må håndtere det ved at tillægge sig selv nogle hårdere og strammere karaktertræk og planlægge sin undervisning på en kreativitetshæmmende vis for at håndtere reformen. Dette opleves særligt udfordrende for ham, da det strider imod de identiteter, han tilskriver sig selv. Jens har en stolthed omkring sin snedkerfaglighed, der tvinger ham til at udvikle sin lærerfaglighed for at bevare det. Jens beskriver, hvordan hans undervisningsmetoder er forandret, og hvordan han i højere grad anvender gruppeinddeling i sine klasser. På den måde får Jens' professionelle identiteter den betydning, at han håndterer reformen på en måde, der ikke tvinger ham til at sænke det snedkerfaglige niveau betydeligt. Dog må han læse elevernes trinmål meget bogstaveligt og lade eleverne i højere grad have 'kendskab' til undervisningsemnerne i stedet for at 'mestre' dem.

Identitetsudvikling i relation til Diplomuddannelsen i Erhvervspædagogik er det afsluttende afsnit i analysen. Dette afsnit tager fat i lærernes fortællinger om deres udvikling i forbindelse med denne uddannelse. Her er det Søren, der især finder det meningsfyldt. I tråd med hans tidligere fremanalyserede identitetsudviklingsprocesser, søger han den læring, han finder på uddannelsen. Han oplever, at det, han lærer, kan overføres direkte til den praksis, han har og ønsker at have. Jens og Sine ser nærmere uddannelsen som noget, der kan bidrage til en fælles sproglig praksis, men at den hurtigt forsvinder, da det ikke umiddelbart 'passer ind' i den

sproglige praksis, der i forvejen karakteriserer deres praksisfællesskab. Sine oplever også uddannelsen ikke er virkelighedsnær og ikke giver hende værktøjer til de problemstillinger, hun møder i sine klasser.

Det kan konkluderes, at eud-lærernes identitetsudvikling i deres praksisfællesskaber kan have betydning for, hvorledes de håndterer reformtiltag. Dog efterlades specialet med en konstatering om, at eud-reformens ambitioner om at opkvalificere eud-lærernes pædagogiske kompetencer ikke er tilstedeværende i lærernes bevidsthed. Dette vil blive udforsket og afrundet i en perspektiverende diskussion.

Afrunding

Specialet blev rundet af med en perspektiverende diskussion, der tager behandler det faktum, at et af udgangspunkterne for specialet er en forventning om, at reformens ambitioner om en pædagogisk opkvalificering, er et tiltag der er present i lærernes bevidsthed. Dette misforhold mellem forventningerne og empirien blev betragtet fra flere perspektiver. Først blev det vurderet, om de fortællinger deres leder har om arbejdskulturen kan have indflydelse. Han forklarede, at der har hersket en nulfejlskultur blandt disse lærergrupper, der gør det udfordrende at ændre den pædagogiske sproglige praksis, da det vil medføre en indrømmelse af, at det ikke er alt det har helt forstand på. Et andet perspektiv opstår, da en af lærerne beskriver den generation af unge, hun møder, og hvordan Diplomuddannelsen i Erhvervspædagogik er for virkelighedsfjern i dette forhold. Elevgruppen i dag er mere kompleks i deres sociale baggrund, og hvis den institution, der skal opkvalificere snedkerlærernes lærerfaglighed, ikke følger den kompleksitet, kan den opleves som irrelevant af lærerne. Det afsluttende perspektiv opstår, da alle informanterne giver udtryk for et tidspres. Det er et tidspres, der opstår med reformens opstramning af grundforløb. I analysen kommer det til syne, at når lærerne er presset for tid, griber de i, hvad de kender, hvilket i denne sammenhæng er deres snedkerfaglighed. Det gør det udfordrende at lykkes med reformens ambitioner om bedre undervisning. Hvis denne opkvalificering skal lykkes, vil der her plæderes for at det i høj grad er sammenvævningen af de to fagligheder inden for det givne mulighedsrum, der i høj grad er essentiel at løse.

Litteratur

- Foucault, Michel 1982:** 'The Subjekt and Power'. I: Faubion, James D. 2000: *The Essential Works of Michel Foucault 1954-1984, Vol. 3 – Power*. Penguin books
- Regeringen, SF og de borgerlige partier 2014:** *Aftale om bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser*. Lokaliseret d. 19. november 2015 på: <http://www.altinget.dk/misc/140224%20Aftaletekst.pdf>
- Wenger, Etienne 2004:** *Praksisfællesskaber*. 1. udgave, 5. oplag. Hans Reitzels Forlag
- Wenger-Trayner, Etienne & Beverly 2015:** *Communities of practice – a brief introduction*. Lokaliseret d. 15. Marts 2016 på: <http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>