

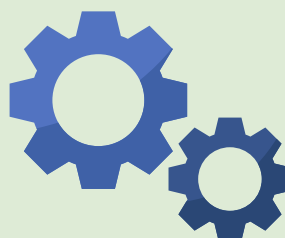
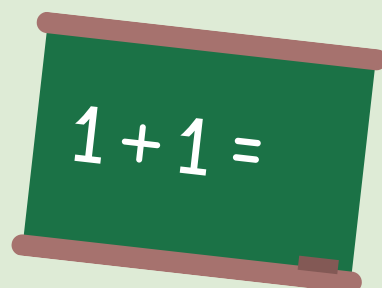
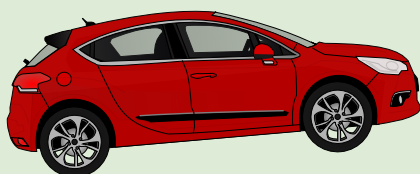
FAGLÆRERNES VEJ MOD PÆDAGOGISK KOMPETENCEUDVIKLING

Hvis du ikke ændrer på pædagogikken, altså den måde du tænker undervisning på, jamen så drukner du simpelthen i arbejde.

Diplomuddannelsen er jo ikke frivillig... Det er noget man skal have overstået for at kunne sætte et flueben, så man kan beholde sit arbejde.

Der er bare en tendens til, at det lider en grum skæbne ude i virkelighedens tandhjul.

Jeg synes det er fedt, at der er en virksomhed, der vil investere i en. Man bliver umuligt dummere af at komme på skolebænken.



Faglærer
på en
erhvervsskole

Faglærernes vej mod pædagogisk kompetenceudvikling

Antal anslag inklusiv artikel: 276.008

Specialeafhandling, Aalborg Universitet.

Læring og forandringsprocesser.

Dato: 02-06-2020.

Jane Franzen, Anne-Britt Andersen & Kathrine Poulsen

Vejleder: Annette Rasmussen

Abstract

This thesis is based on the vocational educational (eud) reform of the vocational education and training (VET) schools of 2015, and the demands which are made for the development of technical teaching of pedagogical competence. The aim of this research is to investigate vocational teachers' prerequisites for the development of competences, and how the development of pedagogical competence gives meaning to the vocational teachers.

The area of vocational education is confronted by great challenges. There are fewer students applying for entry, whilst at the same time there is a high drop-out rate during the course of the educational period. The aim of the reform is therefore to make vocational education more attractive, so as to increase the number of students applying for and completing their education.

The focus and interest of this thesis is, therefore, on the role which the vocational teachers have in relation to an initiative for "More and better teaching" from the vocational education (eud) reform. Within this, there is a demand for a lift in pedagogical competence in the form of a vocational pedagogical diploma education in which the vocational teachers seen overall have to gain qualifications in pedagogics and didactics in their teaching.

This thesis is based on a qualitative investigation with a hermeneutic approach, which took place in a department for auto mechanics in a selected vocational school in Denmark. Here, amongst other things, empirical data was gathered on the subject matter of the diploma education, material from the vocational school on the process of competence development, together with interviews of four vocational teachers who have completed a vocational pedagogical diploma education.

With regards to the analysis of the collected empirical data, we have utilised Knud Illeris' theory on the development of competence and his competence formula with its three key concepts: engagement, practice and reflexion. In addition, we have used Karl Weick's theory on sensemaking and seven elements: social, identity, retrospective, cues ongoing, plausible and enactment. Moreover we have employed

Per-Erik Ellström's two types of logic of organisations on the logic of development and the logic of production.

The research showed that vocational teachers had different prerequisites which either promoted or impeded the development of their pedagogical competences. The prior qualifications include both personal qualities, such as the technical teachers' engagement, together with external circumstances, such as organisational conditions. Moreover, the research showed that there are situations where the technical teachers find meaning in the pedagogical competence development, but also situations where they find it meaningless. But by and large the pedagogical competence development was meaningful for the vocational teachers in relation to their practice.

Furthermore, it became apparent that the vocational teachers' starting points for competence development, and how it gives meaning to the vocational teachers to develop their pedagogical competence, are closely bound up with each other. The vocational teachers' potential for pedagogical competence development was not fully realised, because the vocational teachers have not developed their pedagogical competence to as high a degree as they could have done with the right prerequisites. We found out that meaning is a reinforcing element in the vocational teachers' development of pedagogical competence, but it is not enough in itself, that it gives meaning, if it would be deeply rooted in practice and acquire the character of competence development.

On the basis of Ellström's two types of logic of organisation: production- and development- logic, we eventually found out that the department for auto mechanics is chiefly dominated by the logic of production, which mainly focuses on the daily running of education. This is problematic because the vocational education (eud) reform demands that the technical teachers have to develop their pedagogical competence, which mainly takes place within the logic of development.

Forord

Dette speciale er resultatet af vores samarbejde med en udvalgt erhvervsskole, som har været fra februar 2020 til og med maj 2020.

Vi vil gerne rette en stor tak til erhvervsskolen for det gode samarbejde gennem hele forløbet. Især har de udvist stor samarbejdsvilje og omstillingsparathed, da Covid-19 virussens frembrusen betød, at erhvervsskolen måtte lukke. Specielt tak til uddannelseslederen og faglærerne som har givet os tid og mulighed for at undersøge og få et indblik i deres daglige arbejde.

Yderligere retter vi en særlig tak til Annette Rasmussen for god og kyndig vejledning gennem hele specialet. Vi takker for et godt samarbejde.

God læselyst

Jane Franzen, Kathrine Poulsen og Anne-Britt Andersen

Indholdsfortegnelse

Forord	1
1. Problemfelt	5
1.1 Forandringer på erhvervsuddannelserne	5
1.2 Erhvervsuddannelsernes udfordringer	5
1.3 Kompetenceudvikling	9
1.4 Diplomuuddannelse som kompetenceudvikling	11
1.5 Kompetenceudviklingspolitik på den udvalgte erhvervsskole	12
1.6 Problemformulering	13
1.7 Specialets opbygning	16
2. Metodiske overvejelser	18
2.1 Det videnskabelige grundlag	18
2.2 En kvalitativ tilgang	22
2.3 Erhvervsskolen og autoafdelingen	23
2.4 Et casestudie af autoafdelingen	24
2.5 Formøde og løbende dialog med uddannelseslederen	25
2.6 Individuelle interviews med faglærerne	26
2.6.1 Udvælgelse af informanter til interviews	27
2.6.2 Anvendelse af teoretiske begreber i interviewguiden	28
2.7 Nærhed og distance som forskere	29
2.8 Kvalitetskriterier	30
2.9 Forskningsetik	32
2.9.1 Etisk refleksion efter empiriindsamling	34
2.10 Anvendelse af teoretiske perspektiver	35
2.10.1 Kompetenceformlen	35
2.10.2 Meningsskabelse	40
2.11 Analysestrategi	46
3. Pædagogisk kompetenceudvikling på erhvervs-skolen	48
3.1 Orientering fra Undervisningsministeriet	48
3.2 Indholdet i den erhvervspædagogiske diplomuddannelse	50
3.3 Erhvervspædagogisk kompetenceudvikling	51
3.4 Erhvervsskolens strategi for pædagogisk kompetence-udvikling	53
3.5 Delkonklusion	55
4. Faglærernes forudsætninger for pædagogisk kompetenceudvikling	56
4.1 Præsentation af informanter	56
4.1.1 Faglærernes typiske arbejdsdag	58

4.2	<i>Diplomuddannelsen som en forudsætning</i>	59
4.2.1	Kravet om en diplomuddannelse og faglærernes engagement	59
4.2.2	Indholdets betydning for engagementet	62
4.3	<i>Organisatoriske vilkår på erhvervsskolen</i>	64
4.3.1	Tidsaspektet og engagement	64
4.4	<i>Anvendelse af læringen i praksis</i>	69
4.4.1	Faglærernes praksis	70
4.4.2	Faglærernes refleksion	72
4.4.3	Samspillet mellem indhold og praksis	75
4.4.4	En transformativ læreproces	77
4.5	<i>Delkonklusion</i>	79
5.	Faglærernes meningsskabelse af pædagogisk kompetenceudvikling	82
5.1	<i>Retrospektiv meningsskabelse</i>	82
5.1.1	Efter diplomuddannelsen	82
5.1.2	It-værktøjer	84
5.2	<i>Meningsskabelse som en social proces</i>	86
5.2.1	Socialt samspil med eleverne	86
5.2.2	Behovet for samarbejde	87
5.3	<i>Meningsskabelse kræver handling</i>	89
	Kvalificering af undervisningen	89
5.3.1	Det at skabe i handling	91
5.3.2	Sandsynlige forklaringer	92
5.4	<i>Organisatoriske vilkår og meningsskabelse</i>	94
5.4.1	Overordnede strukturer	94
5.4.2	Ledelsens påvirkning	95
5.4.3	Tid i den fortløbende proces	97
5.5	<i>Identiteten har betydning for meningsskabelsen</i>	98
5.5.1	Udviklingen af kompetencer og identitet	98
5.5.2	Balance i identiteten	100
5.6	<i>Delkonklusion</i>	101
6.	Konklusion	103
6.1	<i>Diskussion af empiriske fund</i>	103
6.2	<i>Diskussion af teoretiske perspektiver</i>	109
6.2.1	Teoriernes rolle	109
6.2.2	Ontologiernes sammensætning	110
6.2.3	Epistemologiernes sammensætning	111
6.2.4	Vurdering af teoriernes anvendelse	112
6.3	<i>Vurdering af metodiske valg</i>	115
6.4	<i>Besvarelse af problemformulering</i>	117
6.4.1	Faglærernes forudsætninger for kompetenceudvikling	118
6.4.2	Pædagogisk kompetenceudvikling og mening	122
6.4.3	Samspillet mellem forudsætninger for kompetenceudvikling og mening	126
6.4.4	Dilemmaet mellem drift og udvikling	127
6.4.5	Perspektivering	128

Anvendt litteratur.....	130
Bilagsliste	140
<i>Bilag 1: Organisationsdiagram</i>	<i>140</i>
<i>Bilag 2: Formøde og dialog med uddannelseslederen.....</i>	<i>140</i>
<i>Bilag 3: Transskriptioner</i>	<i>140</i>
<i>Bilag 4: Interviewguide.....</i>	<i>140</i>
<i>Bilag 5: Orientering fra Undervisningsministeriet.....</i>	<i>140</i>

1. Problemfelt

I følgende kapitel præsenteres undersøgelsens problemfelt og konteksten for denne undersøgelse. Ud fra dette udspringer problemformuleringen, som er styrende for resten af undersøgelsen. Afslutningsvist for dette kapitel fremstilles en beskrivelse af specialets opbygning og struktur.

1.1 Forandringer på erhvervsuddannelserne

Erhvervsuddannelserne er den undervisningssektor i Danmark, som har været udsat for flest nye reformer, tiltag og ændringer gennem tiden (Jacobsen, 2016, s. 49; Cort, 2011, s. 48). Derfor er forandringer et grundvilkår, som denne undervisningssektor konstant må forholde sig til. Erhvervsuddannelserne har de seneste år tiltrukket stor samfundsmæssig og politisk opmærksomhed, da de står overfor en række udfordringer, som har stor samfundsmæssig betydning. De nyeste analyser fra henholdsvis Arbejderbevægelsens Erhvervsråd og forskningsinstitutionen DREAM viser, at der forventes at mangle mellem 70.000-85.000 erhvervsuddannede i år 2025 (Stephensen, 2017, s. 6; Kirk & Lichtenberg, 2016, s. 4). Det vil sige, at der er en uligevægt i forhold til, hvor mange der bliver uddannet inden for erhvervsuddannelserne, og hvor mange der er brug for på det danske arbejdsmarked.

1.2 Erhvervsuddannelsernes udfordringer

Erhvervsuddannelserne står overfor tre store udfordringer: For det første er der færre og færre unge, der søger ind på erhvervsuddannelserne (Regeringen, 2014, s. 2; Danmarks Statistik, 2019a, s. 22-23, 25). Derfor er der særligt fokus på, hvor mange af de der tager en ungdomsuddannelse, som vælger en erhvervsuddannelse frem for en gymnasial uddannelse. I 2008 gennemførte 50% af eleverne på ungdomsuddannelserne en erhvervsuddannelse, og de resterende 50% gennemførte en gymnasial uddannelse (Pihl, 2018). I 2019 var der kun 20% af afgangseleverne fra folkeskolerne, der søgte ind på en erhvervsuddannelse, og det er endnu for tidligt at vide, hvor mange af disse der ender med at gennemføre uddannelsen (Undervisningsministeriet, 2019, s. 1). Det er bemærkelsesværdigt, at antallet af ansøgere til erhvervsuddannelserne er faldet betydeligt, da erhvervsuddannede er den faggruppe, som kommer hurtigst i arbejde efter endt uddannelse sammenlignet

med andre uddannelser, og denne beskæftigelsesfrekvens har i de seneste år været stabil (Danmarks Statistik, 2019b). Den anden udfordring erhvervsuddannelserne står overfor vedrører frafald, da næsten 50% af eleverne falder fra undervejs i uddannelsen. Tredje udfordring indebærer, at andelen af voksne elever på skolerne stiger, hvilket vil sige, at der er store aldersforskelle blandt eleverne, som i højere grad forudsætter differentiering af undervisningen (Regeringen, 2014, s. 2; Danmarks Statistik, 2019a, s. 22-23, 25).

Udfordringerne på erhvervsuddannelserne er medvirkende til, at regeringen senest i 2014 udarbejdede erhvervsskolereformen '*Aftale om Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser*' (eud-reformen). Formålet med denne reform er at gøre erhvervsuddannelserne mere attraktive for hermed at øge antallet af elever, der søger ind og gennemfører uddannelsen. Aftalen indebærer, at erhvervsskolernes omprioriteringsbidrag annulleres, således at der er økonomiske ressourcer til at understøtte kvaliteten af undervisningen (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020; Regeringen, 2018, s. 17-19). Derudover er der i perioden 2014-2016 afsat ca. 398 mio. kr. til faglærernes pædagogiske kompetenceudvikling (Bilag 5, s. 1).

Eud-reformen består af fire overordnede mål for erhvervsuddannelsernes udvikling og herunder ti indsatsområder eller initiativer (jf. boks 1) (Regeringen, 2014, s. 3, 5). Dette er illustreret i nedenstående boks, som giver et overblik over regeringens mål og initiativer.

BOKS 1.

Regeringens mål og initiativer.

4 mål for erhvervsuddannelsens udvikling:

Mål 1: Flere elever skal vælge en erhvervsuddannelse direkte efter 9. eller 10. klasse.

Mål 2: Flere skal fuldføre en erhvervsuddannelse.

Mål 3: Erhvervsuddannelserne skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan.

Mål 4: Tilliden til og trivslen på erhvervsskolerne skal styrkes.

10 initiativer der tilsammen skal understøtte, at ovenstående mål indfries:

- Et attraktivt ungdomsuddannelsesmiljø
- Enklere og mere overskuelig struktur
- Bedre videreuddannelsesmuligheder
- Fokusering af vejledningsindsatsen
- Klare adgangskrav
- Ny erhvervsrettet 10. klasse
- **Mere og bedre undervisning**
- Fortsat indsats for praktikpladser
- Ny Kombineret Ungdomsuddannelse
- Ny erhvervsuddannelse for voksne (EUV)

(Vores opstilling, Regeringen, 2014, s. 3, 5).

I reformen indgår initiativet '*Mere og bedre undervisning*' (jf. boks 1), hvor der stilles krav om faglig og pædagogisk kompetenceudvikling af faglærerne (Regeringen, 2014, s. 37-38; EVA, 2019).

Tidligere fokuserede man hovedsageligt på eleverne, og de faktorer der var tilknyttet dem i forhold til gennemførsel og frafald i erhvervsuddannelserne. I dag har man i højere grad fokus på faglærerne som den væsentligste faktor i forhold til elevernes motivation for at deltage og muligheder for engagement i uddannelsen (Bang, 2014, s. 6). En forudsætning for elevernes motivation for at kvalificere sig til at tage uddannelsen, er at faglærerne på erhvervsuddannelserne kompetenceudvikles inden for pædagogik og didaktik (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2018, s. 36). Derfor skal der grundlæggende fokuseres mere på den pædagogiske og den didaktiske udvikling i og af erhvervsuddannelserne (Bang, 2014, s. 6). På den måde er det aktuelt, at regeringen har sat fokus på initiativet '*Mere og bedre undervisning*', som

hovedsageligt indebærer fokus på faglærernes kompetenceudvikling. 'Mere og bedre undervisning' indebærer ifølge eud-reformen: et markant løft af faglærernes kompetencer, mere undervisning, styrket anvendelse af it i undervisningen og en klar kobling mellem undervisningen og praktik. Herudover mere varieret og differentieret undervisning, som i højere grad tager udgangspunkt i hver enkelt elevs læringsforudsætninger (Regeringen, 2014, s. 36).

Nedenstående boks illustrerer de fem områder, som erhvervsuddannelserne skal fokusere på i forbindelse med initiativet 'Mere og bedre undervisning'.

BOKS 2.

Initiativet 'Mere og bedre undervisning' indebærer ifølge eud-reformen:

- Mere undervisning.
- Styrket anvendelse af it i undervisningen.
- En klar kobling mellem undervisningen og praktik.
- Varieret og differentieret undervisning.
- **Et markant løft af faglærernes kompetencer.**
 - **Pædagogisk kompetenceløft**
 - Gennemførelse af pædagogisk diplomuddannelse på 60 ECTS-point.
 - **Fagligt kompetenceløft**
 - Virksomhedsforløb.

(Vores opstilling, Regeringen, 2014, s. 36).

Fokus i denne undersøgelse er på kravet om et markant løft af faglærernes kompetencer, som er fremhævet i boks 2. For faglærerne indebærer dette et pædagogisk kompetenceløft, hvor de skal gennemføre en pædagogisk diplomuddannelse på 60 ECTS-point, medmindre de har en anden tilsvarende pædagogisk efteruddannelse, eller der er andre bestemmelser, der fritager dem (Regeringen, 2014, s. 37-38; EVA, 2019, s. 5). Undervisningsministeriet henviser til, at der er ca. 5.000 faglærere ansat før 2010, hvilket svarer til ca. 64% af landets faglærere, som ikke har de nødvendige erhvervspædagogiske kompetencer på diplomuddannelsesniveau. Derfor estimeres det, at der bliver behov for at foretage ca. 8.000 uddannelsesforløb hen mod 2020 (Undervisningsministeriet, 2017, s. 30). Det er op til de enkelte erhvervsskoler at vurdere, hvordan de vil omsætte og prioritere deres samlede kompetenceudviklingsindsatser for at opnå reformens mål (Børne- og

Undervisningsministeriet, 2020). Dog er der et krav om, at den pædagogiske diplomuddannelse som erhvervsskolerne vælger, skal være med til at kvalificere faglærerne i forhold til at kunne danne og uddanne eleverne til et bestemt erhverv (Jørgensen, 2016, s. 20).

En af udfordringerne ved det pædagogiske kompetenceløft kan være, at faglærerne mest af alt opfatter sig selv som håndværkere, som to undersøgelser af erhvervsuddannelserne i Danmark viser. Forklaringen på dette er, at faglærerne i højere grad føler sig knyttet til deres fagområde end det pædagogiske (Cort, 2011, s. 56; Larsen, Duch & Rasmussen, 2014, s. 14-15). I øvrigt bliver faglærerne ansat på baggrund af deres erhvervsfaglige kompetencer og ikke deres pædagogiske kompetencer. Men deres kompetencer inden for pædagogik og didaktik kommer til at spille en afgørende rolle, når det kommer til at løfte kvaliteten af undervisningen (Jørgensen, 2016, s. 19-20). Derfor kan det være nødvendigt at fokusere mere på faglærerne og de betingelser, de har i deres praksis, for at kunne udvikle deres pædagogiske kompetencer (Cort, 2011, s. 59).

Et følgeforskningsprojekt af eud-reformen viser to år efter implementeringen, at antallet af faglærere med en diplomuddannelse i pædagogik var det samme som før reformen (KORA, 2017, s. 11). En forklaring på at der ikke er sket en stigning kan skyldes, at der har været travlhed i forbindelse med implementeringen af reformen grundet mange forskellige indsatsområder, og at ændringerne på indsatsområderne vil tage lang tid at implementere (KORA, 2017, s. 11-12). En nyere evaluering fra 2019 viser, at erhvervsuddannelserne er i fuld gang med at øge faglærernes kompetencer, idet ressourceforbruget i forhold til kompetenceudvikling er steget med 28% i perioden 2014-2018 (EVA, 2019, s. 7). Overordnet set er kompetenceudvikling altså et nøgleord i forbindelse med at nå i mål med initiativet om 'Mere og bedre undervisning'.

1.3 Kompetenceudvikling

Kompetence handler overordnet om; "at man er i stand til at håndtere situationer inden for et bestemt område eller af en bestemt karakter på en hensigtsmæssig og tilfredsstillende måde" (Illeris, 2017, s. 31). *Udvikling* af medarbejderes kompetencer er i dag i høj grad en nødvendighed for organisationer, da de er afhængige af konstant at udvikle og opdatere deres kompetencer for at sikre organisationens

konkurrenceevne og overlevelse (Descy & Tessaring, 2002, s. 12). Viden er nemlig ikke længere langtidsholdbar, og derfor er én uddannelse ikke nok til et helt arbejdsliv (VPT, 2015). Kompetenceudvikling indebærer som regel uddannelse, og grundlæggende for al uddannelse er, at der læres om noget, der skal bruges efter uddannelsen, i dette tilfælde i faglærernes praksis. Derfor skal det, faglærerne lærer om, og de kompetencer de tilegner sig på uddannelsen kunne anvendes i en ny sammenhæng her forstået som praksis (Wahlgren & Aarkrog, 2013, s. 9).

En undersøgelse i en erhvervsskolekontekst viser, at det er centralt for voksne, at den uddannelse de skal tage for at udvikle deres kompetencer, giver *mening* for dem, hvis det de lærer på uddannelsen efterfølgende skal anvendes og få betydning i deres praksis (Duch, 2017, s. 30). En af vanskelighederne eller udfordringerne ved kompetenceudvikling kan være, at processen kræver, at der finder læring sted, men karakteristisk for voksenlæring er, at voksne kun lærer det de vil, og det som giver mening for dem at lære (Illeris, 2013, s. 217). Men i et samfund karakteriseret af konstant forandring og udvikling bliver læring og kompetenceudvikling grundvilkår for erhvervsskolernes faglærere (Illeris, 2016, s. 241). En problematik kan derfor være, at når kompetenceudvikling stilles som et krav, er der en risiko for, at faglærerne ikke finder mening med det, de skal lære. Dermed risikerer man, at læringen ikke får karakter af kompetenceudvikling (Illeris, 2017, s. 43, 101).

For at kompetenceudvikling kan finde sted kræver det, at faglærerne får overført det lærte fra diplomuddannelsen til anvendelse i deres praksis. Dette er i sig selv en udfordring, da det anslås at 85% af læringsindsatsen går tabt, blandt andet fordi arbejdspladserne ikke fokuserer på de understøttende betingelser, som er nødvendige for, at faglærerne kan anvende og overføre den viden og læring, de har fået over til praksis (Wahlgren, 2019).

En undersøgelse af danske erhvervsskoler viser, at kompetenceudvikling kan betyde ændringer i en organisations kultur, hvilket kan medføre både udfordringer og spændinger. At skabe ændringer i organisationens kultur og oversætte pædagogisk og didaktisk teori til praksis er en udbredt problematik, men det kan diskuteres, hvorvidt organisationens forudsætninger såsom rammer, tid og struktur understøtter eller blokerer for udviklingen af de pædagogiske kompetencer på erhvervsskolerne. Resultaterne af undersøgelsen viser, at faglærere på erhvervsskoler har oplevet

forskellige barrierer i forbindelse med at udvikle didaktikker i deres undervisning, eksempelvis muligheden for at dele viden med andre faglærere, didaktiske overvejelser, almen udvikling af undervisningen samt manglende tid (Duch & Andreasen, 2015, s. 209).

1.4 Diplomuddannelse som kompetenceudvikling

Endnu et forskningsprojekt på erhvervsuddannelsesområdet undersøger, hvilken rolle den erhvervspædagogiske diplomuddannelse spiller i relation til faglærernes arbejde med udvikling af deres pædagogiske praksis, og hvorvidt pædagogisk kompetenceudvikling kan føre til ændringer i praksis (Andreasen & Duch, 2017, s. 119).

Forskningsprojektet anvender primært to teoretiske tilgange, henholdsvis Sociolog Pierre Bourdieu og Professor Michael Eraut. Bourdieu bidrager til en forståelse af, hvorfor forandringer af praksis vanskeliggøres af vores habitus, mens Eraut betoner betydningen af refleksion, når det kommer til at omsætte og understøtte teoretisk viden i praksis (Andreasen & Duch, 2017, s. 119-120). I forskningsprojektets konklusion er de kommet frem til, at det er *"hensigtsmæssigt at have en forståelse for, hvorfor forandringsprocesser kan være træge"* (Andreasen & Duch, 2017, s. 134). Dette bunder i, at de praksisser faglærernes habitus frembringer tenderer til at reproducere de værdier, som de er socialiseret til at videreføre (Andreasen & Duch, 2017, s. 119, 134). Med andre ord kan det være svært for faglærerne at bryde med traditioner og mønstre, hvilket besværliggør forandringsprocesserne på erhvervsskolerne (Andreasen & Duch, 2017, s. 117). Derudover, at faglærernes forskellige uddannelsesmæssige forudsætninger og erfaringsverdener har betydning for, hvordan de ændrer deres pædagogiske praksis efter diplomuddannelsen. Resultaterne peger på, at implementeringen af læringsudbyttet fra diplomuddannelsen fordelagtigt kan styrkes og understøttes i højere grad end tidligere, men dette vil kræve flere initiativer fra erhvervsskolernes side, og det vil koste både tid og penge. Som det ser ud nu, realiseres potentialet for udvikling af faglærernes pædagogiske kompetencer ikke fuldt ud (Andreasen & Duch, 2017, s. 134). Forskningsprojektet peger dermed på nogle problematikker og udfordringer i forbindelse med at omsætte faglærernes læring i deres undervisningspraksis, samt hvordan man i den konkrete

situation kan styrke faglærernes vilkår for at omsætte deres læring til praksis (Andreasen & Duch, 2017, s. 134).

1.5 Kompetenceudviklingspolitik på den udvalgte erhvervsskole

Til denne undersøgelse er der udvalgt en autoafdeling på en dansk erhvervsskole, som har fokus på faglærernes kompetenceudvikling. Det ses på erhvervsskolens hjemmeside, hvor der står: *“Vi oplever løbende, at kravene til skolens ydelser ændres og øges. Det stiller stigende krav til udvikling af organisationen, ligesom kravene til den enkelte medarbejders kompetenceudvikling skærpes”* (Erhvervsskolens hjemmeside, ‘Kompetenceudvikling’). Erhvervsskolen er altså en organisation i konstant forandring, der stiller krav til, at faglærerne løbende udvikler deres kompetencer.

I deres kompetenceudviklingspolitik står der endvidere, at erhvervsskolen prioriterer, at medarbejderne får den påkrævede diplomuddannelse og opmuntrer til, at faglærerne uddanner sig derudover (Erhvervsskolens hjemmeside, ‘Kompetenceudvikling’). Boks 3 illustrerer, at erhvervsskolen endvidere har et ønske om at:

BOKS 3. Erhvervsskolen ønsker at:

- sikre, at kompetenceudviklingen har størst mulig effekt for både medarbejderen og arbejdspladsen.
- sikre, at kompetenceudviklingen planlægges med udgangspunkt i arbejdspladsens strategier og udviklingsmål.
- skabe gode vilkår for kompetenceudviklingen for hver enkelt medarbejder gennem udvikling i det daglige arbejde.
- medvirke til, at den ansattes markedsværdi fastholdes og udvikles, således at den ansatte også sikres karrieremuligheder både i og uden for skolen.

(Erhvervsskolens hjemmeside, ‘Kompetenceudvikling’).

Den valgte erhvervsskole pointerer, at man som faglærer er forpligtet til at tage en diplomuddannelse i erhvervspædagogik, som skal være gennemført senest fire år fra,

de er ansat. Desuden ser erhvervsskolen positivt på, at uddannelsen foregår på diplomniveau og investerer med glæde i hver af faglærernes diplomuddannelse, idet de tror på, at pengene er godt givet ud og ser, at det skaber stor værdi for eleven, skolen og i sidste ende for samfundet: *“Et veluddannet lærerkorps, der arbejder ud fra en solid forankring i pædagogisk teori, løfter undervisningen og uddannelsen”* (Erhvervsskolens hjemmeside, ‘Om xx’).

Ud fra ovenstående ses det, hvordan den udvalgte erhvervsskole som organisation forholder sig til kompetenceudvikling generelt og i forhold til eud-reformens krav om en erhvervspædagogisk diplomuddannelse. Derfor bliver det relevant at undersøge nærmere, hvordan den pædagogiske kompetenceudvikling udmønter sig i praksis på erhvervsskolen.

På baggrund af ovenstående problemfelt finder vi det relevant at undersøge, faglærernes forudsætninger for pædagogisk kompetenceudvikling, og hvorvidt de finder *mening* med det, de skal lære på diplomuddannelsen, da dette har betydning for, om læringen får karakter af *kompetenceudvikling*.

1.6 Problemformulering

Ud fra en forståelse af at faglærerne på erhvervsskolen skal udvikle deres pædagogiske kompetencer, og at dette skal give mening for dem, hvis det lærte skal udmønte sig i praksis, så er det centrale spørgsmål for denne undersøgelse:

Hvilke forudsætninger har faglærerne på erhvervsskolen for pædagogisk kompetenceudvikling, og hvordan giver pædagogisk kompetenceudvikling mening for dem i forhold til deres praksis?

For at kunne besvare problemformuleringen har vi operationaliseret denne til følgende tre underspørgsmål. Disse er således med til fremadrettet at skabe struktur i specialet, idet de tre underspørgsmål besvares i kronologisk rækkefølge, da fx underspørgsmål 1 danner grundlag og forståelse for at kunne besvare underspørgsmål 2 og så videre.

1. *Hvad indebærer pædagogisk kompetenceudvikling på erhvervsskolen?*

Med dette beskrivende underspørgsmål har vi en antagelse om, at det er en forudsætning at få viden om diplomuddannelsen og den pædagogiske kompetenceudvikling på erhvervsskolen, for bedre at kunne opnå forståelse af faglærernes kompetenceudviklingsproces og dermed deres udtalelser på baggrund af dette.

Dette vil vi undersøge ved at indhente studieordningen fra udbyderen af diplomuddannelsen for at opnå kendskab til uddannelsens formål og mål for læringsudbytte, struktur og indhold. Desuden vil vi via vores gatekeeper indhente skriftligt materiale fra erhvervsskolen for at få viden om deres strategier for at leve op til eud-reformens krav. Vi vil supplere dette med udtalelser fra uddannelseslederen for at opnå en mere nuanceret forståelse af erhvervsskolens strategi omkring pædagogisk kompetenceudvikling.

2. Hvilke forudsætninger har faglærerne for, at deres læring fra diplomuddannelsen får karakter af kompetenceudvikling?

Dette underspørgsmål bidrager til at besvare problemformuleringens første del. Med dette underspørgsmål har vi en antagelse om, at faglærerne har forskellige forudsætninger for at udvikle deres pædagogiske kompetencer, og at dette påvirker, hvorvidt deres læring får karakter af kompetenceudvikling. Derudover har vi en antagelse om, at kompetenceudvikling og læring hænger tæt sammen, fordi kompetenceudvikling først og fremmest indebærer, at der har fundet læring sted. Desuden antager vi, at diplomuddannelsen ikke i sig selv fører til pædagogisk kompetenceudvikling, da kompetenceudvikling kræver anvendelse af det lærte i praksis, før det får karakter af kompetenceudvikling.

Vi anser forudsætninger som værende vidtfavnende, hvilket eksempelvis kan være faglærernes anciennitet, engagement, alder og organisatoriske vilkår. Når vi vil undersøge faglærernes forudsætninger i denne undersøgelse, tager vi udgangspunkt i, hvad faglærerne selv lægger vægt på i deres udtalelser om deres pædagogiske kompetenceudvikling samt teori.

Vi vil undersøge dette med udgangspunkt i Illeris' teoretiske perspektiv på kompetenceudvikling og interviews med faglærere fra erhvervsskolens autoafdeling samt udtalelser fra uddannelseslederen. Eftersom eud-reformen trådte i kraft i 2015

er vi bevidste om, at vi spørger ind til noget, der er sket over en femårig periode. Derfor, når vi skriver *har* i underspørgsmålet, er der både indlejret, hvilke forudsætninger de havde, da de tog diplomuddannelsen, og hvilke de har nu.

3. Hvilken mening tillægger faglærerne den pædagogiske kompetenceudvikling i forhold til deres praksis?

Underspørgsmålet her bidrager til at besvare problemformuleringens anden del. Med dette underspørgsmål har vi en antagelse om, at meningsskabelse har betydning for, hvilken mening faglærerne tillægger pædagogisk kompetenceudvikling. For at kunne svare på hvordan pædagogisk kompetenceudvikling giver mening for faglærerne i forhold til deres praksis, er det vigtigt at finde ud af, om faglærerne finder mening med kompetenceudviklingen og i så fald, hvornår. Dette vil vi undersøge via interviews med faglærerne og udtalelser fra uddannelseslederen. Derudover vil vi anvende Karl Weicks teoretiske perspektiv på meningsskabelse, da det er væsentligt at opnå en forståelse på et mikroniveau af, hvornår og hvordan faglærerne skaber mening med den pædagogiske kompetenceudvikling.

Sammenfattende set vil vi besvare problemformuleringen med udgangspunkt i de tre underspørgsmål. Underspørgsmål 1 er hovedsageligt beskrivende, hvor der i underspørgsmål 2 og 3 inddrages teori til at kvalificere analysen. Teorien om meningsskabelse handler om, hvordan mennesker når frem til deres fortolkninger og med det udgangspunkt finder en mening, som bliver afsæt for deres efterfølgende handlinger (Weick, 1995, s. 13, 18; Weick, Sutcliffe & Obstfeld, 2005, s. 409). Derfor hænger Weicks forståelse af mening og Illeris' forståelse af kompetenceudvikling godt sammen, da kompetenceudvikling indebærer en form for handling fra faglærernes side, hvis læringen skal få karakter af kompetenceudvikling (Illeris, 2017, s. 101, 104).

Således er formålet med specialet, at vi med en kvalitativ tilgang kan bidrage med kumulativ viden inden for den erhvervsfaglige uddannelsesforskning, herunder faglærere på erhvervsskolars pædagogiske kompetenceudvikling, som følge af eud-reformens krav i 2015.

1.7 Specialets opbygning

Formålet med dette afsnit er at give læseren et overblik over og en forståelse for strukturen i dette speciale. Derudover beskriver vi udvalgte ord, som har betydning for det læsetekniske.

Strukturen i specialet er bygget op omkring kapitler, som hver især har forskellige underoverskrifter inden for samme emne. Det første kapitel omhandlede specialets problemfelt samt problemformulering og underspørgsmål i relation til det vidensområde, vi arbejder med. Det andet og næste kapitel er et metodisk kapitel, som handler om vores metodiske overvejelser, og *hvordan* vi har foretaget undersøgelsen. I dette kapitel er desuden en beskrivelse af, hvordan teoretiske perspektiver vil blive anvendt i analysen. Kapitel tre, fire og fem er analytiske kapitler, hvor henholdsvis underspørgsmål 1, 2, og 3 besvares. Det sidste og sjette kapitel er specialets konklusion, hvori der fremgår to diskussioner af henholdsvis analysens empiriske fund og teoretiske perspektiver samt en konklusion på problemformuleringen.

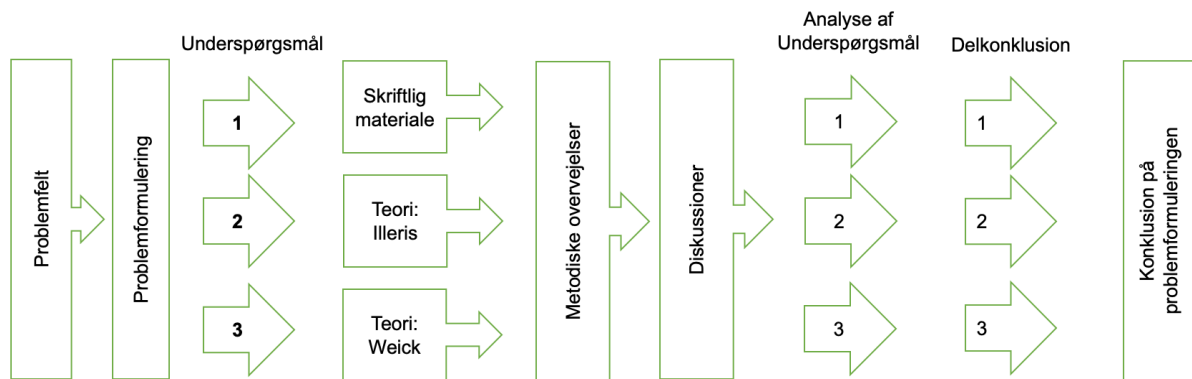
Overskrifterne i hele specialet er baseret på teoretiske begreber og den indsamlede empiri.

Vi har valgt at benævne erhvervsskolelærerne i denne undersøgelse som *faglærere*. Dette har vi gjort, fordi vi gerne vil betone den dobbelte funktion, der ligger i at være faglærer, hvilket vil sige, at som faglærer er man lærer i relation til sit erhverv (Jakobsen, 2016, s. 97). Derudover har vi valgt ordet *praksis* i den overordnede problemformulering og underspørgsmål 3, da det er dækkende for faglærernes professionelle praksis deraf både undervisning, forberedelse af undervisningen, møder og alt det, som faglærerne foretager sig i løbet af deres arbejdsdag. Da vi har valgt at anonymisere erhvervsskolen, som har et unikt navn, vil den blive benævnt som *erhvervsskolen* eller *xx*.

Derudover vil vi gerne pointere, at hver gang et ord er skrevet med kursiv, er det for at understrege, at ordet har en særlig vigtig betydning. Vi har ligeledes skrevet de teoretiske begreber med kursiv første gang de nævnes i et afsnit for at vise læseren, at der anvendes et teoretisk begreb.

For at give læseren et visuelt overblik har vi udformet et projektdesign, som ses i nedenstående.

Figur 1: Projektdesign



Figuren illustrerer specialets opbygning og hvordan de enkelte dele hænger sammen.

2. Metodiske overvejelser

I dette kapitel vil undersøgelsens metodiske og teoretiske overvejelser og beslutninger blive beskrevet.

2.1 Det videnskabelige grundlag

I dette afsnit redegøres for undersøgelsens forskningstyper samt den videnskabsteoretiske tilgang, da disse i forlængelse af problemformuleringen danner rammen for hele undersøgelsen. Forskningstyperne vil blive anvendt som et slags redskab til at understrege formålet med problemformuleringen og heraf undersøgelsen samt, hvilket videnskabeligt grundlag vi arbejder ud fra. Videnskabsteorien vil løbende i specialet blive anvendt til at reflektere over vigtige valg og indgå i diskussioner med det formål at sikre et højt videnskabeligt niveau (Rasmussen & Ydesen, 2018, s.136).

Problemformuleringen vil fungere som styrepind gennem hele specialet, og derfor er det relevant at forholde sig til, hvilke forskningstyper der knytter sig dertil. Forskningstyper handler om, hvilken slags viden man søger (Thisted, 2019, s. 104), og da vi søger viden om, hvilke forudsætninger faglærerne har for pædagogisk kompetenceudvikling, og hvordan pædagogisk kompetenceudvikling giver mening for dem i forhold til deres praksis, så beskæftiger vi os med den *forstående* forskningstype. Det vil sige, at vi søger at *forstå* faglærernes opfattelser af den pædagogiske kompetenceudvikling, og hvordan de tillægger det mening i forhold til deres praksis. Dermed søger vi at forstå de forhold og sammenhænge, der er gældende i vores undersøgelsesfelt, og hvad der giver mening og har betydning for faglærerne i de sammenhænge, de indgår i (Thisted, 2019, s. 116). Her er vi velvidende om, at vi som forskere skal forstå og fortolke noget, som allerede er fortolket af faglærerne. Dette betyder, at faglærernes subjektivitet er væsentlig for undersøgelsen, når den forstående forskningstype anvendes (Launsø, Rieper & Olsen, 2017, s. 27-28).

Derudover søger vi viden om og beskrivelser af konteksten både med hensyn til regeringens krav om pædagogisk kompetenceudvikling, faglærernes praksis og den udvalgte afdeling på erhvervsskolen. Derfor arbejdes der også med den *beskrivende* forskningstype, da der er brug for disse beskrivelser for at opnå forståelse (Thisted, 2019, s. 106, 116). Formålet med denne forskningstype er at opnå beskrivelser af,

hvordan tingene forholder sig og hænger sammen indenfor det felt, vi ønsker at undersøge (Thisted, 2019, s. 106). Fx i afsnittet 'Erhvervsuddannelsen og autoafdelingen', hvor vi kommer med faktuelle oplysninger om faglærernes kontekst og praksis, er det en beskrivelse, som kan give os og læseren forudsætninger for at forstå og fortolke den sammenhæng, faglærerne indgår i. Dette giver os endvidere en forudsætning for at kunne arbejde videre med problemformuleringen. Så i dette tilfælde bygger den forstående forskningstype videre på den beskrivende, som ifølge Jens Thisted søger mod en dybere forståelse (Thisted, 2019, s. 116).

Det at være beskrivende og forstående i vores tilgang til at opnå viden hænger sammen med den videnskabsteoretiske tilgang i undersøgelsen, som er *hermeneutisk*. To af de mest centrale begreber inden for den hermeneutiske retning er *forståelse* og *fortolkning* af sociale fænomener eller aktører (Højberg, 2018, s. 289). Derfor får vi med denne tilgang rig mulighed for på en videnskabelig måde at undersøge og opnå en forståelse og fortolkning af, hvilke forudsætninger faglærerne har for pædagogisk kompetenceudvikling, og hvordan det giver mening for dem i forhold til deres praksis.

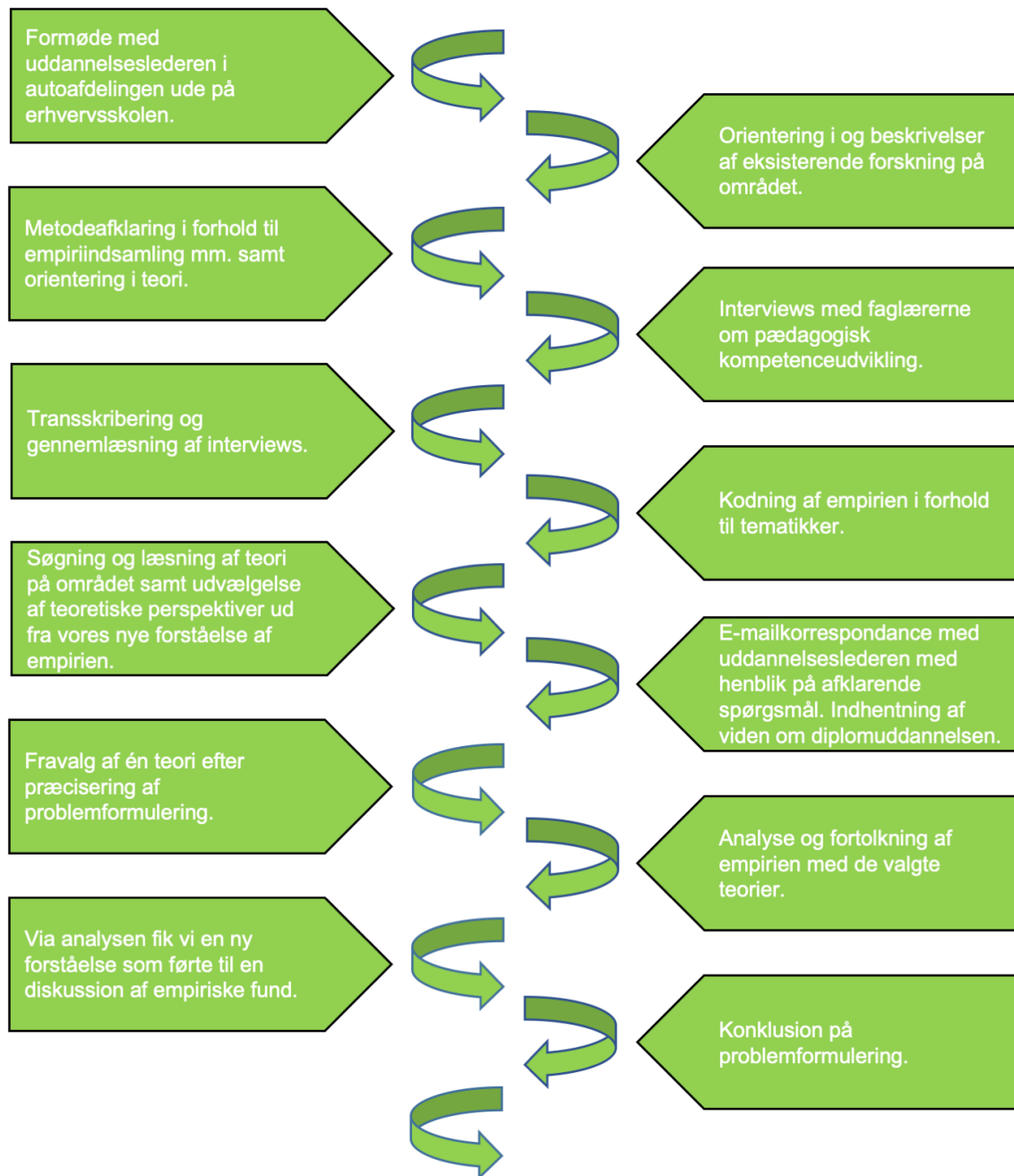
Denne kobling mellem problemformulering, forskningstyper og videnskabsteoretisk tilgang har betydning for specialets videnskabelige kvalitet. Derfor er det også vigtigt at gøre sig overvejelser omkring, hvorvidt disse elementer hænger sammen og ligeledes skabe klarhed omkring dette i specialet (Rasmussen & Ydesen, 2018, s. 143-144). Både forskningstyperne og den hermeneutiske tilgang befinder sig inden for den idealistiske position, også kaldet konstruktivismen, hvilket betyder, at man baserer sig på den ontologi, at "*verden ikke eksisterer uafhængigt af observatøren, hvorved observatøren, subjektet, får en særlig betydning både som handlende aktør og som betragtede undersøger*" (Ingemann, 2017, s. 101; Andreassen, Rasmussen, Rasmussen, Jensen, Ydesen & Ravn, 2017, 57-58). Derved kommer faglærerne og deres pædagogiske praksis til at spille en stor rolle i at kunne svare på problemformuleringen, men vores rolle som forskere eller *betragtede undersøgere* vil ligeledes blive behandlet og taget højde for gennem hele undersøgelsesprocessen, da vores tænkning og sprog er med til at gøre viden tilgængelig (Ingemann, 2017, s. 101).

2.1.1 Med inspiration fra Gadammers filosofiske hermeneutik

Begrebet *hermeneutik* stammer fra det græske "*hermeneuein*" og betyder at tolke eller fortolke (Thisted, 2019, s. 57). Fortolkning handler rettere sagt om at finde ud af, hvad den anden fortæller. Her i denne undersøgelses sammenhæng handler det for os om, hvad faglærerne fortæller om deres pædagogiske kompetenceudvikling, og hvordan den giver mening i forhold til deres praksis (Ingemann, 2017, s. 111). Dette med henblik på at vi søger at forstå og erkende, hvad der giver mening for faglærerne i deres kontekst. Forståelse, som er det andet centrale begreb indenfor hermeneutikken, handler om, at vi ønsker at bruge vores menneskelige evner til at sætte os ind i faglærernes sted og forsøge at forstå og sætte den forståelse i relation til deres erhvervsuddannelseskontekst (Ingemann, 2017, s. 111).

Når vi anvender Hans-Georg Gadammers filosofiske hermeneutik som ståsted, er vi vidende om, at forståelse er ontologiseret, da det at vi som mennesker er forstående væsner er en måde at være til på (Højberg, 2018, s. 300). Et centralt princip indenfor hermeneutikken er den hermeneutiske spiral, som handler om, at for at opnå forståelse foregår en vekselvirkning mellem del og helhed. Vi kan fx kun forstå delene, hvis helheden inddrages, og omvendt kan helheden kun forstås, hvis vi inddrager delene. Det er sammenhængen og relationen mellem delene og helheden, der skaber mening, og som ligeledes forårsager, at vi kan forstå og fortolke (Højberg, 2018, s. 292, 299-300). Denne bevægelse er en betingelse for menneskers erkendelsesproces, det er en uendelig proces, derfor beskrives den som en spiral frem for cirkel (Højberg, 2018, s. 292-293). I nedenstående figur ses den hermeneutiske spiral, som illustrerer vores erkendelsesproces i store træk.

Figur 2 - Hermeneutisk spiral



Figur 2 illustrerer en hermeneutisk spiral, som er vores erkendelsesproces gennem undersøgelsen. Figuren er med inspiration fra Friis-Mikkelsen (2012).

Hvis vi skal se på vores rolle som forskere i bevægelsen i den hermeneutiske spiral, når vi søger at forstå og erkende, så betyder det ifølge Gadamer, at vi er en aktiv del af fortolkningen. Som fortolkere er det vores opgave at sætte os ind i de personer, vi

ønsker at undersøge og forstå, her faglærerne, fordi det er *“ikke muligt at fortolke en tekst uafhængigt af den begrebsverden, man fortolker og forstår på baggrund af”* (Højberg, 2018, s. 293). Derfor har vi valgt at sætte os ind i forskning på området, selve erhvervsskolen og denne i et samfundsperspektiv. Vi har eksempelvis valgt at sætte os ind i, hvad reformen indebærer for faglærerne og dernæst deres kompetenceudviklingspolitik, da disse dele bidrager til en forståelse af faglærernes *helhed*. Dette bidrager til en del af vores *forforståelse*, som er væsentlig at forholde sig eksplicit til, da denne påvirker vores fortolkninger.

Det er vigtigt at pointere, at vi aldrig når frem til en endelig og objektiv *sandhed* om faglærernes forudsætninger for den pædagogiske kompetenceudvikling og hvorvidt den giver mening i forhold til deres praksis. Dog forventer vi, at faglærernes forståelser er sande på den måde, at de er meningsgivende og rationelle for dem. Det betyder også, at sandheden opstår på mange forskellige måder og i forskellige betydninger. Det at finde frem til en sandhed er derfor en proces, som ikke er objektiv eller på nogen måde færdig. Sandheden kan løbende ændre og udvikle sig og fortolkes på vidt forskellige måder (Højberg, 2018, s. 310).

2.2 En kvalitativ tilgang

Med en kvalitativ tilgang kan vi opnå en dybdegående forståelse af, hvilke forudsætninger faglærerne har for pædagogisk kompetenceudvikling og hvordan pædagogisk kompetenceudvikling giver mening for dem i forhold til deres praksis. Dette fordi den kvalitative metode egner sig særligt godt til at belyse, hvordan noget beskrives, forstås og fortolkes af mennesker. Formålet er, at vi gennem eksisterende forskning, erhvervsuddannelsens kompetenceudviklingspolitik, indholdet af den erhvervspædagogiske diplomuddannelse, løbende dialog og korrespondance med uddannelseslederen, interviews med faglærerne og teoretiske perspektiver, søger at forstå deres oplevelser, erfaringer og sociale liv (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 13-14). For at give læseren en forudsætning for at forstå vores metodiske overvejelser, vil vi i det følgende først præsentere konteksten for denne undersøgelse.

2.3 Erhvervsskolen og autoafdelingen

Erhvervsskolen rummer cirka 600 ansatte og cirka 3600 fuldtidselever, som fordeler sig på en række forskellige adresser. Erhvervsskolen udbyder en bred vifte af uddannelsesmuligheder inden for erhvervsuddannelser (EUD), hvor der er 37 fagområder. Derudover udbydes HTX, som er et Teknisk Gymnasium samt EUX-uddannelser, der kombinerer en håndværksfaglig uddannelse med studiekompetencer på et gymnasialt niveau. På uddannelserne arbejdes der kontinuerligt med at skabe attraktive, sunde lærings- og studiemiljøer for eleverne (Erhvervsskolens hjemmeside, 'Om xx').

Erhvervsskolen er en selvejende institution, som ledes af en bestyrelse og en direktion, hvilket illustreres grafisk i erhvervsskolens organisationsdiagram (jf. bilag 1) (Erhvervsskolens hjemmeside, 'Om xx'). Erhvervsskolens vision er i fællesskab at udvikle en stærk uddannelseskultur, hvoraf én af tre målsætninger for at realisere visionen er: *"Alle medarbejdere er bevidste rollemodeller gennem adfærd med fokus på tillid, involvering, initiativ og commitment"* (Erhvervsskolens hjemmeside, 'Strategigrundlag').

På landsplan er der i alt 31 steder, der tilbyder personvogsmekanikeruddannelsen (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). På den udvalgte erhvervsskole er der i alt 37 eud-uddannelser, hvor personvogsmekanikeruddannelsen er én af disse. Autoafdelingen på erhvervsskolen uddanner lastvogns- og personvogsmekanikere, som hører under hovedområdet teknologi, byggeri og transport. Værkstederne er udstyret med personbiler, lastbiler og værktøj. I autoafdelingen er der ca. 20 faglærere, som underviser i henholdsvis dansk, engelsk, matematik, fysik, benzin- og dieselmotorer, styretøj og undervogn, bremsesystemer, elektriske systemer i personvogne, kvalitet og service mm. (Erhvervsskolens hjemmeside, 'Auto' 'Personvogsmekaniker'). Uddannelserne i autoafdelingen varer mellem 3,5-4,5 år og er organiseret med to grundforløb, der tilsammen varer mellem et halvt og et helt år. Efter de to grundforløb vælger eleverne, hvilket hovedforløb de vil på, som de befinder sig på resten af uddannelsen (Erhvervsskolens hjemmeside, 'fagretninger').

2.4 Et casestudie af autoafdelingen

Da vi med dette speciale ønsker at lave en dybdegående undersøgelse af, hvilke forudsætninger faglærerne har for pædagogisk kompetenceudvikling, og hvordan den pædagogiske kompetenceudvikling giver mening i deres praksis, finder vi et single-casestudie som undersøgelsesdesign anvendeligt (Thisted, 2019, s. 237). Vores begrundelse for dette er, at et casestudie som en empirisk undersøgelse søger *"at opnå en så dækkende og fyldig forståelse af tilfældet som muligt"* (Launsø, Rieper & Olsen, 2017, s. 100). En vigtig forudsætning for dette er at undersøge fænomenet i sin kontekst, fordi selve konteksten har væsentlig betydning for at kunne forstå fænomenet. Adskillelse af fænomenet fra sin kontekst bliver således ikke aktuelt, som fx i et eksperimentelt design, hvor man tager fænomenet ud af dets sammenhæng (Thisted, 2019, s. 234). Dette betyder også ifølge den hermeneutiske spiral og heraf erkendelsesprocessen, at vi ikke kan forstå faglærernes betingelser og forudsætninger for at kunne anvende diplomuddannelsen, hvis vi ikke ser dem i forhold til deres kontekst og omvendt. Eksempelvis når vi anvender den beskrivende forskningstype og indhenter beskrivelser af konteksten, fx via deres kompetenceudviklingspolitik og pædagogisk didaktiske grundlag, vil det give os en viden og forståelse for de rammer og forhold, der er i faglærernes praksis.

En af fordelene ved et casestudie er, at det kan hjælpe os til at indfange den sociale og individuelle proces kompetenceudviklingen er for faglærerne, og hvordan den giver mening i forhold til deres praksis (Launsø, Rieper & Olsen, 2017, s. 101). Derfor har vi i forbindelse med empiriindsamlingen anvendt forskellige metoder, såsom et formøde og telefonsamtaler med uddannelseslederen, rundvisning på erhvervsskolen, faglærernes beskrivelser af deres arbejdsdag samt interviews, som alt sammen kan være med til at tilstræbe tætte beskrivelser af den kompleksitet, som netop er kendetegnende for et casestudie (Wellington, 2000, s. 95; Launsø, Rieper & Olsen, 2017, s. 99).

Med den kompleksitet et casestudie indebærer, er vi endvidere vidende om, at problemformuleringen skal være styrende, da den er med til at hjælpe med en afgrænsning samt prioritering af, hvad der er relevante informationer for at kunne svare på problemformuleringen (Andersen, 2019, s. 143-144).

Casen i dette speciale tager udgangspunkt i autoafdelingen og er udvalgt på baggrund af, at alle faglærerne i autoafdelingen har gennemført en pædagogisk diplomuddannelse eller dele deraf. Derudover er denne afdeling valgt, fordi faglærerne har været ansat i autoafdelingen i mange år, hvor de har været ansat samtidig med, at erhvervsskolen skulle handle på regeringens krav om pædagogisk kompetenceudvikling. Dermed kan de fortælle om, hvordan deres praksis har været både før og efter eud-reformen i 2015. Derfor er autoafdelingen velegnet som case til at belyse faglærernes pædagogiske kompetenceudvikling.

2.5 Formøde og løbende dialog med uddannelseslederen

Uddannelseslederen er den person, som har skaffet os adgang til organisationen og dermed faglærerne. Efter at have kontaktet uddannelseslederen første gang, aftalte vi at afholde et formøde på erhvervsskolen, således vi kunne diskutere vores fremtidige samarbejde og forventningsafstemme med hinanden. Vi har løbende haft telefoniske samtaler og skriftlig korrespondance med uddannelseslederen, alt dette anser vi for empiri, som derfor er blevet nedskrevet i bilag 2.

Til formødet med uddannelseslederen var det tydeligt, at han havde meget på hjertet og mange idéer til, hvad vi kunne fokusere på i vores speciale. Han talte eksempelvis om, at der ifølge ham eksisterer en kulturbarriere mellem ham som uddannelsesleder og faglærerne (Bilag 2, s. 2). Men af videnskabelige årsager, valgte vi først at undersøge det felt, vi arbejdede os ind på, for ikke at lade os præge og styre for meget af uddannelseslederens holdninger og udtalelser om erhvervsskolens udfordringer. Derfor har vi løbende haft kontakt med uddannelseslederen alt efter, hvor vi var i processen, og når vi havde brug for svar på nogle afklarende spørgsmål. På den måde har vi med tiden opnået en bredere og dybere forståelse for helheden, fordi vi hen ad vejen har kunnet spørge uddannelseslederen om de delelementer, som vi manglede viden om for at kunne forstå helheden. Hvis man anskuer denne proces med udgangspunkt i den hermeneutiske spiral, bliver det tydeligt, hvordan vi løbende har vekslet mellem del og helhed for at skabe mening, så vi kan forstå og fortolke vores empiri.

2.6 Individuelle interviews med faglærerne

I det følgende afsnit redegøres der for individuelle kvalitative interviews som empiriindsamlingsmetode.

Vi har valgt at lave interviews med fire faglærere i autoafdelingen. Styrken ved individuelle interviews er at kunne opnå en dybere forståelse af den enkelte faglærers holdninger, meninger og vurderinger af den pædagogiske kompetenceudvikling i forhold til deres praksis (Launsø, Rieper & Olsen, 2017, s. 114; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 17). Samtidig er interviewet med til at give en beskrivelse og forståelse af faglærerne som personer, og kan samtidig være med til at afdække de rammer og forudsætninger faglærerne har, for at arbejde med kompetenceudvikling. På denne måde får vi mulighed for at gå i dybden og udforske faglærers udtalelser og meninger for bedre at kunne forstå sammenhængen i en større helhed (Launsø, Rieper & Olsen, 2017, s. 137-138).

En af fordelene ved individuelle interviews er, at faglærerne får mulighed for at fortælle om forskellige emner, hvor de ikke skal være bekymrede for, at andre eksempelvis deres kollegaer hører deres holdninger og meninger. På denne måde kan vi sikre mere åbne og ærlige svar, hvis vi formår at få skabt en tillidsfuld og tryk atmosfære (Launsø, Rieper & Olsen, 2017, s. 139).

Forinden interviewene udformede vi en skriftlig præsentation, hvor der var et billede og en kort beskrivelse af os samt vores formål med specialet. Alt sammen med henblik på at skabe synlighed samt en tryk og tillidsfuld dialog under interviewene. Alle fire interviews foregik over det virtuelle kommunikationsredskab 'Microsoft Teams'. Denne interviewform kaldes for et computerstøttet interview, som udføres online og giver os med sin kamerafunktion mulighed for et samspil med informanterne gennem ansigt til ansigt kommunikation, hvor vi kan se hinandens reaktioner og ansigtsmimik (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 169). En fordel ved det computerstøttede interview er, at informanterne kan føle sig trygge i deres vante omgivelser i hjemmet og muligvis åbner mere op for os (Riis, 2005, s. 116). En af ulemperne ved at faglærerne blev interviewet i deres hjem, var dog at vi i flere af interviewene blev kortvarigt afbrudt. Eksempler på dette er, at en af faglærernes familier rumsterede i køkkenet under

interviewet, fordi de skulle finde middagsmad. Der var i flere af interviewene telefoner, som ringede, hvilket i et af tilfældene gjorde, at faglæreren tabte tråden (jf. bilag 3).

At foretage interviews er ikke en neutral teknik, idet der foregår en aktiv interaktion mellem os som interviewere og faglærerne som informanter. Denne aktive interaktion betyder, at de svar faglærerne giver os er socialt forhandlede og afhængige af konteksten. Det vil sige, at faglærernes svar er afhængige af, hvordan interviewspørgsmålene er formulerede (Tanggaard & Brinkmann, 2015b, s. 30). Derfor har vi udarbejdet en semistruktureret interviewguide (jf. bilag 4) med udgangspunkt i problemformuleringen, som skal være styrepind og skabe en struktur i alle fire interviews. Den semistrukturerede interviewguide giver os mulighed for at følge de forberedte spørgsmål, men samtidig at forfølge faglærernes svar (Tanggaard & Brinkmann, 2015b, s. 36-38). I forbindelse med udformningen af interviewguiden har vi derfor anvendt eksisterende teorier og forskning på området, heraf vores forforståelse, da dette er et godt udgangspunkt for at stille faglærerne kvalificerede spørgsmål, som kan bidrage til besvarelsen af problemformuleringen (Tanggaard & Brinkmann, 2015b, s. 37-38). Idet vi er bevidste om disse forforståelser og åbne over for at skifte dem ud med nye erkendelser gør, at vi kan opnå en bredere og dybere forståelse af faglærernes udtalelser (Ingemann, 2017, s. 116-117).

For at skabe et vellykket interview har vi indledningsvist i interviewet præsenteret os selv, givet et indblik i interviewets generelle formål samt præsenteret de etiske overvejelser, som er nærmere beskrevet i afsnittet om etik (jf. afsnit 2.9). De første par minutter er meget afgørende for at få informanterne til at åbne op, og derfor har det været vigtigt for os at skabe god kontakt, lytte og vise interesse. Dette med henblik på at skabe en uformel og tillidsfuld stemning, hvor der ikke findes nogle rigtige eller forkerte svar på vores spørgsmål (Launsø, Rieper og Olsen, 2017, s. 146; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 148-149). Dette er i tråd med den hermeneutiske tilgang, hvor det er væsentligt at bruge sin menneskelige evne til at sætte sig ind i den andens sted og dermed opnå forståelse.

2.6.1 Udvalgelse af informanter til interviews

Vores kriterier for udvælgelse til interviews var, at det skulle være faglærere fra autoafdelingen, som havde gennemgået dele af eller hele diplomuddannelsen.

Lederen, som vi løbende havde været i dialog med, udvalgte de fire faglærere, som opfyldte kriterierne. Vi er derfor ikke vidende om, hvorvidt vi rent strategisk kunne have udvalgt andre medarbejdere, der var mere repræsentative for undersøgelsen (Christensen, Nielsen & Schmidt, 2015, s. 71). Retrospektivt fandt vi de fire faglærere anvendelige i forhold til besvarelse af problemformuleringen, da de kunne bidrage med mange forskellige perspektiver og nuancer på de stillede spørgsmål (Christensen, Nielsen & Schmidt, 2015, s. 71). Vi anser det blandt andet som en fordel, at faglærerne har en høj anciennitet (8-32 år), idet de har mange erfaringer med selve autoafdelingen og rollen som faglærer. Dermed forventes, at de har gode forudsætninger for at sætte ord på deres forudsætninger i forbindelse med den pædagogiske kompetenceudvikling og hvordan den giver mening i praksis. Derudover er det væsentligt at pointere, at de fire informanter alle er mænd, men da der ingen kvindelige faglærere er i autoafdelingen, har det ikke været muligt at få kvindelige perspektiver på den pædagogiske kompetenceudvikling.

2.6.2 Anvendelse af teoretiske begreber i interviewguiden

Til udformningen af interviewguiden har vi udvalgt nogle relevante begreber eksempelvis meningsskabelse og kompetence, som vil blive brugt analytisk. Dette hænger sammen med at vi, som tidligere beskrevet (jf. afsnit 2.1), er idealister eller konstruktivister. Dette betyder, at vi anvender teoretiske begreber, som vi ikke finder i sin direkte form ude i virkeligheden, men vi kan bruge dem som redskab til at forstå virkeligheden (Andreasen et. al, 2017, s. 109). De udvalgte begreber er med til at give os et analytisk blik, som bidrager til at forstå og give mening til den indsamlede empiri. Ofte kræver de teoretiske begreber en *operationalisering*, som er en slags oversættelse af begrebet til et mere håndterbart og hverdagsligt sprog (Andreasen et. al, 2017, s. 109). Dette har eksempelvis gjort sig gældende i udformningen af interviewguiden, hvor vi har oversat vores forskningsspørgsmål, der er inspireret af begreber til interviewspørgsmål, som er lettere at forholde sig til for faglærerne.

2.7 Nærhed og distance som forskere

I nedenstående afsnit præsenteres, hvordan vi forholder os til informanterne i undersøgelsen med udgangspunkt i Annick Prieurs teori, om det at kunne sætte sig i en andens sted.

Som forskere er det vigtigt, at vi forholder os til nærhed og distance i forhold til informanterne i undersøgelsen, hvilket vil blive beskrevet i nedenstående. Nærhed til faglærerne er med til at skabe forståelse, men for megen nærhed kan føre til, at vi overtager deres synsvinkler og bliver ukritiske over for faglærernes udtalelser og holdninger, og dermed mister den distance, som er af stor betydning i analysen. At opnå forståelse for faglærerne kræver indlevelse, hvilket kan være vanskeligt at opnå uden at have viden om deres livsbetingelser og uden muligheden for at sætte os selv i faglærernes sted (Prieur, 2002, s. 138). Derfor kan man diskutere, hvorvidt vi har haft muligheden for at opnå en dybere forståelse for faglærerne, da vi grundet midlertidig nedlukning af erhvervsskolen ikke har haft mulighed for at møde faglærerne fysisk eller observere deres praksis og dermed undervisning. Dette kan være et argument for, at vi som forskere har været udfordret i forhold til at sætte os i faglærernes sted, fordi vi var nødt til at få faglærerne til selv at beskrive deres betingelser via interviews frem for egne observationer som supplement til deres udtalelser. Omvendt er denne fremmedhed med til at skærpe vores sanser og bevare et kritisk blik i analysen (Prieur, 2002, s. 138-139).

Derudover foregik de fire interviews, som beskrevet i afsnit (jf. afsnit 2.6) via Microsoft Teams, hvilket komplicerer nærheden mellem os som interviewere og faglærerne. Men fordi Microsoft Teams via dets kamerafunktion gør det muligt, at se faglærernes ansigtsmimik og ligeledes fornemme stemningen hos dem, mener vi at have opnået tilstrækkelig nærhed til at forstå og sætte os ind i faglærernes sted. Omvendt har der også været tilstrækkelig distance mellem faglærerne og os som interviewere, som netop har været med til at skærpe vores sanser og mulighed for at være kritiske, da faglærernes udtalelser skulle analyseres.

Vi har haft et uformelt samarbejde med uddannelseslederen, vores gatekeeper, som løbende har stået til vores rådighed og har været villig til at svare på spørgsmål. Derfor har vi løbende reflekteret over, at der i kraft af det uformelle samarbejde var risiko for,

at vi kom for tæt på, og dermed overtog hans synsvinkler og forståelser. På grund af denne nærhed kunne vi risikere at overføre disse til undersøgelsen, og dermed blive 'blinde' for andre vigtige perspektiver på kompetenceudvikling. Derfor har vi løbende reflekteret over vores position som forskere og har bibeholdt distancen ved at tage udgangspunkt i eksisterende forskning og teori frem for uddannelseslederens udtalelser.

2.8 Kvalitetskriterier

En kvalitativ undersøgelse som denne fordrer en høj grad af metodologisk refleksion, da det er afgørende for kvaliteten af vores resultater. Derfor er hele undersøgelsen understøttet af relevant metodisk litteratur, som sikrer at vores argumenter og valg underbygges af pålidelige kilder frem for personlige holdninger (Tanggaard & Brinkmann, 2015a, s. 523).

I undersøgelser er det generelt vigtigt, at andre forskere har mulighed for at gennemskue, hvilke valg vi har truffet fra start til slut. For at sikre høj *transparens* i undersøgelsen, har vi blandt andet beskrevet vores teoretiske og metodiske overvejelser, således at andre kan vurdere indholdet og fornuften af de resultater, som er fremkommet på baggrund af undersøgelsen. Derudover har vi dokumenteret relevant empiri fra undersøgelsen i bilag for at gøre denne og dermed vores udgangspunkt for at forstå og fortolke, gennemsigtigt for andre. Det væsentlige er ikke, at andre forskere kan nå frem til samme resultater, men at det er gennemskueligt, hvilken sammenhæng undersøgelsens resultater skal betragtes i (Tanggaard & Brinkmann, 2015a, s. 523-524). I den forbindelse er det centralt at påpege, at undersøgelsens resultater ikke kan overføres direkte til andre medarbejdere i en anden organisation, men vi kan *generalisere analytisk*. Dette fordi vores forståelser og fortolkninger af faglærernes udtalelser er understøttet af teoretiske antagelser i analysen. Derfor kan undersøgelsens resultater gøre sig gældende i andre lignende sammenhænge, såfremt man tager højde for konteksten, og de valg der er truffet i resten af undersøgelsen (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 14).

Vi støder dog på en udfordring i forbindelse med at beskrive den kontekst, vi befinder os i. Dette grundet etiske overvejelser, hvor vi har valgt at anonymisere, hvilken erhvervsskole vi indsamler vores empiri fra. Det er altså et kompromis, vi indgår for at beskytte både erhvervsskolen og faglærerne, men det betyder, at vi fx ikke kan vedlægge links til organisationens kompetenceudviklingspolitik, og alle de informationer vi har fået via deres hjemmeside.

Endnu et kvalitetskriterium indebærer, om der er *logisk sammenhæng* mellem det vi undersøger, altså problemformuleringen, og de valg vi har truffet gennem undersøgelsen. Derfor er det vigtigt at diskutere og overveje, i hvor høj grad de empiriindsamlingsmetoder vi har valgt, giver os de oplysninger, vi har brug for for at kunne svare på problemformuleringen. På den måde bliver problemformuleringen en form for rettesnor, som vi løbende har forholdt os til for at sikre en logisk sammenhæng (Tanggaard & Brinkmann, 2015a, s. 524). Derudover er det væsentligt at specificere sit perspektiv som forsker. Det kan fx være ens værdier eller antagelser om det fænomen, man undersøger. Derfor er vores videnskabsteoretiske grundlag og dermed nogle principper og værdier i forhold til det at bedrive forskning, beskrevet i projektet. Disse spiller nemlig en rolle for forståelsen og fortolkningen af vores fund (Tanggaard & Brinkmann, 2015a, s. 524).

Et tredje kvalitetskriterium vedrører, at vi *situerer* vores informanter, altså i detaljeret form beskriver faglærerne og deres praksis. Dette højner kvaliteten af vores resultater, fordi deres kontekst har stor betydning i kvalitativ forskning, og det er vigtigt, at andre forskere har mulighed for at afgøre, om undersøgelsen er relevant for dem. Udover at beskrive faglærerne og deres omstændigheder, så er det vigtigt at beskrive den kontekst, hvor vi har indsamlet empiri, som vedrører faglærerne i autoafdelingen (Tanggaard & Brinkmann, 2015a, s. 524-525). Derfor har vi i flere forskellige afsnit beskrevet, hvordan interviewsituationerne er foregået, på hvilke præmisser faglærerne er blevet udvalgt og lavet en præsentation af dem.

Ovenstående kvalitetskriterier har vi forholdt os til undervejs i undersøgelsen, derfor vil vi i undersøgelsens konklusion vurdere konsekvenserne af vores valg, og hvilken betydning de har haft for udfaldet.

2.9 Forskningsetik

I følgende afsnit redegøres for vores etiske overvejelser og refleksioner, da undersøgelsen omfatter andre mennesker, som vi skal tage hensyn til.

Etik er et spændingsfyldt og kompliceret begreb, hvor der kan opstå tvetydigheder og spændingsforhold, og derfor findes ikke et entydigt svar eller kun én måde at handle etisk korrekt på. Dette skal vi som forskere forholde os til i forskningsprocessen, da det ikke er en selvfølgelighed, hvad vi bør rette os efter i samspillet med andre (Fink, 2012, s. 15; Brinkmann, 2015, s. 472-475). Vi arbejder med en grundlæggende forståelse af, at kvalitativ forskning er en værdiladet aktivitet, da der forskes i en social praksis, som omhandler forskning af menneskers liv. Derfor har etiske overvejelser været en del af hele vores forskningsproces. Især har vi lagt særlig vægt på de mikroetiske overvejelser i forbindelse med empirindsamlingen, idet vi ønsker at tage vare på faglærerne, der indgår i forbindelse med datagenereringen fx i interviewsituationer, så de ikke lider overlast af at deltage i vores forskningsprojekt (Brinkmann, 2015, s. 473, 475). Dette har medvirket til, at vi har handlet etisk velovervejet og reflekteret gennem hele forskningsforløbet og har skabt en øget bevidsthed om at behandle faglærerne med respekt og værdighed, fx ved at vi forinden interviews har indhentet samtykke, informeret om fortrolighed, anonymisering og kassering af transskriptioner samt lydfiler efter brug. Derudover er faglærerne informeret om, at de til enhver tid kan trække sig fra undersøgelsen (Olsen & Pedersen, 2006, s. 207).

Da vi er interesseret i faglærernes udtalelser i forbindelse med besvarelse af problemformuleringen og ikke i dem som enkeltpersoner fx deres navne, er det vigtigt med anonymisering. Derfor er faglærerne, selve afdelingen hvori forskningen udføres og organisationen anonymiseret. Specielt er det vigtigt at sikre anonymisering i forhold til publicering af specialets resultater. Dette med henblik på at vi beskytter deres data, så faglærerne ikke kan genkendes og senere kan risikere at skulle stå til regnskab for deres udtalelser i interviewene. En konstant etisk refleksion gennem hele

forskningsprocessen finder vi derfor nødvendig, da vi ikke forventer at kunne overskue de konsekvenser, det kan medføre for de involverede (Prieur, 2002, s. 151). Et vigtigt princip i forhold til informanternes sikkerhed er, at risikoen for at vores undersøgelse kan skade faglærerne og uddannelseslederen, skal være så lille som muligt (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 92). Derfor fremkommer faglærerne med ændrede navne og lederen benævnes 'Uddannelsesleder' (Wellington, 2000, s. 57).

For at tage vare på faglærerne er det endvidere vigtigt at give dem relevant information om formålet med forskningen, og hvordan det kommer til at influere på deres faglige hverdag (Wellington, 2000, s. 57; Olsen & Pedersen, 2006, s. 207). Dette for at sikre tryghed og en god relation mellem os, således vores tilstedeværelse er forståelig, forudsigelig og præget af respekt. Vi er fx opmærksomme på at forstyrre så lidt som muligt i deres travle hverdag, men samtidig også have for øje at kunne indsamle empiri til besvarelse af problemformuleringen. Den indsamlede empiri heraf formøde, transskriptioner af e-mails, telefonsamtaler og interviews er anvendt og analyseret ud fra teori samt vores forforståelse, hvor vi så vidt muligt har forholdt os åbne og afventende på, hvad der viste sig for os i forskningsprocessen. Dette betegnes som en *etisk forsvarlig tøven*. Herved bliver vores analyse en kombination af vores forforståelse om, hvad der er på spil samt en etisk forsvarlig tøven om samme (Kofoed & Staunæs, 2014, s. 254).

Vi har desuden gjort os mange etiske overvejelser i forhold til, hvordan vi har valgt at gennemføre undersøgelsen, da denne kan få betydning i et makroperspektiv. Dette fordi emnet har uddannelsesmæssig og politisk interesse, og derfor kan vores resultater få betydning for de berørte, fremtidig forskning og dennes placering i en samfundsmæssig sammenhæng (Brinkmann, 2015, s. 473; Andreassen et. al., 2017, s. 176). Derfor har vi blandt andet overvejet, hvordan specialet vil kunne blive anvendt af andre eksempelvis lovgivere, ledere og andre interessenter, og ligeledes hvorvidt vi kan stå inde for de konsekvenser, specialet muligvis kan medføre på samfundsniveau (Brinkmann, 2015, s. 478). Dette har vi fx gjort ved at sikre høj gennemsigtighed og validitet i forskningsprocessen for hermed at være loyale over for undersøgelsens resultater, så den kan anvendes af andre (Andreassen et. al., 2017, s. 177).

Idet der kan opstå mange etiske dilemmaer mellem de mikro- og makroetiske værdier, som der ikke findes nogen nem løsning på, må vi som forskere anvende vores dømmekraft ud fra det konkrete tilfælde og eventuelt søge inspiration i de etiske teorier, tidligere fortilfælde eller hos vejlederen af specialet. Så vidt det er muligt, er det en god tommelfingerregel, at de mikroetiske værdier overtrumfer de makroetiske værdier (Brinkmann, 2015, s. 474).

2.9.1 Etisk refleksion efter empiriindsamling

Vi har specielt lagt vægt på de mikroetiske overvejelser, og derfor vil vi redegøre for vores refleksioner efter interviewene med faglærerne.

Alle fire interviews, som blev udført over to dage, forløb planmæssigt. Faglærerne virkede afslappede, samarbejdsvillige og helt indforståede med at skulle interviewes. Vi oplevede derfor ved alle interviews en god stemning, som var medvirkende til, at faglærerne var åbne overfor vores spørgsmål. Dette viser ud fra vores synspunkt, at faglærerne ikke har lidt overlast under interviewsituationerne.

På den anden side fortæller en af faglærerne under det første interview, at han skal passe på, hvad han siger, fordi vi senere skal interviewe den tidligere uddannelsesleder af autoafdelingen (Bilag 3, s. 16). At den tidligere uddannelsesleder, er hans nuværende kollega, er ny viden for os. Men vi vurderer, at når faglæreren fortæller, at han skal passe på, hvad han udtaler, kan det foranledige, at han holder nogle svar tilbage, fordi han ikke ønsker at sætte den tidligere uddannelsesleder og nuværende kollega i et dårligt lys. Set i bagklogskabens lys kunne det have været hensigtsmæssigt, at den tidligere uddannelsesleder ikke skulle have deltaget i interviewet, fordi det kunne gøre faglærerne mere trygge i forhold til, hvad de ville udtale sig om, når vi stillede spørgsmål relateret til ledelsen. Dog vurderer vi i den konkrete situation, at faglæreren ikke holder sine svar tilbage, da han kommer med lange svar og beskrivelser til vores spørgsmål. Ligeledes ud fra hans ansigtsmimik at dømme, så det heller ikke ud til, at han følte sig utilpas i situationen.

Vi har ligeledes overvejet det faktum, at vi har adgang til autoafdelingen via uddannelseslederen, og at han derfor har sagt ja på faglærernes vegne til at deltage i interviewene. I forhold til dette har vi en forventning om, at faglærerne er blevet

adspurgte om deltagelse til interviews og ikke pålagt deltagelse fra deres uddannelsesleder. Dette mener vi har betydning for faglærernes engagement i forhold til deres deltagelse og dermed også, hvad de ønsker at udtale sig om. Et tegn på at faglærerne ikke er pålagt at deltage, viser sig fx ved, at én af faglærerne ivrigt går i gang med at snakke om undersøgelsens emne, så snart interviewer viser sig på skærmen og har sagt goddag (Bilag 3, s. 26).

2.10 Anvendelse af teoretiske perspektiver

I dette afsnit præsenteres specialets teoretiske perspektiver Knud Illeris og Karl Weick, og hvordan disse vil blive anvendt i analysen. Teorierne bidrager til, at vi kan forstå og fortolke den indsamlede empiri med henblik på besvarelse af problemformuleringen: *Hvilke forudsætninger har faglærerne på erhvervsskolen for pædagogisk kompetenceudvikling, og hvordan giver pædagogisk kompetenceudvikling mening for dem i forhold til deres praksis?*

I følgende præsenteres først Illeris' teori om kompetenceformlen, kompetenceudvikling for voksne og dernæst Weicks teori om meningsskabelse.

2.10.1 Kompetenceformlen

Til fortolkning i analysen har vi valgt Knud Illeris' teori om kompetence, da kompetenceudvikling er et af de centrale begreber i problemformuleringen (Illeris, 2017). For at kunne svare på denne og underspørgsmål 2, *Hvilke forudsætninger har faglærerne for at deres læring fra diplomuddannelsen får karakter af kompetenceudvikling?* forudsætter det, at vi får en dybere forståelse af, hvad kompetenceudvikling indebærer, og hvordan det giver mening for faglærerne i forhold til deres praksis. Vi vil anvende Illeris' kompetenceformel og de deraf tre tilhørende nøglebegreber: *engagement*, *praksis* og *refleksion*, som handler om, hvad faglærerne har brug for, så de kan optimere og muliggøre chancerne, for at læringen får karakter af kompetenceudvikling (Illeris, 2017, s. 101). Hvorvidt læringen får karakter af kompetenceudvikling hænger sammen med og kommer til udtryk gennem faglærernes handlinger. Læringen bliver først til en kompetence, når det kan omsættes i relevante og hensigtsmæssige *handling*er (Illeris, 2017, s. 43).

De tre nøglebegreber er med til at belyse, hvad der er vigtige karakteristika i forhold til læringsmiljøet, som forudsætning for kompetenceudvikling. Nøglebegreberne kan anses i forhold til starten på et kompetenceudviklingsforløb samt for gennemførelsen og i afslutningen (Illeris, 2017, s. 101-102).

Da faglærerne gennem diplomuddannelsen har opnået *læring* om didaktik og pædagogik, således at de kan udvikle deres pædagogiske kompetencer, bliver læring et centralt fundament, når vi belyser kompetenceudvikling. Illeris' teori bidrager til denne undersøgelse med en forståelse af, at kompetenceudvikling er en særlig kvalificeret form for læring samt, hvad der skal til, for at læring fra faglærernes diplomuddannelse får karakter af kompetenceudvikling. Med udgangspunkt i de tre nøglebegreber vil vi undersøge, hvordan disse fremtræder i empirien, da de er med til at belyse og tydeliggøre faglærernes forudsætninger for kompetenceudvikling.

Kompetenceformlen er ifølge Illeris forenklet, men den kan være vejledende for nogle generelle og centrale forhold, som kan kendetegne alle former for kompetenceudvikling (Illeris, 2017, s. 101, 112). I nedenstående redegøres for de tre nøglebegreber i kompetenceformlen.

Engagement

Første centrale nøglebegreb i kompetenceformlen er *engagement*, fordi det har stor betydning for, at læring i det hele taget igangsættes. Mennesker kan godt lære noget uden et stort engagement, men sandsynligheden for at læringen får karakter af kompetenceudvikling er lille (Illeris, 2017, s. 102-103). Derfor bliver det interessant at se, om det fremstår i empirien, hvorvidt faglærerne har givet udtryk for deres engagement i forhold til kompetenceudviklingen.

I forhold til kravet om faglærernes kompetenceudvikling er det de pædagogiske kompetencer, de skal udvikle, og der skal derfor være et relevant og indholdsmæssigt tilbud til dem i diplomuddannelsen. I forhold til deres praksis, er det den gældende erhvervspædagogiske diplomuddannelse, der udgør tilbuddet, og her er det vigtigt ifølge Illeris, at det indholdsmæssige sigter mod, ikke kun en opdatering af viden, men også bredere impulser som giver overvejelser, diskussioner eller udadvendte aktiviteter. Dette kan således være med til at virke engagerende på faglærerne (Illeris, 2017, s. 102).

Endvidere bliver læringsmiljøet på diplomuddannelsen en vigtig faktor, fordi læringsmiljøet skal virke engagerende på faglærerne, da det skal stimulere dem på en måde, så det rækker ud over deres faglighed. Det indebærer, at der skal være mange muligheder og elementer i undervisningen, som appellerer til deres forudsætninger og interesser. Det vil også sige, at det er væsentligt, at det indhold der skal læres, skal opleves som noget, faglærerne 'tænder' på, og som er relevant i forhold til anvendelse i deres praksis (Illeris, 2017, s. 102-103). Derudover er chancen for et positivt engagement større, hvis faglærerne oplever, at læringen i forbindelse med deres pædagogiske kompetenceudvikling fører til det tilsigtede, som i faglærernes tilfælde er mere og bedre undervisning (Illeris, 2017, s. 103). Endvidere er det vigtigt for faglærernes engagement, at de er involverede, således de fx er med til at formulere målene for deres læring (Illeris, 2017, s. 102-103).

En forudsætning for kompetenceudviklingen er, at faglærerne rent mentalt mobiliserer energi til at arbejde med de eventuelle læringsbarrierer, som kan opstå i forbindelse med læring (Illeris, 2017, s. 102). En af disse er *læringsmodstand*, som ofte opstår i situationer, hvor læring ikke accepteres, eller som er i strid med den enkeltes holdning. Selvom læringsmodstand er en barriere, kan den være befordrende for læringen, eksempelvis hvis underviseren på den pågældende diplomuddannelse kan hjælpe med at udrede modstanden og dens baggrund. På den måde kan modstanden åbne op for ny læring og dermed befordrende for faglærernes kompetenceudvikling. Det kan ofte være svært at skelne mellem læringsmodstand og læringsforsvar, da begge kan optræde samtidigt. Læringsforsvar handler i modsætning til læringsmodstand om et mere naturligt forsvar, som er udviklet forinden en situation og fremkommer i bestemte sammenhænge. Denne kan endvidere være blokerende for kompetenceudvikling, fordi den stiller sig i vejen for tilsigtet læring (Illeris, 2017, s. 95-97). I forbindelse med læringsbarrierer bliver det relevant at undersøge, om faglærerne giver udtryk for nogen former for læringsbarrierer, da dette har betydning for deres forudsætninger for at udvikle deres pædagogiske kompetencer.

Praksis

Nøglebegrebet *praksis* omhandler "*kompetencernes situations- og handlingsrelaterede karakter*" (Illeris, 2017, s. 104). Det handler derfor om, at

faglærerne skal kunne relatere til og anvende deres læring i situationer, hvor de kan handle med og ud fra deres ny erhvervede kompetencer.

Når der via et uddannelsesforløb som diplomuddannelsen tilsigtes udvikling af kompetencer i forbindelse med et bestemt område, er det væsentligt med deltagelse i praksis. Hvis dette ikke kan lade sig gøre, er der i højere grad risiko for transferproblemer, hvor læring går tabt, og dermed ikke kan omsættes i praksis efter hensigten (Illeris, 2017, s. 104). Derfor vil vi også i forhold til empirien være opmærksomme på, om faglærerne kan relatere diplomuddannelsen til praksis, og om det har betydning for deres kompetenceudvikling.

Når et uddannelsesforløb sker i tilknytning til deltagernes arbejdsplads, er de direkte involverede i forhold til praksis, og har derfor gode muligheder for at forholde og udvikle sig i forhold til denne. Dette fordi de kan relatere uddannelsen direkte til praksis og har mulighed for at gøre sig erfaringer med de forhold, der knytter sig til kompetenceområdet (Illeris, 2017, s. 104).

Ofte ses en problematik, der handler om manglende sammenhæng mellem teori og praksis, hvilket kan resultere i utilstrækkelig kompetenceudvikling. Årsagen til dette kan være, at der er tale om to meget forskellige 'verdener' med hver deres logik, miljø og normer, og at det så er op til den enkelte at skabe sammenhæng mellem disse. Illeris mener, at en af løsninger på problematikken for at skabe mere tilfredsstillende kompetenceudvikling er, at der i højere grad skal være et tættere samspil mellem uddannelsen og den pågældende praksis. Et godt samspil indebærer, at de to 'verdener' henholdsvis autoafdelingen og udbyderne af diplomuddannelsen opnår forståelse af hinanden, da dette kan bidrage til at faglærerne opnår et bedre læringsudbytte og tilfredsstillende kompetenceudvikling (Illeris, 2017, s. 105-106).

Refleksion

Med udgangspunkt i nøglebegrebet *refleksion* er det vigtigt, at faglærerne med jævne mellemrum gennem diplomuddannelsen og dets afslutning skaber et overblik over, hvad de har gennemgået og hvordan det går i forhold til at opnå målet med forløbet (Illeris, 2017, s. 109). Dette kan ligge op til faglærernes bevidste eller ubevidste refleksion, som sker umiddelbart og løbende i forbindelse med forskellige aktiviteter og situationer. Refleksion kan også fremmes og forstærkes ved at foretage forskellige

planlagte refleksionstiltag, hvor det lærte bevidstgøres og diskuteres. Men det væsentlige er, at faglærerne får eller skaber sig en feedback, *"som kan befordre og tydeliggøre en både intellektuel og følelsesmæssig kvalificering af de erfaringer, der er gjort"* (Illeris, 2017, s. 110). Ved afslutningen af et forløb er det i forbindelse med refleksionen vigtigt at italesætte og diskutere, hvordan faglærerne fremadrettet kan bruge deres erfaringer eller bruge dem i nye sammenhænge (Illeris, 2017, s. 110). Derfor finder vi det også relevant at undersøge ud fra empirien, om faglærerne reflekterer over deres praksis, og hvordan de kan videreudvikle deres pædagogiske kompetencer.

Disse tre nøglebegreber vil blive anvendt i analysen til at fortolke, hvilke forudsætninger faglærerne har for at udvikle deres kompetencer, og hvorvidt disse er med til enten at fremme eller hæmme karakteren af kompetenceudvikling.

Kompetenceudvikling for voksne

Ifølge Illeris har voksne forskellige forudsætninger for at udvikle deres kompetencer afhængigt af deres alder. Når voksne i midten af tyverne til ca. midten af trediverne har nået den psykologiske voksenalder og opnået en nogenlunde stabil identitet, så starter den naturlige 'guldalder' for kompetenceudvikling (Illeris, 2017, s. 127). På dette tidspunkt er der i mange tilfælde et stort engagement for at udvikle nyttige kompetencer indenfor arbejdslivet. Der vil også være et stort behov for nye impulser fx i form af kurser og uddannelse (Illeris, 2017, s. 128).

I forhold til kompetenceudvikling sker der i alderen mellem 45 til 65 år en ændring i, hvordan voksne forholder til og involverer sig i arbejdslivet. På dette tidspunkt er der tale om en såkaldt 'livsvending', som psykologisk omhandler bevidstheden om, at livet har en 'udløbsdato'. Dette medfører i højere grad en vis selektivitet i forhold til, hvad den enkelte vil involvere sig i og lære (Illeris, 2017, s. 129). Dette kan medføre mindre fleksibilitet og fravalg af kompetencemuligheder. Til gengæld bliver man i denne alder ikke nødvendigvis dårligere til at lære det, man har interesse for, men tværtimod giver det et større fokus og engagement på det, der har værdi. Så kompetenceudvikling kan i denne aldersgruppe være lige så effektivt som i 'guldalderen' for kompetenceudvikling og kan yderligere være styrket af en bred erfaringsbaggrund (Illeris, 2017, s. 130).

Efteruddannelse, som en diplomuddannelse, kan være krævende, fordi den ofte retter sig mod forståelse og identitetsdannelse, og dermed fordrer læring af transformativ karakter (Illeris, 2017, s. 96). I forbindelse med hvordan faglærernes pædagogiske kompetencer udvikles som et produkt af læring, kan der være tale om forskellige typer af læring. Vi vælger i dette afsnit at fremhæve den transformative læringstype.

Metaforen 'skemaer' handler om den mentale organisering af det lærte og "*er en betegnelse for den organisation, der gør, at vi på brøkdele af sekunder er i stand til at aktivere netop de resultater af tidligere læring, som vi subjektivt (og ofte ubevidst) finder relevante i bestemt sammenhæng*" (Illeris, 2017, s. 91).

Når der foretages ændringer i et eller flere skemaer, som har med den enkeltes identitet at gøre, er der tale om *transformativ læring*. Denne form for læring er langt mere energikrævende end den akkomodative og kan ofte have karakter af situationer, som er kriselignende, hvilket kræver at bryde personlige begrænsninger for at kunne komme videre i et forløb. I den forbindelse kan der være tale om, at når man 'kommer på den anden side', kan man føle sig som et 'helt nyt menneske'. Illeris mener, at der i mange voksenuddannelser forekommer transformativ læring, fx i forbindelse med 'omskoling' (Illeris, 2017, s. 93-94). Man kan godt antage, at en diplomuddannelse kan anses som en slags omskoling. Dermed bliver det interessant om det fremgår af empirien, om nogle af faglærerne giver udtryk for transformative læreprocesser.

2.10.2 Meningsskabelse

Weicks teori om meningsskabelse anvendes til fortolkning i analysen, da mening er ét af de centrale begreber i problemformuleringen. For at kunne besvare problemformuleringen og underspørgsmål 3 er det væsentligt at få en forståelse af, hvorfor mening har betydning for faglærernes kompetenceudvikling, og hvordan de skaber mening med den pædagogiske kompetenceudvikling. Underspørgsmål 3 lyder således: *Hvilken mening tillægger faglærerne den pædagogiske kompetenceudvikling i forhold til deres praksis?* Til at besvare dette vil vi anvende Weicks syv elementer for meningsskabelse, da disse er med til at synliggøre, hvad meningsskabelse er, hvordan den virker, og hvor den kan fejle (Weick, 1995, s. 18).

Meningsskabelsesprocessen er en ubevidst handling, som opstår på baggrund af situationer eller omstændigheder, der opleves som anderledes end vanligt. Situationen i denne kontekst vedrører faglærerne, som skal udvikle deres pædagogiske kompetencer via diplomuddannelsen. Når faglærerne oplever at skulle lære noget nyt som i denne situation, kan de ifølge Weick ikke komme videre med deres *handling*, før de har fundet *meningen* med at skulle udvikle deres pædagogiske kompetencer (Weick, Sutcliffe & Obstfeld, 2005, s. 414-415; Hammer & Høpner, 2014, s. 54, 77). Dermed anser vi mening som en drivkraft for faglærernes handlinger.

Meningsskabelse anses som værende små handlinger, der sker på et mikroniveau, men som i det større perspektiv har store konsekvenser på makroniveauet (Weick, Sutcliffe & Obstfeld, 2005, s. 419). Meningsskabelse handler ikke om, hvad mennesker tolker, men derimod om hvordan de når frem til deres fortolkninger (Weick, 1995, s. 13). Vejen hen til fortolkningerne involverer fx, at faglærerne får omsat deres omstændigheder netop reformen og kravet om en pædagogisk diplomuddannelse til eksplicite og forståelige ord, som bliver afsæt for deres efterfølgende handlinger (Weick, Sutcliffe & Obstfeld, 2005, s. 409). Nedenstående boks giver et overblik over Weicks syv meningsskabende elementer.

BOKS 4.

Meningsskabelsens 7 elementer

1. Social: Sociale relationer er omdrejningspunktet for meningsskabelse.
2. Identity: Meningsskabelse tager afsæt i opbygningen af identitet gennem interaktionsprocesser.
3. Retrospective: Meningsskabelse sker retrospektivt.
4. Cues: Meningsskabelse sker ud fra ledetråde og hændelser, som giver mening for den enkelte.
5. Ongoing: Meningsskabelse er en fortløbende proces og inddrager tidligere erfaringer.
6. Plausibel: Meningsskabelse drives af sandsynligheder og ikke af sandheder.
7. Enactment: Meningsskabelse sker gennem handling.

(Vores opstilling, Weick, Sutcliffe & Obstfeld, 2005, s. 418; Weick, 1995, s. 17).

Boks 4 illustrerer Weicks syv meningsskabende elementer.

Social

Meningsskabelse er ikke en ensom og kognitiv proces men derimod en *social* proces, for det som sker inde i mennesket er betinget af andre. Det vil sige, at faglærerne skaber deres mening sammen med andre i en social sammenhæng (Weick, 1995, s. 40; Hammer & Høpner, 2014, s. 58). Faglærerne påvirkes i det daglige gennem brugen af det fælles sprog samt de sociale interaktioner (Weick, 1995, s. 38-39), men det er ikke kun i den direkte relation eller dialog med andre, at det sociale har stor betydning for deres meningsskabelse. Faglærernes forestilling om, hvordan fx deres ideer og forslag vil blive taget imod, har også stor betydning i meningsskabelsen (Hammer & Høpner, 2014, s. 58-59).

Identity

Faglærernes forståelser af dem selv som organisatoriske aktører, altså deres identitet har indflydelse på, hvordan de handler i og fortolker forskellige situationer i autoafdelingen. Det vil sige, at "*meningsskabelse tager udgangspunkt i personen, der forsøger at skabe mening*" (Hammer & Høpner, 2014, s. 60). Hvordan faglærerne

handler og fortolker har indflydelse på deres image, og hvordan andre mennesker ser og behandler dem, hvilket både kan styrke eller svække deres *identitet*. Det vil sige, at faglærernes identitet bliver til i deres interaktion med andre mennesker. Hvis deres image ændres i en negativ retning, påvirker det deres identitet, som bliver ustabil, hvorved deres modtagelighed for at gøre nye ting, der giver mening, øges. Dermed kan man sige, at faglærernes identitet ligger i hænderne på andre mennesker og dermed også meningsskabelsesprocessen (Weick, Sutcliffe & Obstfeld, 2005, s. 416; Hammer & Høpner, 2014, s. 60).

Retrospective

Ifølge Weick ved mennesker først, hvad de gør, *efter* de har gjort det (Weick, 1995, s. 24). Det vil sige, at det først er efter en begivenhed eller handling har fundet sted fx diplomuddannelsen, at faglærerne *retrospektivt* finder en mening med den. Den mening, som faglærerne kommer frem til, er påvirket af deres erfaringer og indtryk, hvilket vil sige deres forforståelser. Det er nemlig umuligt for faglærerne at forstå verden, hvis ikke de har en forforståelse, og desuden har denne en afgørende betydning for, hvordan de erfarer og skaber forståelse af diplomuddannelsen fremadrettet (Hammer & Høpner, 2014, s. 62).

Når man kigger retrospektivt for at finde en mening, så søger man ikke efter den rigtige løsning, men derimod det som skaber sikkerhed og klarhed og derved en god fornemmelse for én selv. Grunden hertil er, at når man kigger tilbage, så er der uendelige mange og flertydige måder at skabe mening på. Derfor er faglærernes værdier, præferencer og prioriteter med til at forme deres måde at skabe mening af deres oplevelser med diplomuddannelsen, som de ser den i dag (Hammer & Høpner, 2014, s. 63).

Cues

Cues, der også betegnes som *ledetråde*, kan sammenlignes med små frø eller korn, hvor man kan udvælge nogle af dem med henblik på at skabe en større mening med noget (Weick, 1995, s. 50; Hammer & Høpner, 2014, s. 64). Derfor udvælger vi hele tiden ubevidst forskellige små ledetråde i hverdagens begivenheder, hvilket vil sige i de store helheder, som vi fortolker for at få dem til at skabe en mening. Ledetrådene

er derfor af stor betydning, da de skaber et billede af den verden, faglærerne er omgivet af og søger at finde en mening i, men er samtidig også betydningsfulde for de meninger, faglærerne skaber i sidste ende (Hammer & Høpner, 2014, s. 63-64). De ledetråde faglærerne udtrækker er påvirkede og afhængige af den kontekst, de befinder sig i som i dette tilfælde er autoafdelingen. Når faglærerne har udvalgt ledetrådene, sætter de dem sammen ud fra, hvad der giver mening for efterfølgende at handle på det (Hammer & Høpner, 2014, s. 65; Weick, 1995, s. 54).

Ongoing

Under dette element, som omhandler *den fortløbende proces* i forbindelse med meningsskabelse, beskriver Weick to begreber, som betegnes *kastethed* og *følelser* (Weick, 1995, s. 43). Weick pointerer med citatet: "*Sensemaking never starts*" (Weick, 1995, s. 43), at meningsskabelse ikke har en decideret begyndelse eller afslutning. Der er en generel forståelse af, at vi som mennesker hele tiden er midt i noget, og det samme gælder på arbejdspladser, hvor man som medarbejder hele tiden *kastes* midt ind i alle mulige situationer og begivenheder, hvor man skal forsøge at finde en mening med det (Weick 1995, s. 43). Det at blive kastet ud i det, mener Weick præges af nogle forskellige udvalgte karakteristika som fx: "*Vi kan ikke undgå at handle*" (Hammer & Høpner, 2014, s. 67). Faglærerne vil hele tiden opleve at blive kastet ud i noget, hvor de handler, inden de når at reflektere over situationen, og først efterfølgende reflekterer over det, der skete. På den måde handler faglærerne, for først bagefter at finde frem til en forståelse og meningen med eksempelvis diplomuddannelsen (Hammer & Høpner, 2014, s. 67).

Følelser, som er det andet begreb, handler om, at jo mere vi søger efter meningen med vores opgaver, situationer og begivenheder des mere tid og opmærksomhed giver vi det, hvilket medfører, at der opstår flere følelser for det (Weick, 1995, s. 48). Når faglærerne forsøger at finde meningen med en situation, som diplomuddannelsen og deres pædagogiske kompetenceudvikling, tager de udgangspunkt retrospektivt, hvorfor deres tidligere oplevede erfaringer og følelser har betydning for udfaldet. Hvis faglærerne tidligere har haft en dårlig oplevelse i en situation, kan de opleve, at denne følelse bliver fremtrædende i en nærliggende situation (Hammer & Høpner, 2014, s. 67, 68; Weick, 1995, s. 49). Weick mener, at jo flere oplevelser eller afbrydelser man har haft gennem sit arbejdsliv, des flere erfaringer har man at trække på, hvorfor

medarbejdere med lang anciennitet, vil kunne have nemmere ved at skabe mening med afbrydelsen, uden at der opstår for stærke følelser i situationen (Hammer & Høpner, 2014, s. 68).

Plausibel

Meningsskabelse handler ikke om at finde én sandhed eller om at gøre tingene på den rigtige måde. Det handler derimod om vedvarende at skabe en mere omfattende udlægning af den pågældende situation, så den bliver mere modstandsdygtig og robust over for eventuel kritik. På den måde skaber faglærerne selv deres egen *sandsynlige* forklaring (Weick, Sutcliffe & Obstfeld, 2005, s. 415). Med andre ord søger faglærerne ikke forklaringen, men én ud af mange eventuelle forklaringer på hvorfor de skal udvikle deres pædagogiske kompetencer (Hammer & Høpner, 2014, s. 68). Dette betyder, at faglærerne ikke får en sandfærdig historie, da denne ikke findes, fordi den opfattes forskelligt fra faglærer til faglærer. Dog kan den nye viden fra diplomuddannelsen være motiverende for faglærernes efterfølgende proces med at udvikle deres pædagogiske kompetencer, hvis de finder en sandsynlig forklaring på meningen med deres nye viden. Eksempelvis ved at deres nye viden passer ind i deres igangværende meningsskabelse (Weick, Sutcliffe & Obstfeld, 2005, s. 415).

Enactment

Enactment eller *at skabe i handling* kan beskrive det faktum, at faglærerne ofte er med til at skabe eller producere det miljø, som de er en del af. Faglærerne er selv med til at konstruere virkeligheden gennem deres handlinger ved at udvælge de situationer, de ønsker at forfølge og deltage i, og som siden hen har en virkning tilbage på dem selv (Weick, 1995, s. 30-31; Hammer & Høpner, 2014, s. 71). Faglærerne er derfor i deres handlinger med til at skabe både begrænsninger og muligheder i forbindelse med at udvikle deres pædagogiske kompetencer (Hammer & Høpner, 2014, s. 70).

Disse ovenstående syv elementer vil blive anvendt i analysen til at forstå faglærernes meningsskabelsesproces i forhold til udviklingen af deres pædagogiske kompetencer.

2.11 Analysestrategi

Følgende afsnit er med til at belyse for læseren, *hvordan* vi har kodet og analyseret undersøgelsens empiri.

Problemformuleringen er som tidligere nævnt styrende for undersøgelsen og dermed også i analysen. Ud fra Gadammers filosofiske hermeneutik findes der ikke en konkret metode til at analysere og kode empirien, men vi anvender hermeneutiske begreber som en hjælp i forskningsprocessen (Dahlager & Fredslund, 2015, s. 164). Vi anser en analyse som en dekontekstualisering, hvor vi tager dele af empirien ud af sin helhed for at undersøge det nærmere. Dernæst sættes det sammen igen på en ny måde, som er udtryk for en rekontekstualisering (Dahlager & Fredslund, 2015, s. 175). Dermed arbejder vi i fortolknings- og analyseprocessen med vekselvirkningen mellem del og helhed, som indgår i den hermeneutiske cirkel (Højberg, 2018, s. 292).

Indenfor hermeneutikken er bevidstgørelse af vores forforståelse som forskere vigtig, fordi vi med denne er en del af selve forskningsprocessen, idet vores forforståelse er i et samspil med forståelsen af en anden eller den tekst, vi læser (Dahlager & Fredslund, 2015, s. 165-166). Med tekst menes i denne undersøgelse, de transskriptioner som følge af de foretagne interviews samt formøde og dialog med uddannelseslederen. I afsnittet om det videnskabelige grundlag har vi ekspliciteret vores forforståelse, så denne er synlig for læseren, fx at vi har sat os ind i forskningen på erhvervsområdet.

Vi er her bevidste om, at det ikke er muligt helt udtømmende at redegøre for vores forforståelse, fordi vi er i ét med den, og dermed ikke altid er bevidste om den. Det betyder derfor, at når vi analyserer empirien, skal vi forholde os åbne til den samtidig med, at vi skal være parate til at ændre vores opfattelser og sætte vores forforståelser i spil (Dahlager & Fredslund, 2015, s. 166-167).

Dette gør vi blandt andet ved, at vi udnytter synergien i et gruppearbejde. Her er vi tre personer, som løbende diskuterer, og dermed bevidstgør vores forforståelser. Dette er således også med til at give flere forskellige perspektiver i analysen, hvilket er med til at kvalificere analysearbejdet (Tanggaard & Brinkmann, 2015a, s. 525). Inden selve kodningen af empirien har vi lyttet og læst alle interviews i deres helhed.

Dernæst er hvert interview tildelt en farve, hvilket er med til at adskille de transskriberede interviews fra hinanden under selve kodningen og analysearbejdet.

Kodningen er foregået ved, at vi har inddelt empirien i meningsbærende enheder, hvor vores fokus har været på, hvad der står i teksten, hvorefter det er tildelt et tema, fx 'it-værktøjer' og 'faglærernes typiske arbejdsdag'. Her har vi ladet os styre af både faglærernes udtalelser og deres begrebsverden, men også teori som vi har orienteret os i forinden og efter de foretagne interviews. Løbende i kodningen af de meningsbærende temaer har vi også forholdt os til, om der skulle foretages underkategoriseringer (Dahlager & Fredslund, 2015, s. 176-177).

Vi havde en printet kopi af alle interviews i deres helhed og en anden kopi blev klippet og sorteret i temaer. Dette er foretaget, så vi i analysen af delene hele tiden kunne vende tilbage til helheden og se, hvordan delene indgik i helheden. Dernæst har vi analyseret de forskellige temaer med den udvalgte teori, som bliver udtryk for rekontekstualiseringen. Dette med en forventning om at kunne svare på problemformuleringen. Vi kommer således frem til én fortolkning og ikke en endelig og objektiv sandhed, som pointeret i afsnittet om det videnskabelige grundlag (jf. afsnit 2.1) (Dahlager & Fredslund, 2015, s. 178). Men ved *"at stille spørgsmål med udgangspunkt i forskellige teorier skaber vi mulighed for nye fortolkninger og dermed for at rekontekstualisere analysen inden for en bredere teoretisk ramme"* (Dahlager & Fredslund, 2015, s. 177). Det vil sige, at vi igen får sat analysen ind i sin kontekst eller sin helhed, hvilket er med til at give os en mere nuanceret forståelse af faglærernes pædagogiske kompetenceudvikling.

De følgende tre kapitler er analytiske kapitler, hvor kapitel 3 besvarer underspørgsmål 1, kapitel 4 besvarer underspørgsmål 2 og kapitel 5 besvarer underspørgsmål 3. I kapitel 4 fremgår afsnittene præsentation af informanter og faglærernes typiske arbejdsdag inden selve analysen af underspørgsmål 2, da dette er væsentlige informationer i forhold til at forstå konteksten i resten af analysen.

3. Pædagogisk kompetenceudvikling på erhvervsskolen

Ifølge Illeris er al læring en læring af *noget*, og derfor er indholdet i diplomuddannelsen afgørende for forståelsen af faglærernes læring (Illeris, 2017, s. 89). Dette kapitel vil derfor omhandle den diplomuddannelse, som faglærerne har taget, og hvad pædagogisk kompetenceudvikling indebærer på den udvalgte erhvervsskole.

Med udgangspunkt i informationsmateriale fra erhvervsskolen og udbyderen af den erhvervspædagogiske diplomuddannelse, vil vi besvare underspørgsmål 1. Denne lyder: *Hvad indebærer pædagogisk kompetenceudvikling på erhvervsskolen?*

3.1 Orientering fra Undervisningsministeriet

Undervisningsministeriet udsendte i november 2014 en orientering til de institutioner, som udbyder erhvervsrettede ungdomsuddannelser, heraf også erhvervsskolen i denne undersøgelse (Bilag 5).

I orienteringen fremgik mange forskellige oplysninger og informationer, som erhvervsskolerne skulle forholde sig til og handle på baggrund af. Herunder et uddrag af reformaftalen "*Aftale om Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser*" og informationer omkring kravene til hvilke faglærere, der skal gennemføre en pædagogisk diplomuddannelse. Orienteringen indeholder desuden oplysninger om udmøntningen af det strategiske kompetenceløft på erhvervsuddannelserne. Derudover indeholder den en sammenfatning af en ekspertgruppes syv anbefalinger og rådgivning i forhold til indhold og tilrettelæggelse af kompetenceløftet. Dette er med henblik på at opnå størst mulig effekt af de midler, der tilføres (Bilag 5, s. 1-2). I nedenstående boks ses de syv områder, som ekspertgruppen anbefaler.

BOKS 5.

Ekspertgruppen anbefaler, at faglærernes kompetenceløft skal ske i forhold til disse syv områder:

1. *Viden om og fokus på elevernes læring og progression*
2. *Klasseledelse med fokus på elevernes læring*
3. *Planlægning og gennemførelse af en differentieret undervisning, der tager udgangspunkt i elevernes behov og potentialer*
4. *Eleverne skal støttes i arbejdet med at skabe sammenhæng i læringen mellem skole og praktikforløb*
5. *Elevaktiverende undervisningsmetoder*
6. *Praksisrelateret undervisning*
7. *Pædagogisk brug af it*

(Bilag 5, s. 2).

Boks 5 illustrerer de syv områder, som ekspertgruppen anbefaler, at faglærernes kompetenceudvikling skal ske inden for.

I orienteringen oplyser Undervisningsministeriet samtidig, at de vil gå i dialog med udbyderne af diplomuddannelserne for at sikre, at faglærernes kompetenceudvikling under uddannelsen bliver tæt relateret til deres daglige praksis. Dette med henblik på at understøtte at læringen forankres i faglærernes daglige praksis (Bilag 5, s. 3).

Sammenfattende set indebærer den pædagogiske kompetenceudvikling, at erhvervsskolen skal sende de faglærere på diplomuddannelse, som endnu ikke lever op til eud-reformens krav. Desuden indebærer den, at faglærerne skal tage en diplomuddannelse, hvor indholdet skal kunne relateres til praksis for at sikre faglærernes pædagogiske kompetenceudvikling. Pædagogisk kompetenceudvikling på erhvervsskolen indebærer ligeledes, at faglærernes udvikling af kompetencer sker inden for de syv områder, som ekspertgruppen har anbefalet. Derfor bliver det aktuelt at undersøge, hvorvidt disse områder fremgår af faglærernes udtalelser i kapitel 4 og 5.

3.2 Indholdet i den erhvervspædagogiske diplomuddannelse

De fire faglærere har for mellem 4-5 år siden gennemført den påkrævede pædagogiske uddannelse som følge af eud-reformen. Tre af faglærere har taget en hel diplomuddannelse, mens én i forvejen havde et pædagogisk grundkursus fra tidligere, og har derfor ikke fuldført en hel diplomuddannelse men et enkelt diplommodul (Bilag 3, s. 1, 18, 28, 35). Derfor har vi valgt at se på den pædagogiske uddannelse, som flest faglærere har deltaget i og valgt at beskrive de generelle og overordnede linjer for denne uddannelse. Uddannelsen hedder 'Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik' og formålet med uddannelsen er, at faglærerne opnår kvalifikationer til at: *"varetage pædagogiske funktioner som at planlægge, organisere, udvikle og realisere opgaver indenfor undervisning, vejledning, formidling, læring, didaktik og social inklusion samt udvikle egen praksis i relation til erhvervs- og arbejdsmarkedsområdet"* (Studieordning, 2016, s. 3).

Diplomuddannelsen er en fuldtidsuddannelse, som består af i alt seks moduler svarende til et års fuldtidsstudium af i alt 60 ECTS-point. De seks moduler består af tre obligatoriske fagmoduler indenfor undervisning og læring, undervisningsplanlægning og didaktik samt pædagogisk videnskabsteori, hvilket svarer til 25 ECTS-point. Derudover er der to valgmoduler, som fx kan omhandle fagdidaktik, evaluering eller erhvervspædagogisk udviklingsarbejde, hvilket svarer til 20 ECTS-point. Diplomuddannelsen afsluttes med et obligatorisk afgangsprøve, hvor der arbejdes med erhvervspædagogiske problemstillinger, som omhandler de temaer, der er indgået i de tidligere moduler i diplomuddannelsen. Afgangsprøven svarer til 15 ECTS-point (Erhvervsskolens folder, 'Pædagogisk læreruddannelse på xx').

Faglærerne fik fuld løn under uddannelsen og var samtidig fritaget fra deres daglige arbejdsopgaver. De havde hermed mulighed for at fokusere fuldt ud på diplomuddannelsen, hvor der foruden undervisningsaktiviteter også skulle læses ca. 800 siders læsestof til hvert modul (Erhvervsskolens folder, 'Pædagogisk læreruddannelse på xx'). Uddannelsens arbejdsformer indebærer aktiviteter såsom klasseundervisning, selvstudium, projektarbejde, skriftlige opgaver, e-læringsaktiviteter, øvelser, cases, eksaminer mm. (Studieordning, 2016, s. 4; (Erhvervsskolens folder, 'Pædagogisk læreruddannelse på xx').

Målet for læringsudbyttet er først og fremmest, at faglærerne skal opnå et teoretisk og praktisk grundlag for at kunne fortsætte som undervisere på erhvervsskolen. De skal endvidere udvikle sig professionelt og personligt samt opnå erhvervspædagogiske kompetencer, som samtidig styrker sammenhængen mellem faglærernes daglige praksis og den pædagogiske teori. Blandt andet står der i studieordningen: *”I tæt samspil med praksis skal den studerende udbygge sine kompetencer til at planlægge, tilrettelægge, gennemføre, evaluere og reflektere over praksisnær undervisning og kunne arbejde med udvikling af egen praksis”* (Studieordning, 2016, s. 4).

Faglærerne skal gennem en forening af praksiserfaringer og udviklingsorientering opnå kompetencer til at udvikle deres egen undervisningspraksis i en vekselvirkning mellem teori og praksis, hvor der bliver reflekteret over forbindelsen mellem teori og praksis. Faglærerne skal ligeledes kunne identificere deres egne behov for læring og reflektere over deres læreproces. Derudover kompetencer til at deltage i velbegrundede diskussioner omkring uddannelse, undervisning og læring i forhold til erhvervsskolernes uddannelser og det dertil relaterede arbejdsmarked (Studieordning, 2016, s. 5). Når diplomuddannelsen er afsluttet, står faglærerne med en kompetencegivende og anerkendt diplomuddannelse, hvor de har erhvervet sig brede erhvervspædagogiske kompetencer, både i og uden for erhvervsskolen (Erhvervsskolens folder, 'Introduktion til den erhvervspædagogiske kompetenceudvikling').

Sammenfattende set indebærer den pædagogiske kompetenceudvikling på erhvervsskolen, at faglærerne gennemfører en diplomuddannelse på fuld tid af 60 ECTS-point. Den pædagogiske kompetenceudvikling indebærer desuden, at faglærerne skal kunne varetage pædagogiske funktioner og opnå teoretisk og praktisk grundlag for at kunne fortsætte som undervisere. Overordnet indebærer det, at faglærerne erhverver sig en kompetencegivende og anerkendt diplomuddannelse, hvor de opnår brede personlige og erhvervsfaglige pædagogiske kompetencer.

3.3 Erhvervspædagogisk kompetenceudvikling

I problemformuleringen indgår *pædagogisk* kompetenceudvikling, derfor ønsker vi at forholde os til, hvad dette betyder i den pågældende kontekst. Vi har belyst, at kravet om kompetenceudvikling ligger i forhold til en erhvervspædagogisk diplomuddannelse

og udvikling af erhvervspædagogiske kompetencer, så derfor er det væsentligt for undersøgelsen, hvad erhvervspædagogik indebærer.

Nationalt center for erhvervspædagogik beskriver, at erhvervspædagogik handler om, at faglærerne skal kvalificeres til at kunne danne og uddanne eleverne til en bestemt erhvervsudøvelse som i dette tilfælde er automekanikerfaget (Størner & Hansen, 2016, s. 149; Svejgaard, 2016, s. 63). Erhvervspædagogik inderbærer dermed både et normativt og uddannelsesmæssigt sigte inden for et konkret erhverv og kan ses som "*en specifikation af almenpædagogik*" (Svejgaard, 2016, s. 64). Derudover er det centralt for den erhvervspædagogiske didaktik, at den begrundes "*erhvervspædagogisk*", så den henviser til de eventuelle forhold og behov for udvikling, der er i det danske samfund og arbejdsmarked. Erhvervspædagogisk kompetenceudvikling handler derfor om, hvordan faglærerne i autoafdelingen udvikler deres evner til at planlægge, gennemføre, evaluere og begrunde deres undervisning af eleverne indenfor deres konkrete fag eller erhverv, hvilket også inkluderer elevernes praktikforløb (Svejgaard, 2016, s. 65). Så det særlige ved erhvervspædagogikken er altså, at faglærerne skal uddanne elever til et bestemt erhverv og dermed også deres dannelse med udgangspunkt i dette erhverv (Jørgensen, 2016, s. 20).

Målgruppen for faglærernes erhvervspædagogik er eleverne på erhvervsskolen, som er karakteriseret ved at være en meget differentieret gruppe med forskellige forudsætninger, sociale baggrunde og udfordringer. Derudover har mange af elevernes familier ikke tradition for at uddanne sig, og eleverne er ikke særligt interesserede i og motiverede for det boglige (Duch & Andreassen, 2015, s. 197; Lausch, 2016, s. 103).

Sammenfattende set indebærer den pædagogiske kompetenceudvikling på erhvervsskolen, at faglærerne i autoafdelingen skal kvalificeres til at danne og uddanne eleverne inden for automekanikerfaget. Derudover skal faglærerne tage højde for, hvilken målgruppe de arbejder med under deres pædagogiske kompetenceudvikling.

3.4 Erhvervsskolens strategi for pædagogisk kompetenceudvikling

Uddannelseslederen i autoafdelingen har en baggrund som folkeskolelærer og efter eget udsagn blev han ansat med henblik på at indføre en pædagogisk og didaktisk tilgang i faglærernes undervisning. Da uddannelseslederen først blev ansat i 2018 (jf. afsnit 4.1), er det vigtigt at pointere, at han kun kan udtale sig om de ting, der er sket i autoafdelingen gennem de sidste to år (Bilag 2, s. 1).

Via vores dialog med uddannelseslederen har vi spurgt ind til, om de i autoafdelingen har nogle politikker eller planer for faglærernes pædagogiske kompetenceudvikling, hvortil han svarer:

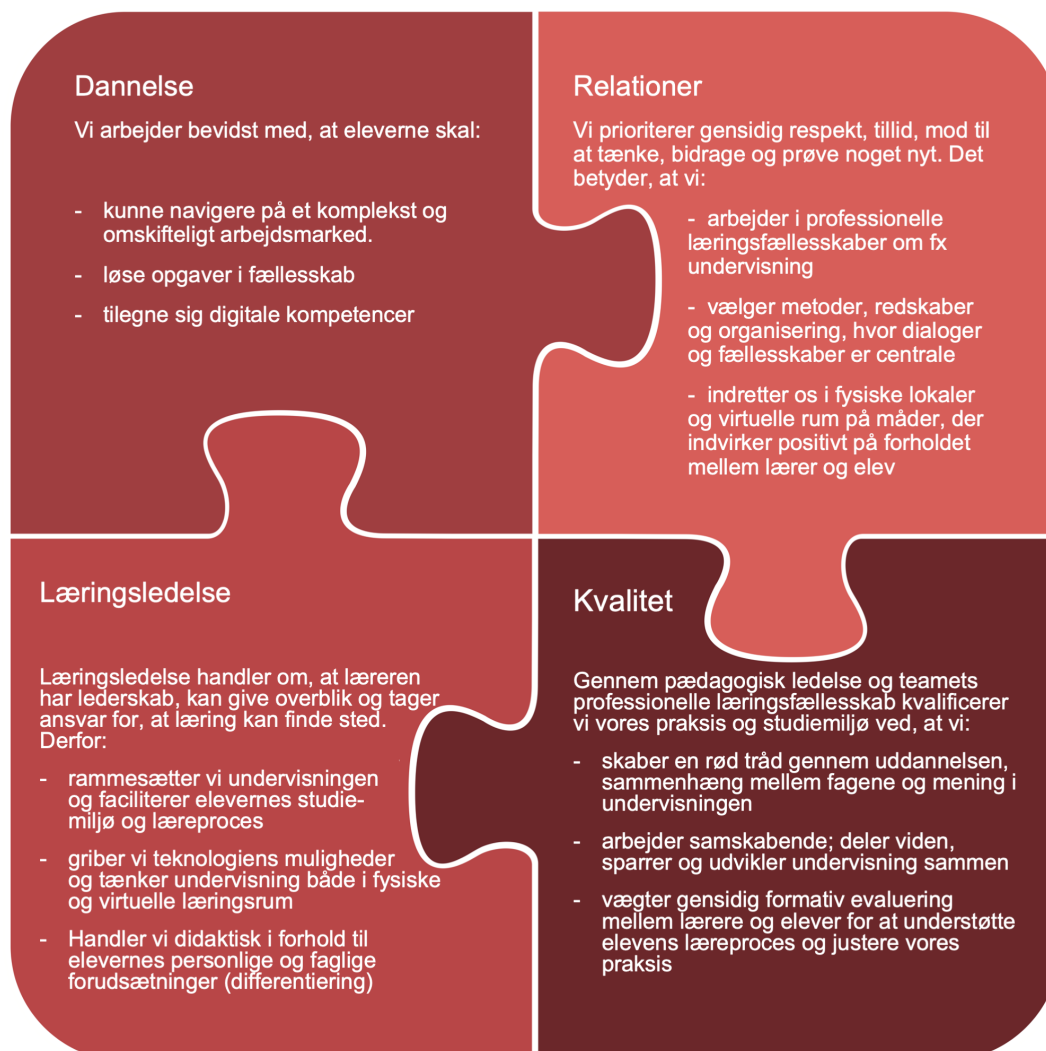
“Vi har lokale kompetenceudviklingsplaner, som dækker over, at der skal lægges en plan for hver enkelt medarbejder. Dette bliver ofte gjort under MUS-samtaler, men hvis det handler om pædagogiske kompetencer, er det den her obligatoriske erhvervspædagogiske diplomuddannelse, der står for det” (Bilag 2, s. 5).

Der lægges dermed en plan for hver enkelt medarbejders udvikling til MUS-samtalerne, men når medarbejdernes udvikling mere konkret indebærer pædagogiske kompetencer, lægges ansvaret over på diplomuddannelsen.

Uddannelseslederen fortæller, at han samarbejder med den pædagogiske chef, og at: *”deres vision er at vise, at en pædagogisk og didaktisk indsats kan være en god idé”* (Bilag 2, s. 1). Uddannelseslederen og den pædagogiske chef ønsker i et samspil at fremlægge, hvordan pædagogiske og didaktiske indsatser kan være gavnlige i autoafdelingen.

Men den pædagogiske chef skriver i en e-mail, at der ingen systematik er for, hvordan det lærte på diplomuddannelsen bliver brugt i praksis. Det er i stedet op til den enkelte uddannelsesleder at omsætte diplomuddannelsen til pædagogisk værdidannelse. Den pædagogiske chef fortæller dog, at de har et ‘pædagogisk didaktisk grundlag’, der sommetider er kommet i spil på afdelingsmøder i autoafdelingen, fordi det er blevet anvendt som grundlag for en pædagogisk eller didaktisk argumentation over for faglærerne. Men det pædagogisk didaktiske har endnu ikke fundet fodfæste i

autoafdelingen, da de ikke har arbejdet nok med pædagogisk ledelse endnu (Bilag 2, s. 9). Vi har medtaget udvalgte dele af erhvervsskolens pædagogisk didaktiske grundlag, som er illustreret i nedenstående 'puslespil'.



Det ligger som et krav i eud-reformen, at alle erhvervsskolerne skal udforme et pædagogisk didaktisk grundlag, som puslespillet ovenfor. Det pædagogisk didaktiske grundlag skal sikre implementeringen af kvalitetsløftet i undervisningen og sikre en systematisk udvikling af metoder til undervisningen, derudover skal metodernes virkning dokumenteres undervejs (Regeringen, 2014, s. 39-41).

Sammenfattende set var der på daværende tidspunkt ingen overordnet beslutning om, hvordan autoafdelingen skulle arbejde med faglærernes pædagogiske kompetenceudvikling, hvorfor det mest af alt foregik på diplomuddannelsen. Der er en intention om, at faglærernes viden fra diplomuddannelsen skal sættes i spil, og der er

udarbejdet et pædagogisk didaktisk grundlag. Ifølge uddannelseslederen indebærer pædagogisk kompetenceudvikling på erhvervsskolen, at udbyderen af den erhvervspædagogiske diplomuddannelse står for udviklingen af faglærernes kompetencer. Ifølge den pædagogiske chef er det op til uddannelseslederen at omsætte diplomuddannelsen til pædagogisk værdidannelse.

3.5 Delkonklusion

Som det fremgår af ovenstående kapitel, indebærer den pædagogiske kompetenceudvikling på erhvervsskolen, at de faglærere, som ikke lever op til eudreformens krav, skal gennemføre en erhvervspædagogisk diplomuddannelse på 60 ECTS-point. Det indebærer desuden, at indholdet i diplomuddannelsen skal kunne relateres til faglærernes praksis, og at de skal kunne varetage pædagogiske funktioner for at kunne fortsætte som undervisere på erhvervsskolen. Pædagogisk kompetenceudvikling på erhvervsskolen indebærer samtidig, at faglærerne opnår brede personlige og faglige pædagogiske kompetencer. Faglærernes pædagogiske kompetenceudvikling indebærer udvikling inden for syv områder, som en ekspertgruppe har anbefalet. Den pædagogiske kompetenceudvikling indebærer endvidere, at faglærerne via diplomuddannelsen kvalificeres til at danne og uddanne eleverne inden for automekanikerfaget. Derudover at faglærerne skal tage højde for målgruppen, som det erhvervspædagogisk sigter mod, idet eleverne har forskellige baggrunde og forudsætninger.

Foruden dette indebærer den pædagogiske kompetenceudvikling erhvervsskolens strategier og visioner for, hvordan faglærerne skal udvikle deres pædagogiske kompetencer, men i autoafdelingen er der ikke en overordnet strategi for dette. Den pædagogiske chef og uddannelseslederen havde forskellige udlægninger af, hvordan de i autoafdelingen skulle udvikle faglærernes pædagogiske kompetencer. Dette fordi uddannelseslederen mener, at udbyderen af diplomuddannelsen står for udviklingen af faglærernes kompetencer, men den pædagogiske chef mener, at det er op til uddannelseslederen at omsætte diplomuddannelsen til pædagogisk værdidannelse.

4. Faglærernes forudsætninger for pædagogisk kompetenceudvikling

Dette kapitel handler om besvarelse af underspørgsmål 2: *Hvilke forudsætninger har faglærerne for, at deres læring fra diplomuddannelsen får karakter af kompetenceudvikling?* Til besvarelsen af dette anvendes Illeris' teori om kompetenceudvikling for voksne samt hans kompetenceformel og de deraf tre tilhørende nøglebegreber engagement, praksis og refleksion. Kapitlet er struktureret med udgangspunkt i empiriske og teoretiske begreber, hvilket fremgår af overskrifterne.

4.1 Præsentation af informanter

I dette afsnit præsenteres de fire faglærere og uddannelseslederen, således at læseren har mulighed for at opnå en forståelse af, hvem informanterne er, da analysen bygger på deres udtalelser.

Informanterne i denne case er fire mandlige faglærere, som alle arbejder på grundforløbet i erhvervsskolens autoafdeling. Derudover har vi medtaget uddannelseslederens udtalelser i analysen, og derfor præsenteres han også i dette afsnit.

Den første informant er Morten, som er 44 år gammel, uddannet automekaniker og har 19 års erhvervserfaring indenfor sit fag. Han har været på erhvervsskolen i autoafdelingen i ca. otte et halvt år og heraf været lærer på både hoved- og grundforløbet. På nuværende tidspunkt er Morten på grundforløbet og har været der i ca. to et halvt år. Sideløbende med hans virke som faglærer er han også koordinator og skemalægger for sine kollegaer (Bilag 3, s. 1). I sit arbejde drives han af koordinering, motivering af kollegaer og ledelsesaspektet og er på nuværende tidspunkt i gang med første modul i ledelse (Bilag 3, s. 3, 8). Det er fire år siden, at Morten har taget den fulde erhvervspædagogiske diplomuddannelse, som han tog i moduler af tre til seks uger, og han er glad for at virksomheden vil investere i ham (Bilag 3, s. 2-3). Morten beskriver, at han gerne vil være en person, som eleverne kan spejle sig i (Bilag 3, s. 6).

Bjarne er 57 år gammel, uddannet automekaniker og har mange års erhvervserfaring, heraf både i Grønland og USA. Han har haft forskellige lederstillinger såsom værkfører, arbejdsleder og driftsleder, og har ligeledes arbejdet fem år på et ingeniørstudie i Danmark. Bjarne har været på autoafdelingen af flere omgange og i alt 12 år. Ligesom Morten har han taget den fulde diplomuddannelse og blev færdig for ca. fire år siden. Bjarne fandt videnskabsteorien mest interessant i diplomuddannelsen, og han nævner også, at han deltog i modulet om it (Bilag 3, s. 18, 20, 22).

Carsten er 65 år gammel, uddannet automekaniker og har arbejdet på erhvervsskolen i 32 år. For at komme til at arbejde på erhvervsskolen har han tidligere taget HF-fag, linjefag i matematik, og har som faglærer løbende taget en masse kurser. Carsten har været leder for autoafdelingen på erhvervsskolen i 11 år, hvor han samtidig med sin lederrolle underviste eleverne på erhvervsskolen, hvis der var behov for det. Han var leder, da han skulle tage den fulde diplomuddannelse, som han blev færdig med for 4-5 år siden. Han var en af de første på erhvervsskolen, der tog diplomuddannelsen, men på moduler der var målrettet ledere. I kraft af sin alder havde han ikke behøvet at tage diplomuddannelsen, men valgte at tage den, da han synes den virkede spændende. Carsten arbejder nu som faglærer, og har gjort det de sidste halvandet år, hvilket han er meget glad for (Bilag 3, s. 27, 29-31).

Kristian er 65 år gammel, uddannet automekaniker og har desuden en teknonomuddannelse med fokus på kvalitetsstyring, som kan anvendes indenfor værksteder samt flåde- og flyvestationer. Kristian har været på autoafdelingen i 24 år og fortrinsvis som faglærer på grundforløbet. Her underviser han samtidig i et obligatorisk kursus omkring arbejdsmiljø, som er inden for svejsning og skæring, som han iøvrigt er den eneste på erhvervsskolen, der må undervise i. Kristian har det gamle pædagogiske grundkursus (PG), og har derfor kun taget et enkelt diplommodul. Modulet hed 'Den sproglige dimension' og handler om, at deltagerne får værktøjer til at arbejde med det sproglige, således at eleverne har lettere ved at forstå formidlingen i undervisningen. Modulet blev færdiggjort for ca. fire år siden (Bilag 3, s. 35-36).

Den mandlige uddannelsesleder er 40 år gammel, uddannet folkeskolelærer og har en diplomuddannelse i ledelse. Han har været leder i autoafdelingen i snart to år. Han fortæller selv under formødet, at han ikke ved noget om biler, og derfor ser sig selv lidt

som en 'alien' i organisationen, da han ikke har samme faglige baggrund som de andre uddannelsesledere, der er uddannet inden for det fag, de er ledere for (Bilag 2, s. 1).

4.1.1 Faglærernes typiske arbejdsdag

Da vi ikke fik mulighed for at komme ud på erhvervsskolen og observere faglærernes praksis, har vi via erhvervsskolens hjemmeside og faglærernes udtalelser fået et indblik i faglærernes typiske arbejdsdag og arbejdsopgaver.

De fire benævnte faglærere Morten, Bjarne, Carsten og Kristian arbejder alle på grundforløbet, som er der, hvor alle nye elever starter deres uddannelse i autoafdelingen. Grundforløbet er delt op i grundforløb 1 og 2, hvorefter man fortsætter på hovedforløbet, alt efter det fagområde man vælger. Grundforløbene varer hver især 20 uger, hvor der undervises i bilers forskellige funktioner som fx motorer, bremses og automatik, samt man får bredt kendskab til klimaanlæg og elektriske systemer. Derudover undervises der på grundforløbene i kommunikation og betjening af kunder, viden om arbejdsmiljø, sikkerhed og færdselslære samt forskellige fag som dansk, engelsk, matematik og fysik (Erhvervsskolens hjemmeside, 'Personvognsmekaniker').

På grundforløbene er der lærerstyret undervisning, som er skemalagt med gennemsnitligt 26 lektioner á 60 minutters varighed pr. uge. Lektionerne er tilrettelagt af faglærerne, som enten er fysisk eller digitalt tilgængelige. Undervisningen er tilrettelagt ud fra projektorganiseret og praktisk arbejde med faglige emner. Desuden tager undervisningen udgangspunkt i forskellige emner og problemstillinger med henblik på et anvendelsesmæssigt perspektiv, hvor der er fokus på at skabe en undersøgende og reflekterende praksis samt støtte elevens indlæring (Erhvervsskolens hjemmeside, 'Lokal undervisningsplan').

Faglærernes arbejdsdage kan være meget forskellige, blandt andet fordi de varetager flere forskellige funktioner heriblandt undervisning, koordinering og planlægning af undervisning. En af faglærerne beskriver sin arbejdsuge med en procentvis fordeling på 60% undervisning og 40% koordinering (Bilag 3, s. 8). Alle faglærerne har typisk 3-4 undervisningsdage samt en forberedelsesdag om ugen (Bilag 3, s. 8, 23). Deres undervisning foregår ud fra en platform, som hedder Moodle, hvor eleverne får alt deres materiale fra (Bilag 3, s. 14).

De fire faglærere fortæller om, hvordan en undervisningsdag typisk er struktureret, hvor eleverne har undervisning i mekanikerfaget cirka tre dage om ugen, mens andre fag som matematik og fysik er de resterende to dage om ugen (Bilag 3, s. 39). Undervisningen starter med at optælle eleverne i forhold til fravær (Bilag 3, s. 38). Derefter holder faglærerne et kort oplæg for eleverne, eksempelvis et powerpoint oplæg om et bestemt emne. Derefter kan der være opgaver til eleverne, som de skal løse, hvorefter de kommer ud i værkstederne for at arbejde med emnet i praksis. Her skal eleverne vise, hvad de har lært i løbet af undervisningen (Bilag 3, s. 23, 31, 38-39). Dette ser vi som praksisrelateret undervisning, som er ét af de syv områder, ekspertgruppen anbefaler, der skal fokuseres på i forbindelse med faglærernes pædagogiske kompetenceudvikling (jf. boks 5).

En af faglærerne beskriver sin rolle i løbet af dagen både som mentor, sparringspartner, vejleder og coach, idet han har mange forskellige opgaver, han skal hjælpe målgruppen af elever med. Det kan være praktiske opgaver i værkstedet, spørgsmål til teoretiske opgaver, elever der bliver væk efter pauserne, eller i det hele taget forskellige udfordringer der kan opstå i forbindelse med at få en skoledag til at fungere for eleverne (Bilag 3, s. 23).

4.2 Diplomuddannelsen som en forudsætning

I nedenstående afsnit analyseres, hvilken betydning det har for faglærernes forudsætninger, at diplomuddannelsen er et krav. Endvidere analyseres, hvilken betydning indholdet i diplomuddannelsen har for faglærerne.

4.2.1 Kravet om en diplomuddannelse og faglærernes engagement

Morten fortæller i starten af interviewet om hans tanker i forhold til rammerne for diplomuddannelsen. Han udtrykker:

"Den pædagogiske uddannelse vi har taget er ikke frivillig, den er et krav. Langt hen ad vejen er det også noget, der afspejler resultatet ved nogle af deltagerne, at det ikke er noget man i og for sig har lyst til, men det er noget, man skal have overstået for at sætte et flueben, og så kan man beholde sit arbejde" (Bilag 3, s. 2, Morten).

Citatet illustrerer, at diplomuddannelsen er et krav, hvilket Morten mener har betydning for faglærernes lyst til at tage uddannelsen samt deres læringsudbytte. Derfor bliver Morten senere spurgt ind til, om det betød noget for hans motivation, at uddannelsen var et krav, hvortil han svarer:

“Nej jeg vidste jo godt, jeg kendte jo godt kravene, og synes selv jeg er gået ind til det med, at jeg synes det er fedt, at der er en virksomhed, der vil investere i en. Man bliver umuligt dummere af at komme på skolebænken, det er i hvert fald min holdning” (Bilag 3, s. 3, Morten).

Morten mener altså, at på trods af at diplomuddannelsen er et krav, så ser han noget positivt i, at erhvervsskolen vil investere i at udvikle hans kompetencer.

I henhold til Illeris' *kompetenceformel* med de tre tilhørende nøglebegreber *engagement*, *praksis* og *refleksion*, så har *engagement* stor betydning for, at læring i det hele taget igangsættes. Faglærerne kan godt lære noget uden et stort engagement men sandsynligheden for, at læringen får karakter af kompetenceudvikling er lille. Derfor skal læringsmiljøet virke engagerende på faglærerne og stimulere dem udover deres faglighed. Det vil sige, at der skal være elementer og muligheder til stede, som appellerer til deres forudsætninger og interesser (Illeris, 2017, s. 102-103).

Fortolkende set tyder det på, at selvom Morten godt kan se, at kravet kan påvirke læringsudbyttet, så virker han positiv overfor, at der investeres i hans læring og dermed udvikling af hans pædagogiske kompetencer. Dette fortæller os, at Morten er engageret for at lære og at deltage i diplomuddannelsen, og ikke i særlig høj grad påvirkes af at diplomuddannelsen er et krav, da han i stedet fokuserer på det positive udbytte af den. Dette er en god forudsætning for hans pædagogiske kompetenceudvikling. Dette kan også hænge sammen med, at Morten som er 44 er i en aldersgruppe, som ifølge Illeris kan karakteriseres som 'guldalderen' for kompetenceudvikling, da der i denne aldersgruppe kan være et stort engagement og behov for kurser og uddannelse (Illeris, 2017, s. 128).

Carsten fortæller om hans tanker i forhold til diplomuddannelsen og starter med at fortælle inden selve interviewet gik rigtigt i gang:

"Diplomuddannelsen har givet et voldsomt løft. . . . Rigtig mange af mine kollegaer har været i skolesystemet i rigtig mange år. At de pludselig blev tvunget til at skulle ud og have en pædagogisk udfordring gjorde jo egentlig, at de kom til at tænke pædagogik på en ny måde" (Bilag 3, s. 26-27, Carsten).

Carstens udtalelser illustrerer, at han er ivrig efter at fortælle det positive i at skulle deltage i en diplomuddannelse, og at de som faglærere via kravet om pædagogisk kompetenceudvikling har fået en mere pædagogisk måde at tænke på i forhold til deres praksis.

Ifølge Illeris er det væsentligt, at det indhold der skal læres, skal opleves som noget faglærerne 'tænder' på og som relevant i forhold til anvendelse i deres praksis (Illeris, 2017, s. 102-103). Senere i interviewet fortæller Morten om hans nuværende uddannelse, som er et selvvalgt diplommodul i ledelse, at han på trods af, at han forsøgte at være topmotiveret til diplomuddannelsen: *"så er der endnu større motivation til det her, og det virker meget mere interessant. . . . Der er forskel, hvad enten man vil det eller ej, jeg kan i hvert fald mærke det på egen krop"* (Bilag 3, s. 3, Morten).

Dette viser, til trods for at Morten var engageret i forhold til diplomuddannelsen, så er han mere engageret i den selvvalgte uddannelse. Carsten fortæller ligeledes om hans engagement i forhold til det at tage en uddannelse. Han udtrykker:

"Jeg lå faktisk i en alder, hvor jeg kunne have valgt ikke at tage den, men jeg synes også, at det var spændende at tage den. Så derfor var jeg ikke ked af at skulle tage den. Slet ikke" (Bilag 3, s. 29, Carsten).

Carsten har altså selv sagt ja til at tage den pædagogiske diplomuddannelse, og dette påvirker hans engagement positivt, idet han fortæller, at han ikke var ked af at skulle tage den. Dette peger derfor på, at engagementet for at lære noget er større, når man selv er med til at vælge sin uddannelse. Dette hænger sammen med, at voksne kun lærer det, de selv vil, og det som giver mening for dem at lære (Illeris, 2013, s. 217).

Sammenfattende set fandt vi frem til, at det, at diplomuddannelsen er et krav, har betydning ifølge faglærerne, men det er ikke afgørende for deres engagement, da de stadig virkede engagerede for at tage diplomuddannelsen.

4.2.2 Indholdets betydning for engagementet

Uddannelseslederen udtaler i formødet, da vi taler om kulturen i autoafdelingen: *"Der er måske lidt modstand mod forandring, men det vil faglærerne aldrig selv sige"* (Bilag 2, s. 2, uddannelsesleder). Han henviser til, at da han blev ansat havde han ønske om at sætte nogle pædagogiske processer i gang, hvilket ikke lykkedes. Han mener, at de har rullet sig ind i en plejer-kultur (Bilag 2, s. 1-2, uddannelsesleder). Uddannelseslederens udtalelser viser, at han oplever, at faglærerne har modstand mod forandringer, og helst gør som de plejer, når han prøver at sætte nye ting i gang. Dog mener han ikke, at faglærerne selv har den opfattelse.

Da Kristian bliver spurgt ind til hans oplevelse af at skulle gennemføre en diplomuddannelse, svarer han: *"Lige i første omgang der tænkte jeg, åh nej ikke mere af det der halløj der"* (Bilag 3, s. 39, Kristian). Dette citat viser, at Kristians umiddelbare reaktion var en form for forsvar og modstand mod at tage en diplomuddannelse.

For at opnå kompetenceudvikling er det med udgangspunkt i nøglebegrebet *engagement* vigtigt, at der er elementer i diplomuddannelsen, som gør, at faglærerne har lyst til at involvere sig og bruge en masse af deres energi på at lære noget frem for, at der kan opstå læringsbarrierer såsom læringsforsvar og læringsmodstand (Illeris, 2017, s. 102). *Læringsforsvar* kan være blokerende for kompetenceudvikling. For at undgå dette skal der tilbydes praktiske og sociale elementer i uddannelsens *indhold*, som deltagerne finder interessante. Derfor er det centralt, at der under diplomuddannelsen fokuseres på det, der har betydning, og optager faglærerne og kan relateres til deres erhvervspraksis. Herved skabes der mulighed for større engagement, når faglærerne skal deltage i undervisningen (Illeris, 2017, s. 103). Læringsmodstand som opstår i situationer, hvor læring ikke accepteres kan derimod være befordrende for læring, fordi den kan være med til at åbne op for ny læring fx i samspil med underviseren.

Senere i interviewet fortæller Kristian: *"Men egentlig synes jeg, det var en fantastisk oplevelse at komme på sådan en diplomuddannelse"* (Bilag 3, s. 39, Kristian).

Vi tolker, at det indholdsmæssige i uddannelsen har haft en positiv effekt på Kristians modstand mod læring, da han har ændret hans umiddelbare holdning til efterfølgende

at være mere positiv og engageret for at gennemføre uddannelsen, idet han italesætter den som en fantastisk oplevelse.

Kristian fortæller desuden om diplomuddannelsen: *"Jamen altså det er jo for at få øjnene åbne for andre muligheder, for at pædagogisk at gå ind og arbejde med tingene"* (Bilag 3, s. 36, Kristian). Han fortæller om, hvordan han anvender det han har lært og kommer med et eksempel om ordkort, som er en bestemt måde at arbejde med spørgsmål på. Han fortæller endvidere: *"Jeg har aldrig haft noget med nogle spørgsmål, de skulle svare på førhen, men nu har jeg via det her diplom fundet ud af, at det er bedre, at de har de her tre spørgsmål og kan svare på dem"* (Bilag 3, s. 36, Kristian).

Citaterne viser, at Kristian via diplomuddannelsen har fået åbnet op for andre muligheder at undervise på rent pædagogisk, hvilket illustrerer, at han er blevet mere engageret i forhold til diplomuddannelsen og anvender det, han har lært i sin praksis.

Med udgangspunkt i nøglebegrebet *engagement*, er det en forudsætning for kompetenceudvikling, at faglærerne er engagerede i forhold til diplommodulet. Jo større engagement, jo større sandsynlighed er der for, at læringen får karakter af kompetenceudvikling (Illeris, 2017, s. 102-103). Fortolkende set, virker det til, at Kristian er og har været engageret i sin egen uddannelse, idet vi kan se, at han anvender det, han har lært i sin praksis, og dermed også har udviklet sine pædagogiske kompetencer. Så engagement er for Kristian en vigtig forudsætning for at kunne udvikle sine pædagogiske kompetencer. Disse udtalelser af Kristian illustrerer, at han i første omgang udviste forsvar og modstand mod at skulle tage en diplomuddannelse. Men efter uddannelsen giver det mening for ham at anvende det, han har lært, hvilket er med til at øge hans engagement.

Sammenfattende udleder vi, at Kristians forudsætninger for at udvikle sine pædagogiske kompetencer bar præg af læringsforsvar og læringsmodstand til at starte med. Desuden er det en forudsætning, at han kunne relatere indholdet til sin praksis, og dermed anvende det i undervisningen, da dette har betydning for hans engagement og dermed kompetenceudvikling.

4.3 Organisatoriske vilkår på erhvervsskolen

I følgende afsnit analyseres de organisatoriske vilkår, som faglærerne nævner, har betydning for deres forudsætninger for at udvikle deres kompetencer.

4.3.1 Tidsaspektet og engagement

Faglærerne bliver spurgt om, hvad de har brug for, for at kunne anvende det, de har lært i praksis, og hvilke betingelser de har for anvendelse på deres arbejdsplads. Til dette fortæller samtlige faglærere om tidsaspektet, og tre af faglærerne begrundet deres udfordringer omkring det at anvende det lærte fra diplomuddannelsen med, at der ikke er tid til det (Bilag 3, s. 15, 20, 42). Eksempelvis fortæller Morten:

"Det er jo rigtig rigtig spændende med sådan en diplomuddannelse i erhvervspædagogik. Man får mange vinkler på undervisningen . . . og forskellige værktøjer, men de går jo bare tabt, når man ikke får tid til at implementere dem eller sidde at nørde med dem efterfølgende. Så falder man bare tilbage til den der gamle gænge, der hvor man har sine rutiner, og man har sin komfortzone . . . Det bliver ikke sådan noget revolutionerende noget, for det er der ikke afsat tid til desværre" (Bilag 3, s. 15, Morten).

Morten er ud fra dette citat positivt indstillet over for diplomuddannelsen, og han har lysten til at arbejde med det pædagogiske, men fordi der ikke er tid nok til at arbejde med det, så bliver det ikke til de store forandringer i forhold til før.

Morten fortæller desuden, at de har en leder, der er med på den værste, og at han tror, at de kan få lov til at investere alt det, de ønsker i at anvende deres læring fra diplomuddannelsen, så længe der er et formål med det, og at det kan højne kvaliteten af undervisningen. Problemet er dog, at de har svært ved at finde tiden til det. Han fortæller endvidere, at der hele tiden er andre vigtigere gøremål, *"så hvis man ikke decideret har fået dikteret en opgave, så er det i hvert fald ikke røget op på hitlisten, som den første ting på to-do-listen"* (Bilag 3, s. 11-12, Morten).

Morten pointerer dermed, at hans prioriteringer afhænger af, hvilke 'ordrer' han får fra ledelsen.

Bjarne beskriver tidsaspektet således:

"Vi møder jo en virkelighed og en hverdag, hvor der kun i begrænset omfang er tid til at beskæftige sig med det. Det kan jo ikke nytte noget, at vi kommer tilbage fra uddannelse med en bedre bevidsthed om, hvad der reelt skal gøres og ændres i den eksisterende struktur af den uddannelse, vi tilbyder. Men tiden til at gøre det findes ikke, og dvs. at vi bliver ved med at køre videre, mens vi samtidig er bevidste om, det der er galt, uden at der er anledning til at ændre det" (Bilag 3, s. 20, Bjarne).

Her fortæller Bjarne om, at han er begrænset af den virkelighed, han møder på erhvervsskolen, hvor der ikke er tid til at ændre på praksis. Han fortæller, at det er frustrerende at være klar over, hvad der ikke virker, og at det de gør, er defekt, som han kalder det, og at de derfor ikke rammer alle elever ved den læringsform, de har nu. Han siger, at der ikke er tid eller mulighed for at ændre på læringsformen (Bilag 3, s. 20-21, Bjarne). Senere udtaler han: *"Hverdagens begivenheder overtrumfer som regel de gode intentioner"* (Bilag 3, s. 24, Bjarne).

Med dette mener Bjarne, at selvom han har en masse gode intentioner som følge af diplomuddannelsen, så går hverdagens daglige drift ind og trumfer de gode intentioner.

Kristian fortæller, at når faglærerne kommer tilbage fra diplomuddannelsen, så bliver eksempelvis viderebringelse til de andre faglærere af, hvad de har lært, ikke prioriteret for der er ikke tid til det. *"Vi er simpelthen spændt op"* (Bilag 3, s. 42, Kristian). Han fortæller desuden, at der er et misforhold mellem planlægningen af undervisningen med det pædagogiske for øje, og hvor lang tid selve undervisningen tager. Noget af det han underviser i tager nemlig kun én dag ud af 20 uger, så det er drastisk, at skulle rykke lang tid ud af kalenderen for at forberede noget andet til dem (Bilag 3, s. 40-41).

Carsten fortæller som den eneste af faglærerne, at han ikke føler, at han mangler tid: ”Jeg tror, det har noget at gøre med, hvor effektiv man er i sin forberedelse, hvor effektiv man er til at få lavet noget færdigt” (Bilag 3, s. 34, Carsten).

For Carsten handler det altså mere om arbejdsindsatsen end om den tid, der er tilgængelig for faglærerne.

Ifølge Illeris’ kompetenceformel og herunder begrebet *engagement*, er det centralt for karakteren af kompetenceudviklingen, at faglærerne sætter deres mentale energi i bevægelse. Dette er nødvendigt for at overvinde fx begrænsninger, således at faglærerne kaster sig ud i processen og overskrider nogle grænser (Illeris, 2017, s. 102). Af den grund er det vigtigt, at der er faktorer og forhold, som giver faglærerne lyst til at involvere sig. Der skal være et læringsmiljø, som både indholdsmæssigt, praktisk og socialt giver muligheder, som faglærerne tænder på. Derfor er det også vigtigt, at der er fokus på og forståelse for, hvad der optager og betyder noget for faglærerne i forhold til det erhvervspædagogiske område (Illeris, 2017, s. 102-103).

Faglærernes udtalelser peger på, at der ikke er tilstrækkeligt med faktorer og forhold på erhvervsskolen, som giver dem lyst til og mulighed for at involvere sig i at anvende det, de har lært. Flere af faglærerne nævner, at de har brug for, at ledelsen tager initiativ og skaber tiden til, at de kan ændre de eksisterende strukturer, så læringsudbyttet fra diplomuddannelsen også forplanter sig i praksis. Men sammenfattende set rummer *læringsmiljøet* i autoafdelingen ikke de praktiske muligheder, der skal til for at engagere faglærerne, da der først og fremmest ikke bliver sat tid af til at skabe det læringsmiljø, der sandsynligvis er behov for, så læringen får karakter af kompetenceudvikling. Derudover pointerer Illeris, at der er større chance for et positivt *engagement* ved faglærerne, hvis de oplever, at læringen fra diplomuddannelsen fører til det tilsigtede, som jo er, at de anvender det i praksis, så de opnår ‘Mere og bedre undervisning’ (Illeris, 2017, s. 103). Men med udgangspunkt i faglærernes udtalelser fører læringen ikke til det tilsigtede, fordi ledelsen ikke sætter tid af til, at faglærerne kan udvikle deres pædagogiske kompetencer.

Spørgsmålet er, hvor højt den pædagogiske kompetenceudvikling bliver prioriteret af ledelsen, siden faglærernes indtryk er, at den daglige drift, det vil sige undervisningen, altid kommer først?

4.3.1.1 Prioritering af kompetenceudvikling

Bjarne bliver spurgt om det pædagogiske i højere grad havde været på hans dagsorden, hvis ledelsen prioriterede det højere, hvortil han svarer:

"Ja, hvis ledelsen var involveret på en måde, hvor de havde sat agendaen op for de her pædagogiske ting, der skulle implementeres under forløbet, så ville det have en effekt, men så længe ledelsen ikke har initieret det, så har det ingen effekt. Det kan ikke nytte noget, at lærerne kommer tilbage fra diplomuddannelsen med en god plan, hvis der ikke er opbakning til den" (Bilag 3, s. 24, Bjarne).

Af citatet fremgår det, at ledelsens handlinger har stor betydning for, hvordan faglærerne forholder sig til anvendelsen af det lærte fra diplomuddannelsen. Bjarne uddyber citatet med, at de som faglærere ikke er herrer over, hvad de bruger deres tid på, da de har solgt deres tid, og ledelsen sætter dagsordenen for, hvad der skal ske (Bilag 3, s. 24). *"Hvis ledelsen gerne vil have udviklet et hold af elever bedre, så ville det være smart at tilrettelægge det, så det kan lade sig gøre, men jeg har ikke nogen indflydelse på det"* (Bilag 3, s. 26, Bjarne).

Her kritiserer Bjarne ledelsens prioritering, da han ikke mener, at de har tilrettelagt deres arbejdsdag, sådan at det er muligt at ændre på praksis. Bjarne fortæller, at han blot gør, hvad han får besked på af ledelsen, det er hans eneste mulighed, da han ikke mener, at han har indflydelse på, hvordan uddannelsen skal udvikles (Bilag 3, s. 26). Omvendt skriver uddannelseslederen i en e-mail: *"Det faglærerne lærer, sætter de selv i spil"* (Bilag 2, s. 8), derfor kunne det godt tyde på, at faglærerne og uddannelseslederen ikke har fået forventningsafstemt i forhold til hvilke roller, og hvilket ansvar de hver især har for at anvende det pædagogiske i deres undervisning. Som beskrevet i kapitel 3 har uddannelseslederen og den pædagogiske chef også

forskellige udlægninger af, hvem der står for faglærernes pædagogiske kompetenceudvikling (jf. afsnit 3.4), hvilket også kan illustrere manglende forventningsafstemning.

Med udgangspunkt i Illeris' kompetenceformel kan der nævnes mange faktorer, der kan være med til at engagere faglærerne, således at læringen får karakter af kompetenceudvikling heriblandt involvering af faglærerne (Illeris, 2017, s. 102). Men fordi der ifølge faglærerne ikke er tid til at fokusere på den pædagogiske kompetenceudvikling, og fordi det ikke bliver prioriteret højt nok af ledelsen, så er de engagerende faktorer ikke til stede. Dermed øges faglærernes engagement ikke af ledelsen, og i sidste ende vil en stor del af læringen gå tabt.

4.3.1.2 Nye prioriteringer på erhvervsskolen

Et citat af Morten viser, at fordi ledelsen grundet nedlukning af erhvervsskolen blev tvunget til at ændre i deres prioriteter og lave undervisningen elektronisk, så blev der sat tid af til, at faglærerne kunne bruge deres pædagogiske kompetencer fra diplomuddannelsen, hvor de har lært om online-undervisning. *"Jamen på de sidste tre uger, der har vi bevæget os mere, end hvad vi har gjort de sidste tre år"* (Bilag 3, s. 11-12, Morten).

Dette citat illustrerer, hvor meget det betyder for faglærerne, at der bliver sat tid af til at arbejde med det pædagogiske, fordi det kræver omfattende ændringer i den eksisterende struktur. Som Bjarne pointerer i ovenstående afsnit (jf. afsnit 4.3.1.1), så har faglærerne *'solgt'* deres tid til ledelsen, derfor er det ledelsen, der afgør, hvad faglærerne bruger deres tid på (Bilag 3, s. 24). Derfor tolker vi, at hvis ledelsen ikke prioriterer pædagogisk kompetenceudvikling, så gør faglærerne det heller ikke i særlig høj grad, medmindre der er andre engagerende faktorer. Dog fortæller uddannelseslederen, at faglærerne heller ikke altid har lyst til, at der skal ske ændringer, da plejer-kulturen fylder meget i autoafdelingen:

"Det er en kultur, der ikke føler, forandringer er nødvendige. Faglærerne ville sige, ja bare kom med noget nyt, det vil vi gerne, men når det kommer til stykket,

vil de helst bare gøre, som de plejer, for det virker jo” (Bilag 2, s. 2, uddannelsesleder).

Uddannelseslederen mener altså, at faglærerne er mest trygge ved at gøre, som de plejer, fordi det virker for dem.

Det er en forudsætning for kompetenceudviklingen, at faglærerne rent mentalt får mobiliseret energi til at arbejde med *læringsbarrierer* som denne (Illeris, 2017, s. 102). Dette fordi efteruddannelse, som den pædagogiske diplomuddannelse, ofte retter sig mod forståelse og identitetsdannelse og kan derfor være meget krævende (Illeris, 2017, s. 97). Derfor er det mere overskueligt for faglærerne at gøre, som de plejer, særligt hvis ledelsen ikke presser på med at foretage ændringer i undervisningen. Kompetenceudvikling kan ifølge en undersøgelse (jf. afsnit 1.3) betyde ændringer i en organisations kultur, og der kan opstå udfordringer såsom, at organisationens rammer, tid og struktur blokerer for faglærernes pædagogiske kompetenceudvikling. I undersøgelsen oplevede disse faglærere forskellige barrierer i forbindelse med at udvikle deres undervisning i en pædagogisk retning, hvor tid også var én af dem.

Sammenfattende set har faglærerne ikke de mest optimale forudsætninger for at udvikle deres pædagogiske kompetencer, da et godt læringsmiljø først og fremmest kræver, at der bliver prioriteret tid til at skabe det. Men fordi det ifølge faglærerne vil kræve lang tid at ændre på de eksisterende strukturer og dermed få anlagt en mere pædagogisk tilgang til undervisningen, så falder faglærerne tilbage i de gamle rutiner, som de kender. Derfor har de brug for, at ledelsen sætter tid af og tager initiativ til pædagogiske tiltag.

4.4 Anvendelse af læringen i praksis

I denne del af analysen fokuseres der på, hvordan faglærernes praksis, refleksion og samspillet mellem diplomuddannelsen og praksis har betydning for deres forudsætninger, i forhold til at udvikle deres pædagogiske kompetencer.

4.4.1 Faglærernes praksis

Faglærerne bliver spurgt ind til, hvad de har brug for, for at kunne anvende det de har lært i praksis. Morten griner som det første, da han hører spørgsmålet og svarer, at det er ved at være så længe siden, at det kan han slet ikke huske og fortsætter:

"Det jeg havde brug for dengang, det var mere tid og evt. en leder, der ville have afsat to til tre møder, hvor man kunne fortælle løbende om, hvad det er, man har oplevet på sit diplommodul, og hvad man tænker i forhold til den måde arbejdet er ude på skolen" (Bilag 3, s. 15, Morten).

Noget af det mest centrale for at Morten kan anvende det, han har lært på diplomuddannelsen, er tid til og muligheden for at fortælle sine kollegaer om de værktøjer, han blev præsenteret for på uddannelsen. Hvis han havde haft tid til det, kunne hans kollegaer ogs blive nysgerrige, og dermed være mere åbne over for de ting, som blev præsenteret på diplomuddannelsen (Bilag 3, s. 15).

Kristian bliver spurgt om, hvad man har gjort fra ledelsens side for at understøtte deres mulighed for at anvende diplomuddannelsen i praksis og svarer:

"Hvis jeg har spurgt om, hvorvidt der kunne rykkes en dag ud, hvor vi kunne samles osv., så er der blevet nikket og uha, det er der ingen problemer i, men det er bare som om, når det så kommer til virkeligheden, så stod der lige en klasse, som skulle undervises i styretøj og bremses" (Bilag 3, s. 41, Kristian).

Af citatet fremgår det, at ledelsen i teorien gerne vil sætte tid af til at arbejde med det pædagogiske, men i praksis sker det ikke. Kristian supplerer med, at han ikke tror, at det handler om uvildighed fra ledelsens side og tror bestemt, de er lydige over for hans forslag (Bilag 3, s. 41). Morten er dog af en lidt anden opfattelse, da han til samme spørgsmål svarer, at den daværende uddannelsesleders tilgang var, at diplomuddannelsen blot skulle overstås. *"Det var jo noget, der var blevet påduttet oppefra, det var ikke et valg vores leder havde taget, det var noget, der kom oppefra, det skulle bare afvikles, så man kunne få hverdagen i gang for en underviser"* (Bilag 3, s. 15-16,

Morten). Ud fra disse citater tyder det på, at den daværende leder ikke har prioriteret implementeringen af det lærte fra diplomuddannelsen i praksis særligt højt, da faglærerne vendte tilbage til praksis efter uddannelsen. Bjarne fortæller, at han gerne ville have haft lov til at praktisere, det han lærte og påpeger, hvor vigtigt det er, når man uddanner praktikere. Han ville gerne have arbejdet med sine projekter fra diplomuddannelsen ude i praksis. *"Der er bare en tendens til, at de lider en grim skæbne ude i virkelighedens tandhjul"* (Bilag 3, s. 23-24, Bjarne). Bjarne mener altså, at når han forsøger at arbejde med det lærte fra projekterne fra diplomuddannelsen, så viser det sig i praksis, at det ikke kan lade sig gøre.

Senere i interviewet fortæller Bjarne, at det er altafgørende for videreudviklingen af hans pædagogiske kompetencer, at der er opbakning fra ledelsens side, og at de er tydelige omkring, hvilke forventninger de har til ham. Ellers kommer han hurtigt tilbage til at gøre, som han plejer. Han fortæller: *"Virkeligheden er jo lidt, at vi sådan set helst vil undgå at lave noget nyt. Det er alt for dyrt, og det vil vi for alt i verden undgå, og det har vi ikke tid til, det må lige vente til en anden gang"* (Bilag 3, s. 26, Bjarne).

Bjarne pointerer med dette citat, at i praksis vil de helst ikke foretage ændringer, da det er for omkostningsfuldt og for tidskrævende, derfor bliver det hele tiden udskudt. For at få ledelsens perspektiv på, hvad de har gjort for at understøtte faglærernes mulighed for at anvende det, de har lært i praksis, spørger vi også uddannelseslederen, hvortil han svarer følgende:

"Svaret fra vores pædagogiske chef er: Der er ingen systematik i, hvordan det lærte på diplomuddannelsen bliver brugt i praksis. Det er op til den enkelte uddannelsesleder at omsætte diplomuddannelsen til pædagogisk værdidannelse" (Bilag 2, s. 9, uddannelsesleder).

Ud fra den pædagogiske chefs perspektiv er der en forventning om, at uddannelseslederen tager ansvar for, at diplomuddannelsen bliver anvendt og omsat i praksis. Omvendt er der fra faglærerne et ønske og en forventning om, at ledelsen skal være initiativtagere og mere understøttende i forhold til at bringe faglærernes pædagogiske kompetencer i spil i praksis.

Med udgangspunkt i Illeris er det vigtigt, at der i forbindelse med uddannelsesforløbet indgår deltagelse i *praksis*, hvis formålet er at udvikle faglærernes kompetencer (Illeris, 2017, s. 104). *Praksis* er et af de tre nøglebegreber, som handler om, hvad faglærerne har brug for, så de kan optimere chancerne, for at læringen får karakter af kompetenceudvikling. Nøglebegreberne er med til at belyse, hvilke karakteristika der er væsentlige i forhold til læringsmiljøet som forudsætning for kompetenceudvikling (Illeris, 2017, s. 101-102). *Praksis* handler med andre ord om *kompetencernes situations- og handlingsrelaterede karakter*, og fordi faglærerne ikke får tiden til at anvende det, de har lært på diplomuddannelsen i deres praksis, så mindskes chancerne for, at læringen får karakter af kompetenceudvikling. Dette fordi en stor del af læringen går tabt, som i sidste ende mindsker sandsynligheden for, at faglærerne har udviklet deres pædagogiske kompetencer, som netop var et af formålene med eud-reformens krav (Illeris, 2017, s. 104).

Sammenfattende udleder vi, at faglærernes forudsætninger i forhold til at anvende det lærte i praksis ikke er tilstrækkelige, og derfor får deres læring ikke karakter af kompetenceudvikling. Eksempelvis er der ingen systematik og dermed ingen plan for, hvordan faglærerne skal videreudvikle deres pædagogiske kompetencer efter diplomuddannelsen.

4.4.2 Faglærernes refleksion

Faglærerne bliver spurgt om, hvorvidt de reflekterer over deres pædagogiske kompetencer og videreudviklingen af dem. Morten fortæller: "*Det gør jeg jo nok lidt, men ikke så meget, det er i og med, at mit hovedfokus nok ligger et andet sted*" (Bilag 3, s. 10, Morten). Han uddyber og fortæller, at grundforløbselevens niveau ikke er højt nok, de forsøger at løfte det, men de er slet ikke i mål:

"Problemet er, at så sætter man sig ind i den næste togvogn med 210 i timen og så lige pludselig, så er det august igen . . . Man ved godt, at man skal have lavet noget om og forbedre nogle ting, og så er det lige pludselig august igen" (Bilag 3, s. 10, Morten).

Med dette mener Morten, at tiden flyver afsted, uden at han får ændret og forbedret det, han havde intentioner om.

Bjarne svarer til samme spørgsmål, at erhvervsskolen er gode til at lave nogle fælles pædagogiske tiltag, da de én gang om året samles (Bilag 3, s. 25, Bjarne). Det giver et godt fællesskab, der bliver sat nogle ting på dagsordenen, og de får nogle værktøjer til fx planlægning af undervisning (Bilag 3, s. 25-26). Med udgangspunkt i de to ovenstående citater, tyder det ikke på, at refleksion over pædagogiske kompetencer er noget, der fylder meget i faglærernes daglige arbejde, og der er blot ét pædagogisk tiltag fra ledelsens side om året.

Ifølge Illeris er det vigtigt *med jævne mellemrum* gennem et forløb og dets afslutning at være målrettede omkring, hvordan det er gået i forhold til selve målet for forløbet (Illeris, 2017, s. 109). Dette kan ligge op til deltagernes bevidste eller ubevidste refleksion, som løbende foregår i forbindelse med forskellige aktiviteter og situationer (Illeris, 2017, s. 110). Derfor ansues erhvervsskolens fælles pædagogiske tiltag, der afholdes én gang årligt, som positivt for faglærernes kompetenceudvikling, da dette er med til, at faglærerne holder fokus på det pædagogiske minimum én gang om året og ligeledes får mulighed for at drøfte deres pædagogiske refleksioner med andre. *Refleksion* kan også fremmes og forstærkes ved at foretage forskellige planlagte refleksionstiltag, hvor det lærte bevidstgøres og diskuteres. Men det væsentlige er, at faglærerne får eller skaber sig en feedback, "*som kan befordre og tydeliggøre en både intellektuel og følelsesmæssig kvalificering af de erfaringer, der er gjort*" (Illeris, 2017, s. 110).

Fordi refleksion, ifølge faglærerne ikke er en del af deres dagsorden, og derfor ikke foregår med jævne mellemrum, betyder det også, at det lærte muligvis ikke bliver bevidstgjort eller diskuteret med andre, det vil sige, at faglærerne ikke får kvalificeret de erfaringer, de har gjort sig på diplomuddannelsen. Ved afslutningen af et forløb er det i forbindelse med refleksionen vigtigt at italesætte og diskutere, hvordan man videre kan bruge sine erfaringer eller bruge dem i nye sammenhænge (Illeris, 2017, s. 110). Hvis faglærerne ikke formår at gøre dette, vil den læring de har fået gennem

diplomuddannelsen ikke blive videreudviklet, og faglærerne vil højst sandsynligt ikke udvikle deres pædagogiske kompetencer yderligere.

Carsten fortæller, at han i samarbejde med en kollega forsøger at tænke anderledes og at få ryddet op i deres pædagogik. Han siger, at verden i dag ser anderledes ud end for bare fem år siden, og derfor er de som faglærere også nødt til at ændre på pædagogikken, så den giver mening nu. *"Fordi hvis du ikke ændrer på pædagogikken, altså den måde du tænker undervisning på, jamen så drukner du simpelthen i arbejde"* (Bilag 3, s. 30, Carsten).

Her fortæller Carsten, at han samarbejder med en anden kollega, hvor de arbejder med det pædagogiske, da der er et stort behov for at ændre på det. Carstens udtalelse siger noget om nødvendigheden af, at faglærerne har pædagogiske kompetencer, og ligeledes udvikler dem løbende. Carstens samarbejde med sin kollega, antager vi, indebærer en form for bevidst eller ubevidst refleksion, da de som sagt arbejder på at tænke anderledes i forhold til deres pædagogiske tilgang. Refleksion kan derfor være med til at skabe velovervejede handlinger, som både er hensigtsmæssige i forhold til at udvikle faglærernes pædagogiske kompetencer, men ligeledes at højne kvaliteten af undervisningen (Illeris, 2017, s. 109).

Carsten fortæller om de kompetencer, han har fået via diplomuddannelsen:

"Jamen mine pædagogiske kompetencer er generelt blevet bedre. Man er begyndt at tænke lidt mere over, hvad er det, man laver . . . Det at man har læst teori, og så tænker man mere over, kan det virke, det man laver, eller virker det ikke. Det tror jeg, at det er der, man har fordelene" (Bilag 3, s. 29, Carsten).

Af citatet fremgår det, at Carsten generelt har forbedret sine pædagogiske kompetencer og er begyndt at tænke over, hvad der virker og ikke virker i hans praksis på baggrund af teori. Fortolket set, kan dette citat handle om, at Carsten reflekterer over sin praksis, efter han har været på diplomuddannelsen.

Carstens udtalelse viser, at han er i stand til at reflektere over sin praksis ved hjælp af teori fra uddannelsen, idet han tænker over, hvad der virker og ikke virker i hans

undervisning. Dette er således med til at kvalificere hans erfaringer og handlinger i forhold til sin praksis. Dermed er dette også et tegn på, at refleksion er en forudsætning for, at Carsten kan udvikle og har udviklet sine pædagogiske kompetencer. Det, Carsten har lært på diplomuddannelsen, har dermed fået karakter af kompetenceudvikling. I denne situation tyder det på, at Carsten lever op til studieordningens mål for læringsudbytte, som indebærer, at faglærerne i tæt samspil med praksis skal udbygge deres kompetencer til at reflektere over praksisnær undervisning (jf. afsnit 3.2).

Sammenfattende set afhænger faglærernes forudsætninger af, om de reflekterer eller ej, hvis læringen skal have karakter af kompetenceudvikling. De faglærere, der er velreflekterede over deres læring fra diplomuddannelsen, har bedre forudsætninger for at udvikle deres pædagogiske kompetencer og omvendt. Endvidere har ledelsens initiativer til at understøtte faglærernes refleksion betydning for udviklingen af deres kompetencer.

4.4.3 Samspillet mellem indhold og praksis

Da Bjarne bliver spurgt ind til, om det har givet mening for ham at tage diplomuddannelsen, svarer han: *"Det var sgu lidt en tynd kop te"* (Bilag 3, s. 19, Bjarne). Udtalelsen tyder på, at Bjarne forholder sig kritisk til indholdet i diplomuddannelsen, og derfor ikke virkede særlig brugbart, hvilket også ses videre i hans udtalelser:

"Der var en del teoretisk gennemgang, men ikke noget praksis. Så er det jo ligegyldigt. Som undervisere ude i praktiske fag, så er det altså de praktiske ting, der er gældende mere end de teoretiske ting. . . . Det er interessant bevares, men der kommer ikke noget ud af det. Så den praksisdel, der ligger i det, var stærkt underspillet, og det synes jeg stadig den er" (Bilag 3, s. 19-20, Bjarne).

Bjarne mener med dette, at praksis er altafgørende, hvis han skal kunne bruge diplomuddannelsen til noget efterfølgende. Bjarne kommenterede også, at der på uddannelsen var en masse forskellige dygtige teoretiske undervisere, men som ikke havde nogle undervisningskompetencer, hvilket han også gav udtryk for til underviserne: *"Jeg var lidt efter dem nogle gange i undervisningen. For pokker hold*

nu op med det pjat og hyr en skuespiller” (Bilag 3, s. 19, Bjarne). Disse citater tyder på, at når underviserne på diplomuddannelsen ikke kan formidle det, de underviser i på en forståelig måde for Bjarne, så har han svært ved at se, hvordan han kan relatere og anvende det i sin praksis.

I forhold til nøglebegrebet *praksis*, er det vigtigt, når der via et uddannelsesforløb tilsigtes udvikling af kompetencer i forbindelse med et bestemt område som fx autoafdelingen, at faglærerne kan relatere det lærte til praksis. Hvis dette ikke kan lade sig gøre, er der i højere grad risiko for transferproblemer, hvor læring går tabt, og dermed ikke kan omsættes i praksis efter hensigten (Illeris, 2017, s. 104). Bjarne's udtalelser indikerer, at han har haft svært ved at relatere det, han har lært til sin praksis, da undervisningen ifølge ham blot har været en teoretisk gennemgang. Manglende sammenhæng mellem teoridelen og praksis er en velkendt problematik, hvilket kan resultere i utilstrækkelig kompetenceudvikling. Årsagen til dette kan være, at der er tale om to meget forskellige 'verdener' med hver deres logik, miljø og normer, og at det så er op til den enkelte at skabe sammenhæng mellem disse (Illeris, 2017, s. 105).

En af løsningerne på problematikken omkring manglende sammenhæng mellem teori og *praksis* er, at der i højere grad skal være et tættere samspil mellem uddannelsen og autoafdelingen for at skabe bedre forudsætninger for kompetenceudvikling. Ideelt set indebærer et godt samspil, at der er et samarbejde mellem de to institutioner, som bidrager til at de opnår forståelse for hinandens 'verdener' (Illeris, 2017, s. 106). Samspillet kræver en investering både socialt, menneskeligt, pædagogisk og økonomisk men til gengæld giver det et bedre udbytte og tilfredsstillende kompetenceudvikling for faglærerne (Illeris, 2017, s. 105-106).

Sammenfattende set har Bjarne ikke optimale forudsætninger for at læringen får karakter af kompetenceudvikling, idet indholdet i uddannelsen ikke gav mening for ham, da han ikke kunne relatere indholdet i undervisningen til sin egen praksis.

4.4.4 En transformativ læreproces

Morten giver som den eneste faglærer særligt udtryk for, at processen fra at være automekaniker i et værksted til at være faglærer på en erhvervsskole har været en gennemgribende forandring. I forbindelse med spørgsmålet om hvilke kompetencer faglærerne har fået i kraft af diplomuddannelsen, fortæller Morten: *"Hvis jeg kigger tilbage på den person, jeg var for ni år siden, da jeg gik på værksted, og så den person jeg er i dag, så har jeg været igennem en vild forandringsproces"* (Bilag 3, s. 6, Morten).

Han uddyber sin forandringsproces:

"Jeg er en helt anden person, end jeg var dengang, . . . det er lige før, at det er så tydeligt, at omgangskredsen heller ikke helt er den samme, som den var for ni år siden, den har også på en eller anden måde taget en drejning. Heldigvis synes konen . . . om den omvæltning, så hun er der endnu (griner). . . . Jeg synes, det har været en kæmpe forandringsproces, jeg har været igennem" (Bilag 3, s. 6, Morten).

Vi tillægger ikke kun diplomuddannelsen denne forandringsproces, idet Morten fortæller, at forandringsprocessen har foregået siden, han startede som faglærer, men denne udtalelse kan pege på, at der er sket en ændring i forhold til hans identitet. Specielt når han fortæller, at han er en helt anden person i dag, end han var dengang.

Ifølge Illeris er der forskellige typer af læring i forhold til, hvor krævende læringen er. I Mortens tilfælde tolker vi, at der er tale om *transformativ* læring, fordi den har med den enkeltes identitet at gøre. Indenfor denne læringstype tales om ændringer i ét eller flere 'skemaer', og den er langt den mest energikrævende læringstype i forhold til den *assimilative* og *akkomodative* læringstype. 'Skemaer' er en metafor for 'organisering' af det lærte og handler om, hvordan mennesker kan aktivere resultater af det tidligere lærte til den relevante sammenhæng, de er i (Illeris, 2017, s. 91). Den *transformative* læringstype kræver at bryde med nogle personlige begrænsninger for at kunne komme videre i et forløb (Illeris, 2017, s. 93-94). I den forbindelse kan der være tale om, at når man 'kommer på den anden side', kan man føle sig som et helt nyt menneske. Illeris mener, at der i mange voksenuddannelser forekommer transformativ

læring, fx i forbindelse med 'omskoling' (Illeris, 2017, s. 93-94). Derfor antager vi, at diplomuddannelsen kan anses som en slags omskoling.

Fortolkende set peger Mortens udtalelser på, at han har fået ændret i ét eller flere skemaer, hvilket tyder på, at han har lært meget på diplomuddannelsen og de ni år på autoafdelingen, som bevirker, at han er blevet en helt anden person. Dette tolker vi dermed har positiv betydning for karakteren af den kompetenceudvikling, han har gennemgået, fordi de pædagogiske kompetencer han har fået, er blevet en integreret del af ham. Den pædagogiske diplomuddannelse har derfor været en del af Mortens transformative læreproces og identitetsændring, fordi den har bidraget til, at han har opnået en dybere forståelse for det pædagogiske aspekt i det at være underviser.

Vi har gennemgået empirien for at se, om de tre andre faglærere på nogen måde ligesom Morten har givet udtryk for en lignende forandrings- og læreproces. Dette er der ikke noget i empirien, der indikerer, men vi ved også, at de tre andre faglærere er ældre end Morten, som er 44 år gammel. Dette kan ifølge Illeris have noget at gøre med, at voksne kan have forskellige forudsætninger for at lære og udvikle deres kompetencer afhængigt af deres alder. Specielt er Morten i en aldersgruppe, som kan karakteriseres som 'guldalderen' for kompetenceudvikling, hvilket betyder, at der i denne aldersgruppe er et stort engagement for udvikling af kompetencer (Illeris, 2017, s. 127).

To af faglærerne er 65 år og den tredje er 57 år gammel. Særligt Bjarne og Carsten nævner deres alder under interviewene (Bilag 3, s. 18, 29-30). Bjarne på 57 år siger fx i interviewet, at det ikke kan gå at finde et nyt job nu: "*det bliver ikke anderledes. Jeg har 10 år mere, dem må jeg jo holde ud*" (Bilag 3, s. 18, Bjarne). Når han adspørges til hans praksis, fortæller han, at der er noget, han ikke kan huske og siger endvidere: "*det er nok fordi, jeg er så gammel (griner)*" (Bilag 3, s. 23, Bjarne). Bjarne lægger i denne konkrete situation vægt på sin alder som en undskyldning for det, han ikke kan huske og pointerer, hvor lang tid han har tilbage på arbejdsmarkedet. Derudover er det væsentligt at pointere, at Kristian blot har taget ét enkelt diplommodul og ikke en hel diplomuddannelse. Dette er en af Kristians forudsætninger, som kan give en forståelse for, at han ikke har gennemgået en transformativ læreproces ligesom Morten.

Det, der i henhold til Illeris er kendetegnende for Bjarne, Carsten og Kristians aldersgruppe, den modne voksenalder fra ca. 45-65 år, er at de befinder sig i den såkaldte 'livsvending', som handler om en højere grad af selektivitet i forhold til, hvad de vil involvere sig i at lære, fordi de ikke har mange år tilbage i arbejdslivet (Illeris, 2017, s. 129). De har endvidere i denne alder opnået en stabil identitet (Illeris, 2017, s. 127), hvilket muligvis kan være årsagen til, at vi ikke kan se tegn hos dem på transformative læreprocesser, som påvirker identiteten, ligesom ved Morten. Men fortolkende set, kan det måske have den betydning, at deres forudsætninger for pædagogisk kompetenceudvikling på grund af deres alder, ikke er lige så gode som hos Morten, fordi de er mere selektive overfor, hvad de vil lære, og dermed bliver det pædagogiske ikke i lige så høj grad en integreret del af dem selv.

Derimod er faglærerne i den modne voksenalder ifølge Illeris ikke nødvendigvis dårligere til at lære det, de er engagerede i og har interesse for, men kan tværtimod have et større fokus og engagement på det, som har værdi for dem. Yderligere har de bred en erfaringsbaggrund, som kan være med til at styrke deres kompetenceudvikling (Illeris, 2017, s. 130).

Sammenfattende set er Mortens forudsætninger for at udvikle sine pædagogiske kompetencer gode, fordi han har gennemgået en transformativ læreproces, der har medført, at pædagogik i undervisningen er blevet en integreret del af hans identitet. Lignende transformative læreprocesser viser sig ikke i interviewene hos Mortens tre andre og ældre kollegaer. Årsagen hertil kan være, at deres forudsætninger for at udvikle deres pædagogiske kompetencer på grund af deres alder, ikke er lige så gode, da de tre faglærere måske er mere selektive overfor, hvad de vil lære, og dermed bliver det pædagogiske ikke i lige så høj grad en integreret del af dem selv.

4.5 Delkonklusion

Som det fremgår af ovenstående analyse i kapitel 4, har faglærerne forskellige forudsætninger, som har fremmende og hæmmende indflydelse på udviklingen af deres pædagogiske kompetencer.

Vi fandt frem til, at faglærerne er engagerede for at tage den pædagogiske diplomuddannelse på trods af, at det er et krav, og dermed noget de ikke selv har valgt. Engagementet, som har en fremmede indflydelse, kan udspringe af flere ting eksempelvis, at det giver mening for faglærerne at tage diplomuddannelsen, at de synes indholdet er spændende eller på grund af de karakteristika, som kendetegner deres aldersgruppe. Vi fandt ligeledes frem til, at én af faglærerne oplevede læringsforsvar og læringsmodstand til at starte med, da han udviste en form for modstand mod diplomuddannelsen og kompetenceudviklingen. Men fordi han efter diplomuddannelsen kunne relatere indholdet til praksis, havde det en fremmede indflydelse på udviklingen af hans pædagogiske kompetencer.

Derudover fandt vi frem til, at læringsmiljøet i autoafdelingen er en forudsætning, der ikke rummer de praktiske muligheder, der skal til for at skabe engagement hos faglærerne. Dette fordi ledelsen ikke sætter tid af til, at faglærerne kan videreudvikle deres læring fra diplomuddannelsen i deres praksis. Den pædagogiske kompetenceudvikling bliver ikke prioriteret højt nok af ledelsen efter faglærerne har gennemført diplomuddannelsen, og på baggrund af dette øges faglærernes engagement ikke af ledelsen, og har derfor en hæmmende indflydelse, hvilket betyder, at en stor del af faglærernes læring fra diplomuddannelsen vil gå tabt. Sammenfattende set fandt vi frem til, at faglærernes forudsætninger i forhold til at anvende det lærte i praksis ikke er tilstrækkelige, blandt andet på grund af manglende systematik for den pædagogiske kompetenceudvikling, og derfor får deres læring ikke karakter af kompetenceudvikling.

Vi fandt ligeledes frem til, at faglærernes forudsætninger for at læringen får karakter af kompetenceudvikling afhænger af, om de reflekterer over det, de har lært eller ej. De faglærerne som virkede velreflekterede over deres læring fra diplomuddannelsen har bedre forudsætninger for pædagogisk kompetenceudvikling og omvendt. Ledelsens initiativer i forhold til at understøtte faglærernes refleksion er desuden en forudsætning, som har betydning for udviklingens af deres kompetencer. Endnu en forudsætning for at læringen får karakter af kompetenceudvikling er, hvorvidt indholdet i uddannelsen giver mening. Én af faglærerne kunne ikke relatere indholdet i uddannelsen til praksis, og det havde en hæmmende indflydelse på karakteren af

kompetenceudvikling. En af faglærerne har gennemgået en transformativ læreproces, hvilket har medført, at pædagogik er blevet integreret i hans identitet, dette er derfor en forudsætning, som har fremmende indflydelse på hans pædagogiske kompetenceudvikling. De tre andre faglærere giver ikke udtryk for at have gennemgået en transformativ læreproces, hvilket kan hænge sammen med deres alder, da de muligvis er mere selektive over for, hvad de vil lære, og dermed integreres det pædagogiske ikke i lige så høj grad i deres identiteter. Dette er altså en forudsætning, som kan have en hæmmende indflydelse på de tre faglæreres udvikling af pædagogiske kompetencer.

5. Faglærernes meningsskabelse af pædagogisk kompetenceudvikling

I dette kapitel vil vi analysere ud fra underspørgsmål 3, som lyder: *Hvilken mening tillægger faglærerne den pædagogiske kompetenceudvikling i forhold til deres praksis?* Derfor vil vi anvende Weicks syv elementer om meningsskabelse til at besvare dette. Ligesom kapitel 4 er dette kapitel struktureret ud fra empiriske og teoretiske begreber, hvilket fremgår af overskrifterne.

5.1 Retrospektiv meningsskabelse

I dette afsnit analyseres, hvilken mening faglærerne tillægger diplomuddannelsen retrospektivt.

5.1.1 Efter diplomuddannelsen

Morten bliver spurgt ind til formålet med diplomuddannelsen og svarer, at det især er de ældre faglærere, der ville have gavn af få rystet deres komfortzone lidt. Han mener, at nogle af faglærerne har en tilgang til deres undervisning, som de har udført på samme måde de sidste 10-20 år (Bilag 3, s. 4).

"Man kan bare sige at ungdommen i dag, jo ikke er den ungdom, der var for 20 år siden, så hvis man tror, at man kan træde ind i et klasserum, og tror det er som for 20 år siden, så taber man rigtig mange elever undervejs" (Bilag 3, s. 4, Morten).

Med denne udtalelse pointerer Morten, at udvikling er en nødvendighed i hans fag, fordi tiden og eleverne ændrer sig. Derudover fortæller han om nogle af sine kolleger, der holder teorioplæg i mange timer og flere dage om ugen: *"Det er ikke hensigtsmæssigt, for mig er det måske det, man kalder dårlig undervisning, så taber man eleverne fuldstændigt"* (Bilag 3, s. 5, Morten).

Det tyder på, at Morten kigger bagud i tiden til, hvor faglærernes undervisning har passet ind i den daværende generation. Men i og med alting forandres og dermed også ungdommen, kan han se, at pædagogisk kompetenceudvikling giver mening i

forhold til at udfordre de faglærere, der ikke har ændret deres undervisning de sidste 10-20 år.

En anden faglærer, Carsten, fortæller også om den pædagogiske kompetenceudvikling: *"Jeg synes, vi bruger det hele tiden, vi tænker måske ikke så meget over det, men når man går op i paraplyen og kigger oppefra og ned, så er der ingen tvivl om, at vi har brugt det"* (Bilag 3, s. 33, Carsten).

Af citatet fremgår det, at når Carsten går op i 'paraplyen', kan han godt se, at faglærerne ofte ubevidst bruger det, de har lært. Han fortæller desuden, at diplomuddannelsen har hjulpet faglærerne voldsomt ved nedlukningen af skolen (grundet Covid-19 virus), fordi det har gjort, at de har en anden tilgang til det. *"Det kan godt være, vi har lært det dengang, men man har jo fået det frisket op nu"* (Bilag 3, s. 27, Carsten).

Her kommer Carsten med et eksempel på, hvor det virkelig gav mening og var brugbart for ham at have den pædagogiske viden.

Ifølge Weick er der syv elementer, som er betydningsfulde i meningsskabelsesprocessen. Det *retrospektive* element omhandler, at folk først ved, hvad de gør, efter de har gjort det (Weick, 1995, s. 24). Derfor er det først efter en begivenhed eller handling har fundet sted, at faglærerne retrospektivt finder en mening med den, hvilket ovenstående udtalelser illustrerer. Den mening, som faglærerne kommer frem til, er påvirket af deres erfaringer og indtryk, hvilket vil sige deres forforståelser. Det er nemlig umuligt for os at forstå verden, hvis ikke vi har en forforståelse, og desuden har denne en afgørende betydning for, hvordan vi erfarer og skaber forståelse af tingene fremadrettet (Hammer & Høpner, 2014, s. 62). Mortens forforståelse bærer præg af, at særligt de ældre faglærere ikke har udviklet deres måde at undervise på i mange år, hvilket gør, at han ser meningen med og et behov for pædagogisk kompetenceudvikling. Carstens forforståelse afspejler, at faglærerne anvender det lærte fra diplomuddannelsen, men at de ikke altid er bevidste om det. Derudover at diplomuddannelsen har været en stor hjælp for faglærerne, da det har givet dem en mere pædagogisk måde at tænke undervisning på. Disse forforståelser har betydning

for, hvordan faglærerne erfarer og skaber forståelse af pædagogisk kompetenceudvikling fremadrettet. Dermed indikerer faglærernes udtalelser, at de retrospektivt har fundet mening med den pædagogiske diplomuddannelse og anvendelsen af den i praksis.

Sammenfattende set tillægger de to faglærere den pædagogiske kompetenceudvikling mening i forhold til deres praksis, når de kan se, at der er et behov for udvikling og ændringer i deres måde at undervise på.

5.1.2 It-værktøjer

Ved spørgsmålet om hvad faglærerne har lært på diplomuddannelsen, fortæller flere om it i undervisningen (Bilag 3, s. 14, 20, 37, 40). Morten fortæller, at alle faglærerne har fået øjnene op for den elektroniske verden (Bilag 3, s. 14, Morten). Han fortæller endvidere, at da han startede som faglærer i autoafdelingen, så blev der *"banket en regnskov ud i undervisningsmateriale"* (Bilag 3, s. 14, Morten). Det er de gået væk fra, og i stedet anvender de den digitale platform Moodle. *"Jeg tror via diplomuddannelsen, at folk har fået øjnene op for, hvor effektivt det i grunden er. Hvor hurtigt og nemt det er"* (Bilag 3, s. 14, Morten).

Udtalelserne viser, at Morten er positiv over for de it-værktøjer, han har fået via diplomuddannelsen, og at hans opfattelse af it har ændret sig på grund af diplomuddannelsen.

Kristian fortæller også om it-værktøjer i forbindelse med spørgsmålet, om diplomuddannelsen har givet mening for ham: *"Der er nogle forskellige, lidt sjove quizzer for de unge – Kahoot og hvad de nu hedder. Det var også noget af det, vi kom til at arbejde med på det der diplom"* (Bilag 3, s. 37, Kristian).

Citaterne viser, at den viden Morten og Kristian har fået gennem diplomuddannelsen om it, giver mening for dem i forhold til deres praksis. Denne elevaktiverende undervisningsmetode er desuden ét af de syv områder, som ekspertgruppen har anbefalet, at faglærerne udvikler deres pædagogiske kompetencer i forhold til (jf. boks 5).

Med udgangspunkt i det *retrospektive* element, kan faglærerne først finde mening med fx anvendelse af it-værktøjet Kahoot i undervisningen, *efter* de har afprøvet det med eleverne. Denne meningsskabelse retrospektivt får således også betydning fremadrettet, da faglærerne har fået forståelse og erfaringer med it-værktøjer, som gør undervisningen nemmere og mere effektiv. Dermed øges muligheden for, at de anvender deres læring om it-værktøjer fra diplomuddannelsen fremadrettet i deres praksis (Hammer & Høpner, 2014, s. 62).

Bjarne har en anden forståelse, når der spørges ind til hans kompetencer som følge af diplomuddannelsen. Han fortæller, at han også har deltaget i et modul omhandlende it-værktøjer i forbindelse med undervisningen. Han siger: "*Det var nok meget i den spæde start for dem, der udbød undervisningen, der var ikke rigtig en kontekst at sætte det i. Bestemt heller ikke noget der blev anvendt*" (Bilag 3, s. 20, Bjarne).

Citatet viser, at modulet med it ikke levede op til Bjarne's forventninger, og der var ikke noget, han kunne relatere det til, idet han siger, at der ikke er en kontekst at sætte det i. Dermed finder Bjarne ikke it i undervisningen anvendeligt for hans praksis. Det kan derfor tolkes, at Bjarne i modsætning til Morten og Kristian, ikke finder mening med det, han har lært, og har derfor ikke udviklet kompetencer i forhold til dette.

Ifølge Weick er mening også *ongoing*, det vil sige en *fortløbende proces*, som betyder, at faglærerne hele tiden er midt i noget. Det være sig alle mulige situationer på arbejdspladsen, hvor faglærerne skal forsøge at finde mening med disse (Weick 1995, s. 43). Dette er et element, som kaldes *throwness* eller *kastethed*, fordi vi som mennesker hele tiden bliver kastet ud i noget, hvor det kræver, at vi handler (Hammer & Høpner, 2014, s. 67). Fx fortæller Kristian i forlængelse af hans udtalelser om it i undervisningen: "*Det er vel nok faktisk her i de seneste 14 dage, det er blevet aktuelt (henviser til Covid-19 virus) (griner), sådan er det jo nogle gange, at virkeligheden overhaler*" (Bilag 3, s. 20, Kristian).

Citatet illustrerer, at grundet Covid-19 virus er faglærerne blevet *kastet* ud i en situation, hvor det kræver, at de handler på dette. Dette involverer derfor i høj grad it-værktøjer i undervisningen, da denne nu foregår som online undervisning (Bilag 2, s. 6), hvilket vi tolker, at Kristian kan se meningen med. Covid-19 virus bliver desuden en forklaring på, at Bjarne kan se meningen med it-værktøjerne i undervisningen, fordi

han bliver *kastet* ud i en situation, hvor han er nødt til at handle på det. Den pædagogiske kompetenceudvikling indenfor it tillægges derfor først for Bjarnes vedkommende særlig mening fire år efter endt uddannelse.

Sammenfattende set tillægger to af faglærerne den pædagogiske kompetenceudvikling mening i forhold til deres praksis, når it-værktøjerne er med til effektivisere undervisningen. Dermed lever de to faglærere i de to konkrete situationer op til ekspertgruppens anbefalinger om et kompetenceløft inden for pædagogisk brug af it (jf. boks 5). Derimod tillægger Bjarne først it-værktøjerne mening, da han bliver kastet ud i en situation (Covid-19 virus), hvor it-værktøjerne er en forudsætning for at kunne undervise eleverne.

5.2 Meningsskabelse som en social proces

I nedenstående afsnit analyseres det sociale aspekts betydning for faglærernes meningsskabelse.

5.2.1 Socialt samspil med eleverne

Carsten fortæller, når vi spørger ind til hans pædagogiske kompetencer, at eleverne synes, det er sjovt at have ham som faglærer, selvom han har den alder, han har (Bilag 3, s. 30). Han siger endvidere:

"og det tror jeg simpelthen er fordi, at man tænker pædagogisk . . . at hvis man tager en erhvervsskole, så er der mange, der tænker meget fagligt, det hele det er bare fag, det er det vigtigste, men fag er jo mange ting, kan man formidle faget eller ej? Og den der formidling, den er så vigtig at kunne og at kunne gøre det på en måde, hvor de kan forstå, hvad det er, de skal lære" (Bilag 3, s. 30, Carsten).

Carstens udtalelser synliggør, at det giver mening for ham med pædagogisk kompetenceudvikling, fordi det får ham til at tænke pædagogisk, og at det er derfor, eleverne stadig synes, det er sjovt at have ham som faglærer. Men også at han kan formidle sit automekanikerfag på en forståelig måde overfor eleverne.

I henhold til Weicks element *social*, så er meningsskabelse ikke en ensom og kognitiv proces, men en proces hvor der skabes mening i en social sammenhæng. Det vil sige,

at det, der sker inde i os, er betinget af andre (Weick, 1995, s. 40; Hammer & Høpner, 2014, s. 58). Her er det gennem det fælles sprog og sociale interaktioner, vi påvirkes i det daglige (Weick, 1995, s. 38-39).

I forhold til Carstens udtalelser kan det ses, at meningsskabelse er en *social proces*, fordi han nævner sine relationer og tanker om eleverne. Det er således det sociale samspil, han har med eleverne, som gør, at det giver mening for ham at anvende sine pædagogiske kompetencer. At kunne formidle faget på en pædagogisk og forståelig måde viser også sprogets betydning og dermed også, hvordan han er med til at påvirke eleverne med de pædagogiske kompetencer, han har fået. Men ifølge Weick har det også betydning for meningsskabelse, hvordan man forestiller sig ens handlinger bliver taget imod af andre (Hammer & Høpner, 2014, s. 58-59). I dette tilfælde forestiller Carsten sig, at det er positivt, at han tænker pædagogisk, og at eleverne derfor synes, det er sjovt at have ham som faglærer. Derfor er det centrale at kunne formidle sit fag på en forståelig måde overfor eleverne, og ikke hvor gammel faglæreren er. Så det sociale samspil med eleverne og Carstens positive forestillinger om hans pædagogiske kompetencer har alt sammen betydning i hans menings-skabelsesproces. Dermed får den pædagogiske kompetenceudvikling en stor betydning for hans praksis.

Sammenfattende set tillægger Carsten den pædagogiske kompetenceudvikling mening i forhold til hans praksis, når han har en forestilling om, at eleverne synes, det er sjovt at have ham som underviser. Derfor er det sociale samspil med eleverne vigtigt, fordi det medfører, at det giver mening for ham at anvende sine pædagogiske kompetencer.

5.2.2 Behovet for samarbejde

Faglærerne bliver spurgt om, hvilke betingelser de har, for at bruge det de har lært i deres undervisning. Kristian fortæller, at han underviser i et fag, hvor han er den eneste, der må undervise. Det kan give store muligheder, men det kan også være en ulempe, fordi det betyder, at han ingen sparringspartner har. Han ville gerne tage ud til forskellige seminarer, som han får tilbudt, men fordi han har så mange elever, så har han ikke tid til at udvikle på noget nyt (Bilag 3, s. 40). Efterfølgende bliver Kristian spurgt om, hvad han skulle bruge for at anvende det, han har lært, hvis han selv kunne

få lov at bestemme. Han svarer: *"Jamen nogle at sparre med, for man sidder mutters alene med det i hverdagen, og ja to mennesker har jo flere tanker end én"* (Bilag 3, s. 41, Kristian).

Udtalelserne viser, at Kristian godt kunne tænke sig at samle sine kollegaer og sammen diskutere forskellige situationer samt høre andres idéer. Til samme spørgsmål svarer Bjarne, at han godt kunne tænke sig at være i en lærergruppe eller et team, hvor han kan få lov til at udfolde nogle af de pædagogiske værktøjer.

"Sparring er bare ikke nok, for det er en samudvikling, der skal ske, en samproduktion om at skabe undervisning Tingene er egentlig kendte langt hen ad vejen og argumenterne for at få det implementeret, men ja tid og mulighed for det, er der ikke" (Bilag 3, s. 21, Bjarne).

Bjarne har dermed et ønske om, at faglærerne sammen kan udvikle undervisning, da det ikke er nok at sparre med hinanden. Derfor skal der sættes tid af til at implementere det. I forlængelse heraf bliver Bjarne spurgt om, hvorvidt der var nogle opfølgende møder efter diplomuddannelsen, hvor han svarer, at det var der ikke på det tidspunkt (Bilag 3, s. 21). Morten fortæller i interviewet, at faglærerne én gang om ugen har et møde, hvor grundforløb 1 og 2 er samlet. Dog handler mødet ikke så meget om at reflektere pædagogisk, men i højere grad om planlægning af de forskellige forløb (Bilag 3, s. 10-11).

Med udgangspunkt i det *sociale* element påvirkes vi som mennesker og dermed også faglærere i det daglige gennem brugen af det fælles sprog samt de sociale interaktioner (Weick, 1995, s. 38-39). Faglærernes udtalelser viser tydeligt, at de har brug for, og ønsker det sociale samspil med andre i forbindelse med at udvikle og anvende det, de har lært på diplomuddannelsen. Derfor tolker vi, at faglærerne muligvis finder mere mening med den pædagogiske kompetenceudvikling, hvis de får mulighed for at skabe mening sammen med andre. Dette fordi den sociale interaktion med andre medfører, at faglærerne får flere perspektiver på den pædagogiske

kompetenceudvikling, hvilket kan føre til, at de tænker og handler anderledes (Hammer & Høpner, 2014, s. 58-59).

Sammenfattende set tillægger Kristian, Morten og Bjarne ikke den pædagogiske kompetenceudvikling særlig mening i forhold til deres praksis, hvis de ikke har mulighed for at samarbejde med hinanden om at udvikle deres pædagogiske kompetencer.

5.3 Meningsskabelse kræver handling

I dette afsnit analyseres, hvordan *enactment* altså det 'at skabe i handling' har betydning for faglærernes meningsskabelse og dermed udvikling af deres pædagogiske kompetencer.

Kvalificering af undervisningen

Faglærerne giver mange eksempler på, hvad de har lært på diplomuddannelsen, og hvordan de anvender deres pædagogiske kompetencer (Bilag 3, s. 9, 22, 29, 35, 37). I forbindelse med spørgsmålet om der er forskel på, hvad de gjorde som faglærere før og efter selve diplomuddannelsen, så fortæller Carsten: *"Det er da klart, at der er ændret nogle ting. . . . Vi prøver at lave undervisningen mindre lærerstyret"* (Bilag 3, s. 33, Carsten), og Bjarne fortæller, at når han planlægger undervisningsforløb, er det langt mere kvalificeret, end det var før (Bilag 3, s. 22). Morten beskriver, at han var:

"lidt mere løs i min tilgang til undervisningen før jeg kom på diplomuddannelsen . . . det er blevet meget struktureret . . . jeg er blevet bevidst om, hvor svært det er for eleverne, og hvor mange elever der har brug for en fast struktur" (Bilag 3, s. 7, Morten).

Morten fortæller endvidere, at han er blevet bevidst om, at han gerne vil være én, eleverne spejler sig i og er også mere åben for at involvere eleverne i hans klasseledelse (Bilag 3, s. 6).

Citaterne er med til at illustrere, at faglærerne oplever, at de har udviklet deres pædagogiske kompetencer og tillægger dette mening. Eksempelvis er det ved

Mortens udtalelse klart, at han er opmærksom på, hvilken målgruppe han arbejder med (jf. afsnit 3.3), da han efter uddannelsen er blevet bevidst om elevernes behov for struktur i undervisningen og handler derefter.

Her er dét at handle eller at skabe i handling, '*enactment*', også et element i meningsskabelsesprocessen i henhold til Weicks teori, fordi faglærerne er med til at skabe det miljø, de selv er en del af. Det vil sige, at idet Morten udvælger at strukturere sin undervisning mere efter endt uddannelse, er han med til at konstruere sin virkelighed via sine handlinger, og dermed med til at skabe det miljø, han selv er en del af (Weick, 1995, s. 30-31; Hammer & Høpner, 2014, s. 71). Så fortolket set bliver dét, at Morten strukturerer sin undervisning mere end før, til hans nye virkelighed, fordi han handler på det, han har lært på diplomuddannelsen. Så dét at *skabe i handling* bliver et vigtigt element i meningsskabelsesprocessen, fordi det er med til, at Morten anvender sine pædagogiske kompetencer.

Et andet eksempel viser, at selvom Bjarne siger i ovenstående, at det har kvalificeret hans undervisningsplanlægning, så er det svært for Bjarne at svare på, om han har ændret sin praksis. Han indleder sit svar med en lang tænkepause: "*Hmm det ved jeg sørme ikke rigtig, om jeg kan svare på, det tror jeg ikke, det er nok ikke ret meget og nok fordi, jeg er så gammel*" (griner) (Bilag 3, s. 23, Bjarne). Udtalelsen kan tolkes som, at Bjarne ikke i særlig høj grad har *handlet* på baggrund af uddannelsen i forhold til sin praksis og undskylder dette med sin alder. Samlet set har faglærerne meget forskellige eksempler på, hvad de har lært på diplomuddannelsen, og hvordan de har handlet på baggrund af dette i deres praksis. Dermed er det også forskelligt, hvilken mening de tillægger den pædagogiske kompetenceudvikling.

Sammenfattende set tillægger faglærerne den pædagogiske kompetenceudvikling mening i forhold til deres praksis, når det kvalificerer planlægningen af undervisningen og er med til at skabe struktur. Derudover når det er med til at gøre undervisningen mindre lærerstyret, involverer eleverne i højere grad, og når eleverne 'spejler sig' i faglærerne.

5.3.1 Det at skabe i handling

Da Carsten bliver spurgt, om han kunne bruge det lærte fra diplomuddannelsen i sin undervisning, svarer han: "*Det synes jeg. Det synes jeg absolut*" (Bilag 3, s. 32, Carsten). Kompetenceudvikling drejer sig om, at man "*bliver kvalificeret i en bredere betydning*" (Illeris, 2017, s. 34), men ikke nok med at man bliver kvalificeret og herved skal beherske et bestemt område, så skal man også anvende denne faglige viden i praksis (Illeris, 2017, s. 34). I denne undersøgelses kontekst er der altså tale om kompetence som en udvikling af faglærernes pædagogiske viden og færdigheder således, at denne viden ved anvendelse i praksis, kan opfylde eud-reformens krav om mere og bedre undervisning. Vi anser derfor, at kompetenceudvikling i vores undersøgelse hænger sammen med det at lære noget nyt og bringe det i anvendelse.

Carsten fortæller, at han har taget flere forskellige kurser fx et Pædagogisk Grundkursus, hvor han havde en oplevelse af, at den ikke åbnede op for nogle nye teorier, da de ikke arbejdede med dem. Et andet pædagogisk kursus, som han har deltaget i, virkede ifølge Carsten overfladisk (Bilag 3, s. 32). Så det tyder på, at når Carsten forsøger at finde meningen med situationen, tager han udgangspunkt i det, han har oplevet tidligere, hvorved de tidligere oplevede erfaringer og *følelser* har betydning for udfaldet ifølge elementet *ongoing*. Hvis Carsten fx tidligere har haft en dårlig oplevelse i en situation, kan han opleve at denne følelse bliver fremtrædende i en nærliggende situation (Hammer & Høpner, 2014, s. 67-68; Weick, 1995, s. 49). Ud fra disse udtalelser tyder det altså på, at Carsten ikke har nogle erfaringsmæssige oplevelser, han kan trække på, som gør, at han kan finde mening med diplomuddannelsen. Men i og med han oplever at anvende sin lærte viden i praksis, og dermed har udviklet sine pædagogiske kompetencer, kan man udlede, at der må være nogle andre elementer, som spiller ind på hans kompetenceudvikling inden for erhvervspædagogikken. Weick mener, at jo flere oplevelser eller afbrydelser man har haft gennem sit arbejdsliv, des flere erfaringer har man at trække på, hvorfor medarbejdere med lang anciennitet, vil kunne have nemmere ved at skabe mening med afbrydelsen, uden at der opstår for stærke følelser i situationen (Hammer & Høpner, 2014, s. 68). Eftersom Carsten er 65 år og har arbejdet på erhvervsskolen i 32 år, så tolker vi, at han skaber mening med diplomuddannelsen, uden at der opstår stærke følelser, fordi han har en lang anciennitet.

Carsten fortæller om sin oplevelse af at skulle gennemføre diplomuddannelsen: *"Ved at komme på diplomuddannelse, så kom jeg til at arbejde med det meget kraftigt, altså i en kort periode, hvor du kom i dybden med det"* (Bilag 3, s. 32, Carsten). Han fortæller endvidere, at han skulle læse nogle teorier, fordi han skulle blive klogere på nogle ting. Bagefter skulle han skrive om det i fx et projekt, og det gjorde, at han kom til at tænke på en anden måde (Bilag 3, s. 33). Med disse udtalelser bliver det tydeligt, hvor vigtigt det er for Carsten at være en aktiv del af og arbejde i dybden med de pædagogiske teorier.

Ifølge elementet *enactment*, det 'at skabe i handling', er det vigtigt, at faglærerne selv er med til at konstruere virkeligheden gennem deres handlinger ved at udvælge de situationer, de ønsker at forfølge og deltage i, og som siden hen har en virkning tilbage på dem selv. Handlingerne er med til at give nogle erfaringer, som efterfølgende danner grundlag for refleksion og ny meningsdannelse (Weick, 1995, s. 30-31; Hammer & Høpner, 2014, s. 71). Det tyder derfor på, at Carsten har handlet aktivt under diplomuddannelsen, og at han har haft mulighed for selv at udvælge og forfølge teorier eller situationer og derved deltage i uddannelsen på de præmisser, der gav mening for ham. Det har gjort, at han er kommet til at tænke på en hel anden måde. Vi udleder derfor, at det har givet mening for Carsten at tage diplomuddannelsen, fordi han selv har haft mulighed for at handle.

Sammenfattende set tillægger Carsten ikke den pædagogisk kompetenceudvikling mening i forhold til sin praksis, når han ikke har gode erfaringer med at deltage i forskellige pædagogiske kurser. Til gengæld tillægger Carsten den pædagogiske kompetenceudvikling mening, når han får mulighed for at være en aktiv del af handlingen og gå i dybden med det pædagogiske.

5.3.2 Sandsynlige forklaringer

De fire faglærere bliver spurgt om, hvad de tror formålet med diplomuddannelsen er, hvor Bjarne svarer:

"Det er jo at få et fællesskab . . . at få en supplerende faglig identitet . . . at kunne bruge værktøjer og tale det pædagogiske sprog. At kunne læse bekendtgørelser

og forstå hvad tankerne er bag det almendannende aspekt af det at uddanne”
(Bilag 3, s. 19, Bjarne).

Bjarne kommer i dette citat med flere forskellige forklaringer på, hvad formålet er med diplomuddannelsen. Morten svarer, at det handler om at få øjnene op for en mere hensigtsmæssig måde at ramme eleverne på i deres undervisning (Bilag 3, s. 4). Carsten fortæller, at det er fordi, det er et krav (Bilag 3, s. 28). Kristian svarer:

“Jamen vi kommer jo alle sammen fra et eller andet håndværkerfag, mekaniker eller smed, eller hvad de nu kommer med, og det med pædagogikken, det var jo ikke sådan lige det, vi beskæftigede os allermest med. Nu ved jeg godt, jeg har været der i 25 år snart, men alligevel, man får nogle andre pædagogiske synsvinkler ind på det og kan arbejde med” (Bilag 3, s. 37, Kristian).

Faglærernes udtalelser illustrerer, at de hver især har forskellige forklaringer på og forståelser af det, som de mener er formålet med diplomuddannelsen.

Med udgangspunkt i elementet *plausibel*, så handler det om i meningsskabelsesprocessen, at der ikke er én sandhed eller én rigtig måde at gøre tingene på, men at det er den mest *sandsynlige* forklaring, der stræbes mod (Weick, Sutcliffe & Obstfeld, 2005, s. 415; Hammer & Høpner, 2014, s. 68). Fortolkende set, når faglærerne fortæller om formålet med diplomuddannelsen, så er deres beskrivelser de mest sandsynlige for dem og passer ind i deres processer med at skabe mening. I tidligere kapitel (jf. afsnit 3.2) beskrev vi, at formålet med diplomuddannelsen var: *”at varetage pædagogiske funktioner som at planlægge, organisere, udvikle og realisere opgaver indenfor undervisning, vejledning, formidling, læring, didaktik og social inklusion samt udvikle egen praksis i relation til erhvervs- og arbejdsmarkedsområdet”* (Studieordning, 2016, s. 3). Vi er bevidste om, at det officielle formål med uddannelsen kan være svært for faglærerne at huske efter cirka fire år, men uddannelsens formål og faglærernes forståelse af formålet adskiller sig væsentligt. Det er her centralt, at det er deres forståelse af formålet, der giver mening for dem, og kan ifølge Weick være motiverende for den efterfølgende læreproces og dermed kompetenceudviklingen (Weick, Sutcliffe & Obstfeld, 2005, s. 415).

Sammenfattende set tillægger alle faglærerne den pædagogiske kompetenceudvikling mening i forhold til deres praksis, når de kan finde og udvælge sandsynlige forklaringer på formålet med diplomuddannelsen, som for den enkelte giver mening.

5.4 Organisatoriske vilkår og meningsskabelse

I nedenstående analyseres tre ydre omstændigheder, som har betydning for faglærerens vilkår for at skabe mening.

5.4.1 Overordnede strukturer

Bjarne fortæller, at han ikke har så frie rammer til at planlægge og overveje didaktikken i sin undervisning, fordi han som faglærer i automekanikerfaget udover den almene undervisning også skal tage højde for det didaktiske i forhold til værktøjerne i værkstedet. Bjarne bliver spurgt om, han tænker på noget specifikt, når han udtrykker dette (Bilag 3, s. 24). Han svarer, at der bliver gjort meget ud af, at erhvervsskolen skal have en fælles strategi, og at autoafdelingen bliver sammenlignet med andre uddannelser på erhvervsskolen fx smedene (Bilag 3, s. 25). Men han mener ikke, at han har særligt meget til fælles med dem og uddyber:

"Det er en helt anden verden, det er en helt anden indstilling til det. . . . Realiteten er, at vi har et større fællesskab med handelsskolen, men det kan vi ikke, fordi det er en anden direktion og en anden skole, og vi har ikke været ret gode til at få de to ting til at flyde sammen. Det gør jo, at vi ikke får udviklet vores uddannelser, vi får ikke udnyttet de muligheder, der ligger for at gøre tingene mere homogene, tværtimod" (Bilag 3, s. 25, Bjarne).

Bjarne fortæller i forlængelse heraf, at der er nogle overordnede strukturer, der fastlåser uheldige strukturer i uddannelsessystemet (Bilag 3, s. 25). Disse udtalelser kan tyde på, at Bjarne har svært ved at finde meningen med måden erhvervsskolerne er organiseret på, da han omtaler den organisatoriske ramme omkring skolen som en forhindring til at udvikle hans praksis i samarbejde med andre undervisere, som han har et fællesskab med (Bilag 3, s. 25). I meningsskabelsesprocessen forsøger man at finde en mening, som sandsynliggør den nuværende situation, således at ens

handlinger kan fortsætte (Weick, Sutcliffe & Obstfeld, 2005, s. 414-415; Hammer & Høpner, 2014, s. 54). Det kan derfor tyde på, at Bjarne ikke får udviklet det didaktiske og pædagogiske i sin praksis i særlig høj grad, da han ikke finder mening med organisationens ramme og strukturer. Det at skabe mening er små handlinger, der foregår på et mikroniveau, men som i det større perspektiv har store konsekvenser på makroniveauet (Weick, Sutcliffe & Obstfeld, 2005, s. 419). Men fordi Bjarne i dette tilfælde ikke får udviklet sine pædagogiske kompetencer og undervisningen, så påvirker det makroniveauet, idet kvaliteten af undervisningen ikke øges, som netop er formålet med eud-reformen.

Sammenfattende set tillægger Bjarne ikke den pædagogiske kompetenceudvikling mening i forhold til hans praksis, når han grundet den overordnede struktur ikke kan samarbejde med undervisere, som han har meget tilfælles med, og derfor ikke får udnyttet de mest optimale muligheder for at udvikle sin praksis i en pædagogisk retning.

5.4.2 Ledelsens påvirkning

Udover de overordnede strukturer, har ledelsen også betydning for faglærernes meningsskabelse.

Bjarne bliver spurgt ind til, om han kan komme med nogle eksempler på, om ledelsen har gjort noget for at understøtte hans muligheder for at anvende diplomuddannelsen i praksis. Hertil svarer han:

"Nej det har man ikke, nej. Fra ledelsens side er det mest et spørgsmål om, at man kan sætte et kryds på en skærm, at det er gennemført, og så er det dét, og så kan vi komme videre . . . Der er ikke en pædagogisk ledelse. Taxameteret ydes per antal næser på gangen, og der er ikke fokus på, om der kan undervises godt eller skidt, niveauet i det er heller ikke så afgørende. . . . Resultatlønskontrakten for direktøren går ikke på, hvor gode eleverne bliver, men hvor mange der er. Så der er ikke et pædagogisk fokus i det" (Bilag 3, s. 21-22, Bjarne).

Citatet illustrerer, at Bjarne forholder sig kritisk til, at der ikke er en pædagogisk ledelse, og er dermed kritisk over for håndteringen af faglærernes muligheder for anvendelse af det lærte fra diplomuddannelsen.

Bjarne siger endvidere, da han bliver spurgt om sin oplevelse af at skulle gennemføre den pædagogiske diplomuddannelse: *"Efter den pædagogiske diplomuddannelse er færdiggjort, så er der ikke lagt flere fliser. Tværtimod, så er vi fliset op i et hjørne, fordi nu kommer det jo til at koste penge at skulle videreuddannes . . . nu er det slut"* (Bilag 3, s. 22, Bjarne).

Denne udtalelse illustrerer ligeledes Bjarnes kritiske holdning til ledelsen, da han giver udtryk for, at han mangler en plan for videreudviklingen af sine pædagogiske kompetencer og anvendelse af diplomuddannelsen, idet han siger, at der ikke er lagt flere 'fliser'.

Bjarnes holdning til den manglende pædagogisk ledelse kan vi se er i overensstemmelse med den pædagogiske chefs udtalelser i en e-mail til os. Den pædagogiske chef udtaler: *"Puslespillet (det pædagogisk didaktiske grundlag) var tænkt som det fundament, vi står på, når vi skal arbejde med læring i skolen. . . . Det kom aldrig rigtigt i spil, da der ikke blev arbejdet nok med pædagogisk ledelse på det tidspunkt"* (Bilag 2, s. 9, Pædagogiske chef).

Udtalelsen viser, at på trods af at erhvervsskolen har udviklet et pædagogisk og didaktisk grundlag i 2018, så er der ikke blevet arbejdet tilstrækkeligt med det pædagogiske aspekt i undervisningen.

Med udgangspunkt i elementet *cues*, anser vi 'manglende pædagogisk ledelse' som en ledetråd for Bjarne, som er negativt ladet, da han mangler, at ledelsen sætter retningen for, hvilken vej han skal gå med den pædagogiske viden, han har fået. Ledetråden skaber et billede af den verden, han er omgivet af og søger at finde en mening i, men den er samtidig også betydningsfuld for de meninger, han skaber i sidste ende (Hammer & Høpner, 2014, s. 63-64). Vi tolker derfor, at Bjarne ser

‘manglende pædagogisk ledelse’ som noget negativt, og har derfor svært ved at se meningen med, at han skal udvikle eller videreudvikle sin pædagogiske kompetencer og dermed praksis. Vi tolker derfor, at ledelsens handlinger har betydning for, hvorvidt Bjarne finder mening med pædagogisk kompetenceudvikling.

Sammenfattende set tillægger Bjarne ikke den pædagogiske kompetenceudvikling mening i forhold til hans praksis, når ledelsen ikke prioriterer og fokuserer nok på kvaliteten af pædagogikken i undervisningen og dermed ikke på udviklingen af faglærernes pædagogiske kompetencer.

5.4.3 Tid i den fortløbende proces

Morten fortæller i interviewet om det at komme tilbage til autoafdelingen efter diplomuddannelsen:

”Når man kommer tilbage, og så bliver kastet ind i hverdagen, hvor der er fuld smæk på, så er det svært for det første at få delt den viden, man har med sine kollegaer. Man har en masse idéer, men over tid siver de idéer ned i den anden ende af timeglasset, man får dem ikke ført ud i livet, mens de er friske i erindringen, og mens man har al den der energi (Bilag 3, s. 3, Morten).

Af citatet fremgår det, at Mortens intentioner falder til jorden, da han kommer tilbage til praksis. Der er flere udfordringer og ulemper, hvoraf den mest fremtrædende er tiden, fordi han ikke har haft tid til at nørde med noget nyt (Bilag 3, s. 3). Han begrundes udtalelsen med, at man bliver kastet ind i undervisningen, og alt det man plejer at gøre, og derfor ryger alt det pædagogiske, han har lært i baggrunden. Det vigtigste er, at han har styr på sin undervisning og er tryk foran eleverne fremfor at skulle til at udvikle på noget nyt.

I forhold til elementet *ongoing*, også betegnet ‘den fortløbende proces’, er der en generel forståelse af, at vi som mennesker hele tiden er midt i noget, og det samme gælder på arbejdspladser, hvor medarbejderne hele tiden *kastes* midt ind i alle mulige situationer og begivenheder, hvor de skal forsøge at finde en mening med det (Weick

1995, s. 43). Det, at blive kastet ud i det, mener Weick præges af nogle forskellige udvalgte karakteristika som fx: *"Vi kan ikke undgå at handle"* (Hammer & Høpner, 2014, s. 67). Faglærerne vil hele tiden opleve at blive kastet ud i noget, hvor de handler, inden de når at få reflekteret over situationen, og først efterfølgende reflekterer over det, der skete. På den måde handler faglærerne først for bagefter at finde frem til en forståelse og meningen heraf (Hammer & Høpner, 2014, s. 67). Med udgangspunkt i Mortens udtalelser virker det til, at han som Weick beskriver det, bliver kastet ud i en situation, som i dette tilfælde er undervisningen, hvor han egentlig har fundet meningen med at bruge det, han har lært på diplomuddannelsen. Men idéerne bliver ikke til virkelighed på grund af manglende tid, og faglærerens handling bliver derfor at gøre, som han plejer.

Sammenfattende kan man altså sige, at Morten tillægger den pædagogiske kompetenceudvikling mening i forhold til hans praksis, når han har en masse idéer og lysten til at bruge det, han har lært, men hans meningsskabelse begrænses af manglende tid til at udvikle noget nyt på det pædagogiske område.

5.5 Identiteten har betydning for meningsskabelsen

Analysen i dette afsnit fokuserer på, hvordan faglærerne opfatter sig selv, og hvilken betydning identiteten har for deres meningsskabelse.

5.5.1 Udviklingen af kompetencer og identitet

Faglærerne kommer med flere eksempler på, hvornår diplomuddannelsen giver mening, da den har været med til at ændre deres tankegang. Dette illustreres med udvalgte citater i følgende.

Carsten bliver spurgt om, hvilken del af uddannelsen der gav mest mening for ham og svarer: *"Jamen det synes jeg, at det hele det gjorde, for jeg synes, man blev obs på vigtigheden af pædagogik ved, at man er så tæt på at arbejde med det, så kommer man jo til at tænke anderledes"* (Bilag 3, s. 28, Carsten).

Citatet viser, at Carsten er blevet opmærksom på, hvor vigtig pædagogikken er, og at det har ændret hans tankegang. Kristian svarer til samme spørgsmål, at han fik øjnene op for, at der ikke er nogen, der har fagsprog som modersmål og er blevet bevidst om at skulle formulere sine vendinger og beskrivelser, så hans elever kan forstå ham (Bilag 3, s. 36-37). Kristian fortsætter: *"Det kan jo ikke hjælpe, at jeg sidder og snakker 25-30 år gamle mekaniker erfaringer ind i det. Det fatter de jo intet af, så det har virkelig været en øjenåbner"* (Bilag 3, s. 37, Kristian). Carsten og Kristians udtalelser indikerer, at diplomuddannelsen giver mening for dem, da de begge har fået opfattelsen af, at pædagogik er vigtigt i undervisningen.

Morten fortæller også, at diplomuddannelsen har givet mening, idet han har fået fokus på dårlige undervisningsvaner. Dette har han gjort ved selv at komme ind og være studerende og være den, der blev undervist: *"og det skal man jo huske på, når man selv står oppe ved tavlen og skal undervise, at det nok er lige så vigtigt for de andre deltagere, som det er for en selv"* (Bilag 3, s. 5, Morten). Det, at Morten lige pludselig selv havde rollen som elev, gjorde, at han blev opmærksom på nogle ting, der var vigtige for ham, når han selv skulle undervises. Denne læring har han taget med sig i sin egen undervisning af eleverne på erhvervsskolen.

Morten bliver desuden spurgt, hvad hans formål med uddannelsen har været. Han fortæller, at han kommer fra et værksted, hvor han ikke havde erfaring med undervisning andet end, hvis han guidede eller instruerede en lærling i noget: *"Jeg har jo ingen undervisningsforudsætninger i et klasserum overhovedet"* (Bilag 3, s. 4).

Diplomuddannelsen har altså været med til at give Morten undervisningsforudsætninger, som han ikke havde før. Han fortæller yderligere, at diplomuddannelsen gjorde ham bevidst om, hvad han havde gjort rigtigt i undervisningen, fordi han via teori fik sat ord på, hvorfor handlingerne var rigtige, og hvad formålet var med dem (Bilag 3, s. 4-5).

Ovenstående citater viser, at faglærerne har styrket deres undervisningsforudsætninger, og dermed ændret deres måde at se sig selv på. Det tyder på, at faglærerne har opnået en forståelse for og mening med, hvorfor de har brug for andre kompetencer end de erfaringer, de har som mekanikere.

Som beskrevet i problemfeltet viser undersøgelser, at det kan være en udfordring for faglærere at udvikle deres *pædagogiske* kompetencer, da de hovedsageligt opfatter sig selv som mekanikere. Faglærere føler sig i højere grad knyttet til deres fagområde som fx mekanikere end til det pædagogiske område (jf. afsnit 1.3). Dette kan således analyseres med udgangspunkt i elementet *identity*, fordi måden faglærerne ser og forstår sig selv på efter diplomuddannelsen har betydning for, hvordan de handler, og dermed skaber mening med at udvikle deres pædagogiske kompetencer. Det vil sige, at der er en sammenhæng mellem, hvordan faglærerne opfatter sig selv og skaber mening i deres kontekst (Weick, Sutcliffe & Obstfeld, 2005, s. 416; Hammer & Høpner, 2014, s. 60). Dermed har diplomuddannelsen muligvis været med til at ændre deres identitet, og det kan have været med til at udvikle og styrke deres pædagogiske kompetencer.

Sammenfattende set tillægger de tre faglærere den pædagogiske kompetenceudvikling mening i forhold til deres praksis, når deres forudsætninger for at undervise forbedres. Yderligere når de forstår vigtigheden af pædagogik, og ændrer deres måde at tænke på til at være mere pædagogisk.

5.5.2 Balance i identiteten

Faglærerne bliver spurgt ind til, hvordan de får pædagogikken med i deres praksis. Hertil fortæller Kristian, at han i forbindelse med sin opstart i autoafdelingen talte med en tidligere kollega, som udtalte, at Kristian skulle ind på den evige hvile. Han siger endvidere:

"Jeg ville godt lige have snakket med ham i dag, du skulle lige prøve at kalde det den evige hvile igen. For det er det absolut ikke . . . jeg er jo ikke uddannet lærer eller pædagog, men så lige pludselig at skulle ind og omstille sig til det der, det er da godt nok et mileskridt, der skal tages da, hold da op . . . så det der med at hvile på laurbærrene, det gør man ikke, det er ovre" (Bilag 3, s. 42-43, Kristian).

Citatet viser, at for Kristian er det et mileskridt at skulle omstille sig fra at være automekaniker til at være faglærer i autoafdelingen, og at han ikke er enig med hans tidligere kollega om, at han skal ind og slappe af som faglærer. Her foregår der en interaktion imellem dem, og ifølge Weick og elementet *identity* bliver vores identitet til

i vores interaktion mellem andre mennesker. Vores identitet har betydning for, hvordan vi handler og fortolker i forskellige situationer og dermed også indflydelse på, hvordan andre ser og behandler en. Weick pointerer, at hvis den enkeltes image ændres i en negativ retning, kan det give en ustabil identitet, således at modtageligheden øges for at gøre nye ting, der giver mening. Dermed har andre menneskers holdninger betydning for vores meningsskabelse (Weick, Sutcliffe & Obstfeld, 2005, s. 416; Hammer & Høpner, 2014, s. 60).

For Kristian kan hans tidligere kollegas udtalelse bevirke en ændring af hans image i en negativ retning og dermed ustabil identitet. Det kan derfor være med til, at Kristian er mere indstillet på det at blive faglærer, fordi det skaber mening, og dermed er det med til at opbygge og skabe balance i hans identitet. Så i forhold til den pædagogiske kompetenceudvikling kan det give mening for ham, idet det er med til at ændre hans identitet som faglærer. Samtidig pointerer Kristian også, at det med at hvile på laurbærrene er et udtryk for, at det kan være hårdt arbejde at være faglærer. Dette er således en del af hans image, som han godt kunne tænke sig at fortælle den tidligere kollega, igen fortolket set for at opnå en stabil identitet.

Sammenfattende set tillægger Kristian den pædagogiske kompetenceudvikling mening i forhold til hans praksis, når hans image påvirkes negativt af en anden, fordi det medfører, at Kristian bliver mere opsat på at finde mening og skabe balance i sin identitet.

5.6 Delkonklusion

Som det fremgår af ovenstående analyse, tillægger faglærerne ofte den pædagogiske kompetenceudvikling mening i forhold til deres praksis. Dog er der også situationer, hvor faglærerne ikke ser den pædagogiske kompetenceudvikling som særlig meningsfuld.

Vi fandt frem til, at Morten og Carsten tillægger den pædagogiske kompetenceudvikling mening, når der er et behov for at udvikle og ændre deres måde at undervise på. Derudover tillægger Morten og Kristian den pædagogiske kompetenceudvikling mening, når it-værktøjerne effektiviserer undervisningen. Bjarne tillægger it-værktøjerne mening, da han bliver kastet ud i en situation med nedlukning af skolen, hvor it-værktøjerne pludselig er en forudsætning for, at han kan undervise eleverne.

Carsten tillægger den pædagogiske kompetenceudvikling mening, når han har en forestilling om, at eleverne synes, det er sjovt at have ham som underviser. Derfor er det sociale samspil med eleverne vigtigt, fordi det medfører, at det giver mening for ham at anvende sine pædagogiske kompetencer. Derudover tillægger han den mening, når han får mulighed for at være en aktiv del af handlingen og gå i dybden med det pædagogiske. Derimod tillægger han den ikke mening, når hans tidligere erfaringer med pædagogiske kurser ikke er positive.

Kristian, Morten og Bjarne tillægger ikke den pædagogiske kompetenceudvikling mening, når de ikke har mulighed for at samarbejde med hinanden om at udvikle deres pædagogiske kompetencer. Derimod tillægger de den mening, når den pædagogiske kompetenceudvikling kvalificerer undervisningen, planlægningen heraf, og når den skaber struktur. Derudover når det er med til at gøre undervisningen mindre lærerstyret, involverer eleverne i højere grad og når eleverne 'spejler sig' i faglærerne. Alle fire faglærere tillægger også den pædagogiske kompetenceudvikling mening, når de hver især kan finde og udvælge sandsynlige forklaringer på diplomuddannelsens formål, som giver mening.

Bjarne tillægger ikke den pædagogiske kompetenceudvikling mening, når ledelsen ikke prioriterer og fokuserer på kvaliteten af pædagogikken i undervisningen og dermed ikke på udviklingen af faglærernes pædagogiske kompetencer. Derudover tillægger han den ikke mening, når han på grund af den overordnede struktur i uddannelsessystemet ikke kan samarbejde med andre undervisere, som han har meget tilfælles med, og derfor ikke får udnyttet de mest optimale muligheder for at udvikle sin praksis i en pædagogisk retning.

Morten tillægger den pædagogiske kompetenceudvikling mening, når han har lysten og idéerne til at anvende det, han har lært, men hans meningsskabelse begrænses på grund af manglende tid til at udvikle det pædagogiske i hans undervisning. Kristian tillægger den pædagogiske kompetenceudvikling mening, når hans image påvirkes negativt af en anden, fordi det medfører, at han bliver mere opsat på at finde mening og skabe balance i sin identitet. Morten, Kristian og Carsten tillægger den pædagogiske kompetenceudvikling mening, når deres forudsætninger for at undervise forbedres. Derudover når de forstår vigtigheden af pædagogik og ændrer deres måde at tænke på i en pædagogisk retning.

6. Konklusion

Specialets sidste kapitel indeholder en diskussion af analysens empiriske fund og en diskussion af sammensætningen og anvendelsen af de udvalgte teoretiske perspektiver, Illeris og Weick. Derudover en vurdering af vores metodiske valg i undersøgelsen og en besvarelse af problemformuleringen. Som supplement til dette konkluderer vi på samspillet mellem forudsætningerne for kompetenceudvikling og meningsskabelse og dernæst dilemmaet mellem drift og udvikling, som blev tydeligt for os i diskussionen af empiriske fund. Afslutningsvist for specialet perspektiverer vi med udgangspunkt i undersøgelsens fund.

6.1 Diskussion af empiriske fund

I dette afsnit vil vi diskutere udvalgte empiriske fund i analysen med henblik på at nuancere vores forståelse af faglærernes pædagogiske kompetenceudvikling. Afslutningsvist vil vi komme med et nyt bud på at forstå og anskue særligt et af de empiriske fund ved hjælp af Per-Erik Ellstöms teori om to organisationslogikker.

Gennem analysen fandt vi frem til, at der ikke er blevet arbejdet tilstrækkeligt med det pædagogiske aspekt i praksis, da der blandt andet ifølge den pædagogiske chef ikke har været nok fokus på det (jf. afsnit 5.4.2). Vi fandt frem til, at faglærerne, uddannelseslederen og den pædagogiske chef hver især peger på forskellige personer, der har ansvaret for, at det pædagogiske bliver anvendt i praksis. Derfor undrer vi os over, om dette har betydning for, at der ikke er blevet arbejdet tilstrækkeligt med det pædagogiske i praksis. Faglærerne mener, at det er *ledelsen*, der skal sætte tid af og tage initiativ til pædagogiske tiltag i autoafdelingen. Omvendt lægger uddannelseslederen vægt på, at *udbyderen af diplomuddannelsen* har ansvaret for den pædagogiske kompetenceudvikling. Dette på trods af at han også fortæller, at han blev ansat med henblik på at indføre en pædagogisk og didaktisk tilgang i faglærernes undervisning. Den pædagogiske chef mener, at det er op til den enkelte *uddannelsesleder* at omsætte diplomuddannelsen til pædagogisk værdidannelse. Dette indikerer, at det ikke er tydeligt for nogle af parterne, hvem der har det egentlige ansvar for, at faglærerne udvikler og videreudvikler deres pædagogiske kompetencer.

Problemet ved denne uoverensstemmelse er, at særligt Bjarne ikke tillægger den pædagogiske kompetenceudvikling *mening*, når ledelsen ikke prioriterer og fokuserer på kvaliteten af pædagogikken i undervisningen og dermed ikke på udviklingen af faglærernes pædagogiske kompetencer. Derudover rummer læringsmiljøet på erhvervsskolen ikke de praktiske muligheder, som er en forudsætning for at skabe engagement hos faglærerne. Derfor er det problematisk, at ledelsen ikke prioriterer tilstrækkelig tid til at arbejde med pædagogisk udvikling, og heller ikke har en systematik for, hvordan faglærerne kan videreudvikle deres pædagogiske kompetencer i et understøttende læringsmiljø. Dermed er ledelsen med til at påvirke og har indflydelse på, hvorvidt faglærernes læring får karakter af kompetenceudvikling.

På baggrund af dette sætter vi spørgsmålstegn ved, om autoafdelingen kan leve op til de forventninger og krav, som Undervisningsministeriet fremsatte i eud-reformen i 2015. Disse forventninger og krav indebærer blandt andet, at faglærernes kompetenceudvikling er tæt relateret til deres praksis med henblik på at understøtte, at kompetenceudviklingen forankres i faglærernes daglige arbejde (Bilag 5, s. 2). Men det har været vanskeligt for faglærerne at forankre det pædagogiske i deres praksis, eksempelvis giver Bjarne udtryk for, at der ikke har været en pædagogisk ledelse. Eksempler på dette er, at ledelsen har anskuet diplomuddannelsen som noget, der blot skulle overstås og afvikles, så faglærerne kunne fortsætte som undervisere. Det handlede bare om at sætte flueben i forhold til faglærernes gennemførelse af diplomuddannelsen. Ledelsen har dermed ikke i særlig høj grad understøttet faglærernes muligheder for, at den pædagogiske kompetenceudvikling blev forankret i praksis.

Da det er op til de enkelte erhvervsskoler at vurdere, hvordan de vil omsætte og prioritere deres samlede kompetenceudviklingsindsatser for at opnå reformens mål, ligger ansvaret på erhvervsskolen. Problematikken i at erhvervsskolen selv står til ansvar for at opnå reformens mål ligger i, at der ikke er nogen ansvarsfordeling eller systematik for, hvordan de vil nå målet om pædagogisk kompetenceudvikling og dets forankring i praksis. På trods af at erhvervsskolen har udviklet et pædagogisk didaktisk grundlag (jf. afsnit 3.4), som i øvrigt også er et krav fra reformen, så har det ikke

forankret sig tilstrækkeligt i praksis. Dette fordi det pædagogisk didaktiske grundlag kun bliver anvendt, når ledelsen skal bruge det som et argument over for faglærerne på afdelingsmøder. Derudover fortæller Bjarne, at taxameteret ydes per antal næser på gangen, ledelsen har ikke fokus på, om der kan undervises godt eller skidt, niveauet er ikke så afgørende og der er ikke et pædagogisk fokus i det (jf. afsnit 5.4.2). Dette stemmer ikke helt overens med, hvad erhvervsskolen skriver på deres egen hjemmeside om, at de arbejder ud fra en solid forankring i pædagogisk teori, hvor de løfter undervisningen og uddannelsen (jf. afsnit 1.5).

Vi påpeger dermed ikke, at faglærerne ikke har udviklet pædagogiske kompetencer som følge af diplomuddannelsen, men vi antager, at de kunne have udviklet kompetencerne i endnu højere grad, hvis det pædagogiske var blevet forankret mere i faglærernes praksis. Eksempelvis kunne faglærerne have udviklet deres kompetencer yderligere, hvis ledelsen havde prioriteret og understøttet pædagogisk kompetenceudvikling i højere grad og tydeliggjort, hvem der havde ansvaret for videreudviklingen i praksis. Dog forekommer det af vores empiriske fund, at faglærerne er engagerede for at udvikle deres pædagogiske kompetencer, men ifølge analysen er det på baggrund af faglige og personlige forudsætninger. Eksempelvis at de kan se behovet for og finder mening med kompetenceudviklingen, og at de finder indholdet i diplomuddannelsen interessant.

En forklaring på, at den pædagogiske kompetenceudvikling endnu ikke er forankret i praksis helt som ønsket, kan være, at de mange indsatsområder og initiativer som ledelsen skal forholde sig til, samtidig med at de skal varetage driften, tager tid at implementere (jf. afsnit 1.2).

Flere af vores empiriske fund peger på, at tid er en væsentlig forudsætning, når det kommer til, hvorvidt faglærerne udvikler deres pædagogiske kompetencer i praksis. Ifølge faglærerne har ledelsen intentioner om at sætte tid af til at arbejde med det pædagogiske, men sådan forholder det sig ikke i praksis. Endvidere er faglærerne så travlt beskæftiget med de mange elever, at der ikke er tid til at udvikle på noget nyt (jf. afsnit 4.4.1) (jf. afsnit 5.2.2). Morten begrunder, hvorfor han ikke har tid til at arbejde

nok med det pædagogiske med, at der hele tiden er andre vigtigere gøremål, og at det derfor ikke kommer øverst på hans opgaveliste. Derfor er der ikke sket de store ændringer i forhold til før diplomuddannelsen (jf. afsnit 4.3.1). Bjarne har en masse gode intentioner som følge af diplomuddannelsen, men hverdagens daglige drift trumfer de gode intentioner (jf. afsnit 4.3.1). Flere af faglærerne er derfor enige om, at de ikke har tid nok til at udvikle det pædagogiske og dermed deres pædagogiske kompetenceudvikling, fordi driften og deraf undervisning af eleverne er førsteprioritet. Vi har via analysen opnået en forståelse for, at faglærerne har brug for, at der bliver afsat tid til implementeringen af det pædagogiske i undervisningen, hvis de skal udvikle og videreudvikle deres pædagogiske kompetencer. Hvis det pædagogiske skal forankres i praksis og få karakter af kompetenceudvikling, kræver det ny tilrettelæggelse, opsøgning af ny viden, og at der skal etableres nye rutiner og vaner (KORA, 2017, s. 8). Dermed opstår der et dilemma i forhold til, hvor meget tid den pædagogiske kompetenceudvikling kræver, og hvor meget tid der bliver afsat af ledelsen i praksis.

Et bud på at forstå de udfordringer, som autoafdelingen oplever i forbindelse med udviklingen af faglærernes pædagogiske kompetencer og anvendelsen af disse i praksis, er med Per-Erik Ellströms to organisationslogikker. Med disse logikker får vi et nyt perspektiv på, hvilke forudsætninger faglærerne har for at udvikle deres pædagogiske kompetencer og hvordan det giver mening i forhold til deres praksis.

De to organisationslogikker, henholdsvis *produktionens logik* og *udviklingens logik*, er begge nødvendige, hvis en virksomhed eller organisation på lang sigt skal overleve og *udvikle* dets potentiale (Ellström, 2017, s. 470). Derfor bliver det centralt for virksomheder og organisationer at opretholde en balancegang mellem både produktion og udvikling (Ellström, 2017, s. 474). Erhvervsskolen og herunder autoafdelingen kan betragtes som en organisation, hvor produktion i dette tilfælde omhandler drift, herunder undervisning af elever med henblik på gennemførelse af uddannelsen. Samtidig med at autoafdelingen skal opretholde produktionen, skal de også udvikle sig, således de kan takle de nutidige udfordringer, hvilket det pædagogiske kompetenceløft er et eksempel på. De to organisationslogikker er en

måde til at belyse, hvordan organisationer er organiseret på, og de to logikker er idealtyper for, hvordan organisationers læringsmiljø kan udformes (Ellström, 2017, s. 470).

Produktionens logik karakteriseres også som en tilpasningsorienteret læring. Den tilpasningsorienterede læring indebærer rutineprægede opgaver, at tilpasse sig forskellige situationer og at følge de instruktioner, der bliver givet. På den måde lærer faglærerne at tilegne sig færdigheder, principper og retningslinjer, som gør det muligt at håndtere gentagende arbejdsopgaver (Ellström, 2017, s. 468). Produktionens logik kendetegnes ved at være domineret af en ambition om at fremme effektivitet, troværdig og holdbar udførelse af arbejdsopgaver over tid, homogenitet samt rutinemæssige handle-mønstre (Ellström, 2017, s. 471). Faglærernes arbejdsopgaver bærer i høj grad præg af rutinemæssige opgaver og at *tilpasse* sig forskellige situationer i forhold til undervisning af eleverne. Dette ser vi gennem flere af deres udtalelser og dermed vores fortolkninger, hvilket er et udtryk for, at der arbejdes ud fra produktionens logik.

Udviklingens logik kendetegnes også som en udviklingsorienteret læring, der indebærer en form for *forstyrrelse* af vores vante tænkemåder på baggrund af nye og uvante situationer eller udfordringer. Det at tage en diplomuddannelse er en form for forstyrrelse for faglærerne, som har ført til en mere pædagogisk måde at tænke undervisning på (jf. afsnit 5.5.1). Dette kan være med til at igangsætte udviklingsorienteret læring, og kan derfor være en drivkraft for nytænkning og forandring (Ellström, 2017, s. 469). Gennem analysen finder vi ud af, at faglærerne har udviklet deres pædagogiske kompetencer, det ser vi blandt andet fordi, de anvender de it-værktøjer, som de har fået på diplomuddannelsen.

Denne form for udviklingsorienterede læring indebærer, at faglærerne er spørgende og kritiske i forhold til deres arbejdsopgaver og de forudsætninger, som har indflydelse på deres arbejde. Faglærerne skal ligeledes være indstillede på at ændre på deres arbejds- og livsvilkår (Ellström, 2017, s. 469). Gennem analysen fandt vi frem til, at faglærerne er indstillede på at ændre deres arbejds- og livsvilkår, men som beskrevet i tidligere i dette afsnit er én af forudsætningerne for kompetenceudvikling, at der er afsat tid til udviklingen af det pædagogiske.

Udviklingens logik vedrører en ambition om at fremme refleksion og fornyelse samt at undersøge alternative måder at udføre arbejdet på, med det formål at være i stand til at håndtere nye situationer og krav. I modsætning til produktionens logik indebærer udviklingens logik ikke at skabe ensartethed og rutiner i arbejdsopgaverne, derimod indebærer det at skabe forudsætninger for afveksling og heterogenitet (Ellström, 2017, s. 472). Vi anser, at produktionens logik er mere dominerende i autoafdelingen end udviklingens logik, da der ifølge analysen ikke har været optimale forudsætninger for afvekslinger og heterogenitet og dermed ikke revolutionerende udvikling i faglærernes praksis.

Via analysen fandt vi frem til, at faglærerne ikke har haft de mest optimale forudsætninger for kompetenceudvikling, og dermed ikke har udviklet deres pædagogiske kompetencer i en så høj grad, som de muligvis kunne have gjort med bedre forudsætninger. Faglærerne gav som tidligere beskrevet udtryk for, at de mangler tid til udvikling og et læringsmiljø, hvor ledelsen skaber rammerne for bedre vilkår for udvikling. Med en mere dominerende udviklingens logik i autoafdelingen antager vi, at faglærerne kunne have haft bedre forudsætninger for at udvikle deres pædagogiske kompetencer, fordi det indebærer en orientering mod nytænkning og refleksion. Dette ser vi, fordi faglærerne netop er indstillede på og engagerede i at tage diplomuddannelsen og anvende det lærte i deres praksis. Imidlertid er en af udfordringerne ved en organisering i forhold til udviklingens logik, at der skal afsættes tidsmæssige ressourcer til, at det lærte fra diplomuddannelsen kan anvendes i praksis, og dermed fremmer faglærernes pædagogiske udvikling. Dog er tidsmæssige ressourcer ikke tilstrækkeligt, da ledelsen også spiller en væsentlig rolle i forhold til at skabe muligheder for læring i autoafdelingen i et samarbejde med faglærerne (Ellström, 2017, s. 473).

Dermed ikke sagt at produktionens logik fungerer udelukkende som noget negativt, da produktionens logik er central for en organisations overlevelse. Men fordi der er et krav som følge af eud-reformen om, at faglærerne skal udvikle deres pædagogiske kompetencer er det problematisk, at autoafdelingen hovedsageligt er domineret af produktionens logik. Det udfordrende er dog at finde en hensigtsmæssig balance og prioritering mellem produktionens logik med effektivitet og stabilitet og udviklingens logik med nytænkning og udviklende aktiviteter (Ellström, 2017, s. 473).

Sammenfattende for denne diskussion af empiriske fund viser det sig, at der er en uoverensstemmelse om, hvem der har ansvaret for at skabe udviklingen i autoafdelingen. Derudover er ledelsen med til at påvirke og har indflydelse på, hvorvidt faglærernes læring får karakter af kompetenceudvikling. Faglærerne kunne muligvis have udviklet deres pædagogiske kompetencer i endnu højere grad, hvis det pædagogiske var blevet forankret mere i deres praksis. Dermed opstår der et dilemma i forhold til, hvor meget tid den pædagogiske kompetenceudvikling kræver, for at læringen får karakter af kompetenceudvikling, og hvor meget tid der bliver afsat i praksis. Ellströms to organisationslogikker bidrager til at give os en ny forståelse af dette dilemma eller denne dobbelthed, og dermed autoafdelingens afvejning af produktionens og udviklingens logik i forhold til faglærernes pædagogiske kompetenceudvikling.

6.2 Diskussion af teoretiske perspektiver

Dette afsnit er en diskussion af, hvordan de udvalgte teoretiske perspektiver supplerer og adskiller sig fra hinanden samt en vurdering af deres anvendelighed i undersøgelsen. Det er helt centralt at diskutere teoriernes forskellige rækkevidde og forklaringskraft, da dette bidrager til undersøgelsen med en forståelse af teoriernes anvendelsesmuligheder (Andreasen et. al., 2017, s. 118).

6.2.1 Teoriernes rolle

Formålet med at inddrage Illeris og Weicks teoretiske perspektiver i analysen er at kvalificere vores blik på faglærernes pædagogiske kompetenceudvikling. Denne kvalificering er af stor betydning, da kompetenceudvikling er omfangsrigt og komplekst, *"og det er ganske enkelt ikke muligt at få alt med i en undersøgelse"* (Andreasen et. al., 2017, s. 101). Vores valg af teoretiske perspektiver er afgørende for, hvad vi vælger at rette blikket mod og således for, hvad der kommer til syne for os i undersøgelsen (Andreasen et. al., 2017, s. 101). Eksempelvis kommer det til syne for os, på grund af Weicks element *retrospektiv*, at faglærerne først finder mening med diplomuddannelsen efterfølgende. Dette ville ikke nødvendigvis være kommet til syne, hvis vi ikke havde anvendt Weicks teoretiske perspektiv.

Omvendt er de to teorier også med til at farve, hvad vi retter blikket mod, og er derfor med til at afgøre undersøgelsens fokus og konklusioner. På den måde er der risiko for, at teorierne har påvirket vores åbenhed over for empirien (Andreasen et. al., 2017, s. 107). For at undgå dette har vi først udvalgt de to teoretiske perspektiver efter de fire interviews og ladet det, som var betydningsfuldt for faglærerne være fremtrædende i analysen. Dog er det med vores hermeneutiske tilgang til undersøgelsen umuligt ikke at blive farvet af vores forforståelse. Derfor har vi valgt at bringe vores forforståelse og deraf relevante teorier i spil for at kvalificere vores forforståelse, da disse teorier bidrager med analytiske begreber til at forstå faglærernes virkeligheder igennem (Andreasen et. al., 2017, s. 109).

6.2.2 Ontologiernes sammensætning

Ved sammensætningen af disse to teorier er det væsentligt at overveje om deres indbyggede ontologier passer sammen, og ligeledes om de passer sammen med undersøgelsens videnskabsteoretiske ramme hermeneutikken (Andreasen et. al., 2017, s. 119). Den videnskabsteoretiske tilgang i denne undersøgelse befinder sig inden for den idealistiske position, som betyder, at verden eksisterer afhængigt af observatøren. Det betyder, at vi tillægger faglærerne som observatører stor betydning i form af deres handlinger og måder at betragte verden på gennem sproget (Ingemann, 2017, s. 101).

Weicks teori om meningsskabelse passer sammen med den hermeneutiske ontologi, fordi de syv elementer handler om, hvordan mennesker når frem til deres forståelser og fortolkninger. Dermed tillægger han også observatøren stor betydning og mener, at det er muligt at studere menneskers forståelser og fortolkninger af verden med hans mikroorienterede tilgang. Han beskriver eksempelvis med sit element *plausibel*, at meningsskabelse ikke handler om at finde én sandhed og anerkender, at mennesker opfatter situationer forskelligt.

Illeris' teori om kompetenceudvikling passer ligeledes sammen med hermeneutikkens ontologi, da flere af hans begreber eksempelvis refleksion og engagement i udgangspunktet er individuelt og dermed afhængig af, hvem der ser.

Dermed er der intern konsistens i forhold til undersøgelsens videnskabsteori og teoretiske begreber, hvilket styrker kvaliteten og gyldigheden af undersøgelsen (Tanggaard & Brinkmann, 2015a, s. 525-526).

6.2.3 Epistemologiernes sammensætning

I dette afsnit vil vi diskutere hermeneutikkens epistemologi i forhold til valget af de to teoretiske perspektiver.

Weick og Illeris trækker på sociale aspekter i deres teoretiske perspektiver. Dette antager vi på baggrund af, at meningsskabelse ifølge Weick er en social proces, fordi det som sker inde i individet er betinget af andre. Det vil sige, at individet skaber deres mening med andre i en social sammenhæng. Derudover har det betydning for individets meningsskabelse, hvordan andre mennesker ser og behandler individet (jf. afsnit 2.10).

Illeris har ligeledes sociale aspekter i hans kompetenceformel, da han beskriver, at nøglebegrebet *praksis* indebærer, at individet er afhængig af de sociale omgivelser og et godt samspil med andre. Derudover indebærer nøglebegrebet *refleksion*, at individet italesætter og diskuterer sine tanker med andre (jf. afsnit 2.10).

Med udgangspunkt i ovenstående anser vi dele af individets meningsskabelse og kompetenceudvikling som socialt konstrueret.

Inden for socialkonstruktivismen er den epistemologiske forståelse, at individets *erkendelse* konstrueres socialt, og derefter indoptages i individet (Rendtorff, 2003, s. 100). Med hermeneutikken anskuer vi individets *erkendelse* på den måde, at individet finder sin forståelse i et samspil med andres forståelser, der fortolkes i subjektet, og derfor bliver individets erkendelse af virkeligheden subjektiv (Rendtorff, 2003, s. 105; Ingemann, 2017, s. 114).

De to epistemologier fra henholdsvis hermeneutikken og socialkonstruktivismen har altså det tilfælles, at individets erkendelse påvirkes af det sociale. Adskillelsen ligger i, at den socialkonstruktivistiske erkendelse og dermed individets fortolkning opstår i den virkelighed, man konstruerer sammen med andre. Hvorimod i hermeneutikken har det sociale også stor betydning, men fortolkningen foregår først og fremmest i individet (Rendtorff, 2003, s. 101, 103).

Med socialkonstruktivismen afviser vi ikke, at individet har en individuel meningshorisont, hvilket også viser sig i Weick og Illeris' teori, da de har begreber og elementer med, som anerkender det individuelle og kognitive aspekt. Eksempelvis kan vi med Illeris nøglebegreb anskue *refleksion*, som noget der sker kognitivt og individuelt. Desuden kan vi med Weicks element *plausibel* anskue, at man som person ikke finder én sandfærdig historie, da denne ikke findes, idet den opfattes forskelligt fra person til person. Dermed kan den betragtes som en individuel proces (jf. afsnit 2.10).

Derfor argumenterer vi for anvendelsen af Weick og Illeris med en hermeneutisk tilgang til undersøgelsen, da henholdsvis hermeneutikken og socialkonstruktivismens epistemologier deler overbevisningen om, at individets fortolkning af virkeligheden påvirkes af både det individuelle og det sociale (Rendtorff, 2003, s. 113).

6.2.4 Vurdering af teoriernes anvendelse

Weick og Illeris' teorier supplerer hinanden i denne undersøgelse, fordi vi både har brug for teoretiske perspektiver på faglærernes kompetenceudvikling og deres meningsskabelsesproces. Dette er for at forstå faglærernes forudsætninger for kompetenceudvikling, og hvordan pædagogisk kompetenceudvikling giver mening for faglærerne i forhold til deres praksis.

Ifølge Weick handler faglærerne ud fra, hvad der giver mening for dem, og dette har vi brug for at forstå, for at kunne sige noget om faglærernes kompetenceudvikling i praksis, da meningsskabelse er en grundlæggende drivkraft for faglærernes handlinger. Omvendt har vi også brug for Illeris' teori omkring, hvornår læring får karakter af kompetenceudvikling, da vi har en antagelse om, at mening spiller en stor rolle i forbindelse med faglærernes læring og dermed udvikling af kompetencer. Derfor bør dét, at faglærerne skal udvikle deres pædagogiske kompetencer give mening, fordi det har betydning for karakteren af kompetenceudvikling. Dette hænger sammen med, at vi har en antagelse om, at blot fordi faglærerne har gennemført en diplomuddannelse, så er det ikke ensbetydende med, at deres læring har fået karakter af kompetenceudvikling.

De to teoretikere adskiller sig fra hinanden, idet de har forskellige perspektiver. Weick har et ledelsesorienteret perspektiv, da han har udformet sin teori med henblik på at tydeliggøre, hvordan man som leder skaber mening hos medarbejdere (Hammer & Høpner, 2014, s. 9). Vi har dog ikke anvendt Weick med henblik på at undersøge, hvordan lederen kan skabe mening hos faglærerne, men derimod har vi anvendt ham til at opnå en forståelse af, hvorvidt og hvordan faglærerne finder mening med den pædagogiske kompetenceudvikling.

Illeris har derimod et læringsorienteret perspektiv, da han bygger kompetenceformlen på sin helhedsorienterede læringsteori, som handler om individets læreproces (Illeris, 2017). Derfor er hans perspektiv anvendelig til at forstå, hvilke forudsætninger faglærerne har, for at *læringen* får karakter af kompetenceudvikling.

Illeris beskriver selv, hans kompetenceformel med de tre nøglebegreber som forenklet, og derfor kan anvendes til at forstå alle former for kompetenceudvikling (jf. afsnit 2.10). Med et kritisk blik på dette finder vi kompetenceformlen og nøglebegreberne *for* enkle, da vi gennem analysen har fundet ud af, at der er flere begreber på spil end blot engagement, praksis og refleksion. Eksempelvis har organisatoriske vilkår vist sig at have betydning for, at kompetenceudviklingen overhovedet igangsættes (jf. afsnit 4.3). Der kan ligeledes være tale om, at de tre nøglebegreber ikke er uddybet nok. Det ser vi, da Illeris beskriver, at de tre nøglebegreber foregår før, under og efter et kompetenceudviklingsforløb, men hans udlægninger af begreberne er hovedsageligt i forhold til forløbet under uddannelsen. Dette har været en begrænsning i forhold til vores fortolkninger, da vi især har brugt nøglebegreberne i forbindelse med faglærernes praksis, og derfor manglet uddybelser hertil.

Da Weicks teoretiske perspektiv om meningsskabelse indeholder mange nuancer, tvetydigheder og abstrakte formuleringer, kan teorien være svær at forstå, og derfor har vi valgt at supplere med Sverri Hammer og James Høpners bog "*Meningsskabelse, organisering og ledelse - En introduktion til Weicks univers*". De fortolker Weicks teori om meningsskabelse og gør den mere forståelig (Hammer & Høpner, 2014, s. 3, 4). Idet Weick har skrevet forordet til Hammer og Høpners bog og

været tilgængelig som sparringspartner for forfatterne samt har deltaget i interviews i bogen, ser vi suppleringen af denne sekundære kilde som en styrke i vores undersøgelse, da den er med til at øge vores forståelse af meningsskabelse (Hammer & Høpner, 2014, s. 4). Samtidig er Weicks teoretiske perspektiv anvendeligt, da han med en mikroorienteret tilgang fokuserer på detaljer og nuancer fremfor at bevæge sig på et overordnet og forsimplet niveau, hvilket er med til at bidrage til vores nuancerede forståelse af faglærernes meningsskabelse (Hammer & Høpner, 2014, s. 4, 19). En af de udfordringer vi særligt stødte på undervejs i analysen var, at Weicks syv elementer overlapper hinanden, hvilket vanskeliggjorde inddelingen af empirien i forhold til de syv elementer. Eksempelvis havde vi brug for at inddrage det *retrospektive* element i forhold til elementet *enactment* for at forstå faglærerens meningsskabelse.

Alt i alt vurderer vi, at de to teoretiske perspektiver på henholdsvis mening og kompetenceudvikling har været anvendelige til at besvare de to underspørgsmål med henblik på besvarelse af problemformuleringen.

I afsnittet 'Diskussion af empiriske fund' har vi inddraget Ellströms teoretiske perspektiv på to organisationslogikker, da det *efter* analysen af underspørgsmålene blev tydeligt for os, at de empiriske fund kunne forstås endnu mere dybdegående med udgangspunkt i hans perspektiv. Dette fordi vi fandt frem til, at der i autoafdelingen fremtræder et dilemma mellem prioriteringen af undervisningen altså driften og udviklingen af faglærernes kompetencer. Med udgangspunkt i den hermeneutiske spiral er dilemmaet mellem produktion og udvikling en del af den helhed, vi fandt frem til via analysen, derfor har vi først efterfølgende kunne anvende Ellströms teori, da helheden og deraf analysen har givet os en ny forståelse for empirien.

Til forskel fra Weick og Illeris indtager Ellström et perspektiv, som i højere grad ser organisationer *udefra* via hans to organisationslogikker. Dermed bidrager han til, at vi kan 'zoome ud' på autoafdelingen og i stedet for udelukkende at se på faglærerne, ser vi faglærerne i forhold til den organisering, der er i autoafdelingen. Derudover er Ellströms teori orienteret mod det normative, hvilket er med til at give os en forståelse

af den dobbelthed, der er i autoafdelingen i forhold til det at balancere mellem produktion og udvikling i en organisation.

Dette teoretiske perspektiv bidrager alt i alt til, at vores besvarelse af problemformuleringen kvalificeres yderligere.

6.3 Vurdering af metodiske valg

I dette afsnit vil vi forholde os til og vurdere betydningen af udvalgte metodiske valg gennem undersøgelsen. Dette er væsentligt, fordi de metodiske valg spiller en rolle i forhold til, hvad vi kan konkludere, om det vi har undersøgt.

Med hensyn til nærhed og distance i forhold til undersøgelsens informanter, har vi reflekteret over, hvorvidt det har farvet vores tankegang om uddannelseslederen, at vi har haft en løbende og tæt dialog med ham. Eksempelvis er vores dialog med ham forholdsvis uformel, da vi udover at skrive med ham på e-mail også kommunikerer med ham over Facebooks platform 'messenger'. Den tætte og uformelle dialog med uddannelseslederen kan have påvirket vores holdning til ham og hans handlinger, fordi vi løbende har fået hans perspektiver og forklaringer, som bidrager til, at vi kan sætte os i hans sted. Dog vurderer vi, at vi på trods af dette har holdt en analytisk distance i analysen, blandt andet fordi vi også har forholdt os kritiske til ledelsen i vores fortolkninger af empirien.

Da undersøgelsen tager udgangspunkt i et casestudie, er det væsentligt at pointere at denne type undersøgelsesdesign ofte kritiseres i forhold til dets validitet og generaliserbarhed (Wellington, 2000, s. 97). Eksempelvis mener mange kritikere, at der ikke kan generaliseres ud fra en enkelt case, hvilket vil sige, at der ikke kan generaliseres ud fra et enkelttilfælde (Flyvbjerg, 2015, s. 502). Dog argumenterer vi for, at casestudiet kan anvendes ved, at vi kan generalisere vores fund analytisk, fordi vi har lavet præcise beskrivelser af den kontekst, som undersøgelsen er foretaget i. Dette er afgørende for, at vores empiriske fund kan *generaliseres analytisk* til andre lignende sammenhænge, fordi det er gennemsigtigt, i hvilken sammenhæng

kompetenceudviklingen foregår (Rasmussen & Ydesen, 2018, s. 144). Derfor er det vigtigt at pointere, at vi ikke kan generalisere vores fund *direkte* til andre danske erhvervsskoler, da vores fund er bundet op på eud-reformen, som er blevet omsat og implementeret på de enkelte erhvervsskoler ud fra deres egne fortolkninger af eud-reformen. Vores fund kan derimod være *vejledende* i andre lignende sammenhænge. Desuden er det ikke hensigten med en hermeneutisk tilgang at kunne finde én endelig og objektiv sandhed om det, man undersøger, og derfor vil vi gerne understrege, at vores empiriske fund er én sandhed ud af mange forskellige, som er påvirket af vores fortolkninger, og som kun gør sig gældende i forhold til de valg, vi har truffet gennem undersøgelsen.

Endnu et kvalitetskriterium, vi vil forholde os til, er *situering* af informanterne. Dette indebærer, at vi i detaljeret form har beskrevet faglærerne og deres praksis, eksempelvis i afsnittene 'Præsentation af informanter' og 'Faglærernes typiske arbejdsdag'. På den måde får læseren også et indblik i, hvilken kontekst undersøgelsen foregår i, og på den baggrund vurderer vi, at andre forskere kan forholde sig til, hvilken sammenhæng vores fund kan anvendes i. Dette er med til at styrke undersøgelsens gyldighed.

Derudover har vi af etiske årsager anonymiseret navnene og enkelte oplysninger på vores informanter og erhvervsskolen, da de ellers ville være let genkendelige for andre. På det punkt er vi gået på kompromis med at udforme præcise beskrivelser af konteksten og situeringen af informanterne, men vi vurderer, at de ikke nødvendigvis kan overskue konsekvenserne af deres udtalelser, selvom de har givet samtykke til at deltage, og derfor er det vigtigt, at de ikke kan genkendes. Dog har vi så få informanter i undersøgelsen, som betyder, at faglærerne og uddannelseslederen sandsynligvis vil kunne genkende hinanden, da de netop er blevet situeret detaljeret.

Med udgangspunkt i kvalitetskriteriet *logisk sammenhæng*, som indebærer, hvorvidt de valg vi har taget gennem undersøgelsen, hænger sammen med det, vi undersøger, vurderer vi, at den indsamlede empiri har givet os de oplysninger, som var nødvendige for at kunne besvare problemformuleringen. Dette fordi de foretagne interviews,

dialog med uddannelseslederen og materialet fra erhvervsskolen har bidraget til vores forståelse af, hvilke forudsætninger faglærerne har for pædagogisk kompetenceudvikling, og hvordan den giver mening i forhold til deres praksis. Vi vurderer dog, at observationer af faglærernes praksis kunne have været med til at styrke validiteten af undersøgelsen, fordi det ville give os flere præcise beskrivelser af vores case og dermed bidrage til den logiske sammenhæng.

Med hensyn til indsamlingen af empiri er det vigtigt at pointere, at eud-reformen trådte i kraft for fem år siden, og at faglærerne har taget diplomuddannelsen for fire til fem år siden. Vi vurderer, at faglærerne med udgangspunkt i den tid der er gået, fra de har taget diplomuddannelsen til nu betyder, at de har mulighed for at svare på, om de som følge af diplomuddannelsen anvender det, de har lært. Derudover er vi også bevidste om, at vi ikke kan forvente, at faglærerne kan huske alle detaljerne om både diplomuddannelsen og den efterfølgende tid i praksis. Vi forestiller os ligeledes, at det kan være vanskeligt for faglærerne at huske, hvad de lige præcis har anvendt i deres praksis som følge af diplomuddannelsen. Derfor vurderer vi, at hvis vi havde udvalgt informanter, som havde taget diplomuddannelsen for nyligt, ville de muligvis kunne huske, hvad de har lært på diplomuddannelsen i højere grad, men på den anden side har de ikke haft lige så lang tid til at videreudvikle det lærte fra diplomuddannelsen i praksis.

Overordnet set har de metodiske valg været med til at styrke gyldigheden af undersøgelsen og dermed besvarelsen af problemformuleringen.

Med hensyn til den forforståelse vi har fået i kraft af problemfeltet, vil vi i nedenstående afsnit 'Besvarelse af problemformuleringen' forholde os eksplicit til, hvorvidt vi har fået revurderet vores forforståelse gennem undersøgelsen.

6.4 Besvarelse af problemformulering

Med udgangspunkt i analyserne af de tre underspørgsmål besvares undersøgelsens overordnede problemformulering, som lyder: *Hvilke forudsætninger for pædagogisk kompetenceudvikling har faglærerne på erhvervsskolen, og hvordan giver*

pædagogisk kompetenceudvikling mening for dem i forhold til deres praksis? For at bidrage til læserens forståelse af den videre konklusion på problemformuleringen vil vi opsummere udvalgte og væsentlige pointer fra underspørgsmål 1.

I underspørgsmål 1 antog vi, at det er en forudsætning at få viden om diplomuddannelsen og kompetenceudviklingen på erhvervsskolen for at opnå en forståelse for faglærernes udtalelser. Disse oplysninger har vi fået gennem en orientering fra Undervisningsministeriet, diplomuddannelsens studieordning, beskrivelser af erhvervspædagogik, uddannelseslederens udtalelser, det pædagogisk didaktiske grundlag og informationsmateriale fra erhvervsskolen. Dette har givet os en viden og forståelse, som efterfølgende har været et fundament til at kunne svare på underspørgsmål 2 og 3.

Først og fremmest indebærer den pædagogiske kompetenceudvikling, at faglærerne skal tage en erhvervspædagogisk diplomuddannelse, som skal understøttes, således at det kan relateres tæt til deres daglige praksis, og dermed forankres i praksis. Derudover indebærer det, at faglærernes udvikler sig inden for de syv områder, som ekspertgruppen har anbefalet i henhold til orienteringen fra Undervisningsministeriet. Foruden dette indebærer den pædagogiske kompetenceudvikling erhvervsskolens strategier og visioner for, hvordan faglærerne skal udvikle deres pædagogiske kompetencer, men i autoafdelingen er der ikke en overordnet strategi for dette. Eksempelvis har erhvervsskolen udarbejdet et pædagogisk didaktisk grundlag med deres værdier og visioner, som ikke anvendes systematisk. Disse pointer er blevet en del af vores nye forforståelse, som derfor har haft betydning for, hvad vi har fundet frem til via underspørgsmål 2 og 3.

6.4.1 Faglærernes forudsætninger for kompetenceudvikling

Den første del af problemformuleringen lyder: *Hvilke forudsætninger har faglærerne på erhvervsskolen for pædagogisk kompetenceudvikling?* Her er det vigtigt at pointere, at der med pædagogisk kompetenceudvikling menes, at læringen fra diplomuddannelsen har fået karakter af kompetenceudvikling, fordi det anvendes og videreudvikles i faglærernes praksis.

Overordnet set har vi i analysen af underspørgsmål 2 med udgangspunkt i Illeris' kompetenceformel og deraf de tre nøglebegreber *engagement*, *praksis* og *refleksion* fundet frem til, at faglærerne i autoafdelingen har forskellige forudsætninger, som enten fremmer eller hæmmer deres pædagogiske kompetencer.

Ud fra analysen fremstår det, at vi har fundet frem til fire forudsætninger, der har en fremmende indflydelse på udviklingen af faglærernes pædagogiske kompetencer. Den første forudsætning, som har en fremmende indflydelse indebærer faglærernes *engagement* for at tage den pædagogiske diplomuddannelse. Morten, Kristian og Carsten er overvejende engagerede for diplomuddannelsen, idet de italesætter diplomuddannelsen som noget positivt, og det giver mening for dem at tage uddannelsen på trods af, at det var et krav. Desuden har Carsten frivilligt valgt at tage diplomuddannelsen. Morten er desuden i en aldersgruppe, som er kendetegnet ved et stort engagement for udvikling af kompetencer. Dermed får vi revurderet vores for forståelse (jf. afsnit 1.3), fordi det at diplomuddannelsen er et krav tilsyneladende ikke har afgørende betydning for deres engagement og dermed kompetenceudvikling. Den anden forudsætning som har en fremmende indflydelse på udviklingen af kompetencer er, at særligt Kristian kan relatere det lærte fra diplomuddannelsen til sin *praksis* i autoafdelingen, fordi han har fået øjnene op for andre muligheder at undervise pædagogisk på.

Den tredje forudsætning indebærer, at Carsten, som reflekterer over det, han har lært på diplomuddannelsen og anvendelsen af det i praksis, har bedre forudsætninger for, at læringen får karakter af kompetenceudvikling end Bjarne og Morten, der ikke reflekterer i lige så høj grad. Derfor har *refleksion* en fremmende indflydelse på kompetenceudviklingen, såfremt det bliver gjort med jævne mellemrum.

Den fjerde forudsætning indebærer, at Morten har integreret det pædagogiske i sin identitet. Dette får en fremmende indflydelse på karakteren af kompetenceudvikling, fordi han har opnået en dybere forståelse for det pædagogiske aspekt i det at være underviser.

Disse fire forudsætninger anser vi i de omtalte situationer som personlige forudsætninger, der alle har en fremmende indflydelse på faglærernes pædagogiske kompetenceudvikling.

Endvidere fremstår det af analysen, at der er otte forudsætninger, som har en hæmmende indflydelse på faglærernes udvikling af pædagogiske kompetencer. Den første forudsætning er, at diplomuddannelsen er et krav som følge af eud-reformen, hvilket var med til at påvirke faglærernes lyst til at gennemføre den, og derfor havde en hæmmende indflydelse på deres kompetenceudvikling. Dog ændrede dette sig, da faglærerne fandt indholdet i diplomuddannelsen relevant og interessant. Den anden forudsætning indebærer, at Kristian i starten oplevede *læringsforsvar* og læringsmodstand mod diplomuddannelsen, fordi han udviste en form for modstand mod at skulle udvikle sine pædagogiske kompetencer. Læringsforsvaret mod diplomuddannelsen var derfor en af Kristians forudsætninger, som havde en hæmmende indflydelse på hans pædagogiske kompetenceudvikling, men fordi han kunne relatere indholdet af diplomuddannelsen til *praksis*, overskyggede det hans læringsforsvar og læringsmodstand.

Den tredje forudsætning indebærer læringsmiljøet i autoafdelingen, der ikke understøtter og rummer de praktiske muligheder, som er nødvendige for at skabe *engagement* hos faglærerne. Ledelsen sætter blandt andet ikke tilstrækkelig tid af til, at faglærerne kan videreudvikle deres læring fra diplomuddannelsen i praksis. Derfor har læringsmiljøet en hæmmende indflydelse på faglærernes kompetenceudvikling. Dét, at faglærerne mangler tid til at videreudvikle deres pædagogiske kompetencer, stemmer overens med resultaterne fra en undersøgelse i problemfeltet, som fandt frem til, at faglærerne manglede tid til at udvikle deres undervisning (jf. afsnit 1.3). Den fjerde forudsætning er ledelsen, som ikke prioriterer den pædagogiske kompetenceudvikling i praksis, og derfor ikke er med til at skabe et *engagement* hos faglærerne. Dette har derfor en hæmmende indflydelse på faglærernes kompetenceudvikling, da en stor del af faglærernes læring fra diplomuddannelsen vil gå tabt.

Den femte forudsætning er, at der ikke er en systematik eller plan for faglærernes anvendelse af det lærte fra diplomuddannelsen i *praksis*. Dette har en hæmmende indflydelse på udviklingen af faglærernes pædagogiske kompetencer, fordi faglærerne har behov for, at ledelsen understøtter og tager initiativ i forhold til at bringe deres pædagogiske kompetencer i spil i praksis.

Den sjette forudsætning er, at ledelsen ikke understøtter faglærernes *refleksion* med jævne mellemrum, da der kun er ét pædagogisk tiltag om året, som ledelsen arrangerer. Dette anser vi som positivt, men fordi tiltaget kun foregår én gang om året,

får faglærerne ikke kvalificeret de erfaringer, de har gjort sig på diplomuddannelsen tilstrækkeligt. Dette har derfor en hæmmende indflydelse på udviklingen af faglærernes kompetencer.

Den syvende forudsætning indebærer, at indholdet i undervisningen på diplomuddannelsen ifølge Bjarne mangler tilknytning til *praksis*. Dette fordi underviserne ifølge Bjarne ikke formidlede indholdet på en forståelig måde, og derudover var undervisningen alt for teoretisk. Dette havde en hæmmende indflydelse på Bjarnes kompetenceudvikling, da manglende sammenhæng mellem teori og praksis kan resultere i utilstrækkelig kompetenceudvikling, fordi der er tale to meget forskellige 'verdener'.

Den ottende forudsætning indebærer, at faglærernes alder kan have betydning for karakteren af kompetenceudviklingen. Bjarne, Kristian og Carsten er i den modne voksenalder, som er en aldersgruppe, der er kendetegnet ved, at man er mere selektiv over for, hvad man vil lære. Derfor integreres det pædagogiske ikke i lige så høj grad i deres identiteter som hos Morten, som vi tolker har gennemgået en *transformativ læreproces*. Dermed er faglærernes alder en forudsætning, som kan have en hæmmende indflydelse på de tre faglæreres udvikling af pædagogiske kompetencer.

Alt i alt har faglærerne 12 forudsætninger, hvoraf der er flere hæmmende forudsætninger for at udvikle deres pædagogiske kompetencer end der er fremmende forudsætninger. Seks ud af de i alt otte hæmmende forudsætninger er: diplomuddannelsen er et krav, læringsmiljøet i autoafdelingen, ledelsens manglende prioritering af den pædagogiske kompetenceudvikling i praksis, ingen systematik eller plan for anvendelse af det lærte fra diplomuddannelsen i praksis, ledelsen understøtter ikke faglærernes refleksion med jævne mellemrum og diplomuddannelsen mangler tilknytning til praksis. Vi anser de seks forudsætninger som organisatoriske vilkår og ydre omstændigheder, som faglærerne ikke har direkte indflydelse på. Dette er i overensstemmelse med vores forforståelse (jf. afsnit 1.3), som indebærer vigtigheden af at fokusere på understøttende betingelser i autoafdelingen, således at faglærerne kan anvende og overføre det lærte til praksis.

De sidste to hæmmende forudsætninger er læringsforsvar mod diplomuddannelsen og den aldersgruppe Bjarne, Carsten og Kristian har. Disse anser vi som personlige forudsætninger, hvor aldersgruppen ikke er noget faglærerne selv har indflydelse på,

og læringsforsvar har de indflydelse på i mindre grad, da det er en mere ubevidst reaktion.

6.4.2 Pædagogisk kompetenceudvikling og mening

Anden del af problemformuleringen lyder: *hvordan giver pædagogisk kompetenceudvikling mening for dem i forhold til deres praksis?* Denne del af problemformuleringen vil vi besvare med udgangspunkt i underspørgsmål 3, hvor vi har fundet frem til, hvilke situationer faglærerne tillægger den pædagogiske kompetenceudvikling mening, og hvilke de ikke tillægger mening. Analysen af underspørgsmål 3 skal vi bruge til at besvare anden del af problemformuleringen. Til besvarelse af denne del har vi anvendt Weicks teori om meningsskabelse og deraf hans syv elementer: *social, retrospective, cues, ongoing, plausibel, enactment* og *identity*.

Overordnet set har elementet *social* vist, at sociale sammenhænge såsom interaktion med elever og kollegaer er med til at skabe mening med den pædagogiske kompetenceudvikling for faglærerne i forhold til deres praksis. Dog er der flest faglærere heraf Kristian, Morten og Bjarne, der nævner situationer, hvor den pædagogiske kompetenceudvikling ikke giver mening i forhold til deres praksis, fordi de ikke har mulighed for at samarbejde med andre om at videreudvikle, det de har lært på diplomuddannelsen. Dette hænger sammen med, at meningsskabelse er en proces, som skabes i sociale sammenhænge, fordi faglærernes tanker om kompetenceudviklingen er betinget af andre. Derfor har faglærerne både brug for interaktion med deres kollegaer, hvor de kan sparre med hinanden om diplomuddannelsen. Men samspillet med eleverne er også vigtigt, da særligt Carsten påvirkes positivt af hans forestillinger om, hvordan eleverne forholder sig til hans videreudvikling af sine pædagogiske kompetencer.

Idet vi finder frem til, at faglærerne ikke har optimale muligheder for at samarbejde med hinanden om den pædagogiske udvikling, kan vi se en sammenhæng med undersøgelsen, der er beskrevet i problemfeltet, som også finder frem til, at manglende mulighed for at dele viden med andre faglærere er en barriere i forbindelse med at udvikle deres undervisning (jf. afsnit 1.3).

Med elementet *retrospective* blev det tydeligt, at når faglærerne ser tilbage på den erhvervspædagogiske diplomuddannelse, giver den mening for dem i forhold til deres praksis. Dette fordi Carsten, Bjarne og Morten kan se, at der er et behov for at udvikle og ændre deres måde at undervise på i forhold til det pædagogiske. Den pædagogiske kompetenceudvikling giver desuden mening for Morten og Kristian retrospektivt, fordi de gennem diplomuddannelsen har fået nogle it-værktøjer, som er med til at effektivisere deres undervisning. Dog kunne Bjarne først se, at it-værktøjerne fra diplomuddannelsen giver mening i forhold til praksis, da de blev en forudsætning for, at han kunne undervise, da skolen lukkede ned for fysisk fremmøde. Faglærernes værdier, præferencer og prioriteter er med til at forme deres måde at skabe mening med diplomuddannelsen på, og derfor har faglærerne forskellige opfattelser af, hvordan it-værktøjerne giver mening for dem i forhold til deres praksis.

Elementet *cues* er med til at tydeliggøre, hvordan den pædagogiske kompetenceudvikling ikke giver mening for Bjarne i forhold til hans praksis. Cues eller ledetråde er noget Bjarne udvælger for at skabe en større mening med, hvorfor han skal udvikle sine pædagogiske kompetencer. Ledetrådene er med til at skabe et billede af den verden, han er omgivet af og søger at finde en mening i, men den er samtidig også betydningsfuld for de meninger, han skaber. Bjarnes ledetråd anser vi for 'manglende pædagogisk ledelse' da han mangler, at ledelsen sætter retningen for, hvilken vej han skal gå med den pædagogiske viden, han har fået. Dermed har han svært ved at se, hvordan den pædagogiske kompetenceudvikling giver mening i forhold til hans praksis, når ledelsen ikke prioriterer og fokuserer på pædagogikken i undervisningen.

I forhold til elementet *ongoing* giver den pædagogiske kompetenceudvikling mening for flere af faglærerne, fordi de fortløbende bliver *kastet* ud i nye situationer, som de skal finde meningen med. Covid-19 virus forårsager nedlukning af erhvervsskolen, og bliver derfor en situation, som alle faglærerne bliver kastet ud i og er nødt til at handle på. For flere af faglærerne får dét betydning for, at den pædagogiske kompetenceudvikling og it-værktøjerne giver mening for dem i forhold til deres praksis. For Morten giver den pædagogiske kompetenceudvikling mening i den fortløbende proces, hvor han efter diplomuddannelsen bliver kastet ind i undervisningen og har en masse ideer og lysten til at bruge det, han har lært. Men på grund af manglende tid til

at anvende og udvikle noget nyt, ryger alt det pædagogiske, han har lært i baggrunden, og derfor går han tilbage til at gøre, som han plejer.

Med udgangspunkt i elementet *plausibel*, fandt vi frem til, at den pædagogiske kompetenceudvikling og heraf formålet med diplomuddannelsen gav mening for alle fire faglærere, fordi de hver især har fundet sandsynlige forklaringer, som passer ind i deres processer med at skabe mening. Faglærerne havde fire forskellige sandsynlige forklaringer på formålet med diplomuddannelsen, og dette hænger sammen med, at der ikke er én sandhed eller én rigtig måde at gøre tingene på, men faglærerne stræber efter den mest sandsynlige forklaring for dem selv. Den pædagogiske kompetenceudvikling giver mening for Carsten i forhold til hans praksis, fordi diplomuddannelsen er et krav. For Bjarne giver det mening, fordi han kan anvende pædagogiske værktøjer i undervisningen. For Morten giver det mening, fordi han med det lærte fra diplomuddannelsen kan 'ramme' eleverne på en mere hensigtsmæssig måde. For Kristian giver det mening, fordi han har fået nogle pædagogiske synsvinkler på undervisningen, som han kan arbejde med.

Med elementet *enactment* fandt vi frem til, at den pædagogiske kompetenceudvikling giver mening for Carsten i forhold til hans praksis, fordi han havde mulighed for at være en aktiv del af handlingen og dermed arbejde i dybden med de pædagogiske teorier under diplomuddannelsen. Enactment, det at skabe i handling, er med til at give Carsten nogle erfaringer, som efterfølgende danner grundlag for refleksion og ny meningsdannelse, hvilket medførte, at han fik et nyt perspektiv på det erhvervspædagogiske.

Enactment får også betydning for Mortens meningsskabelse, da han med udgangspunkt i det, han har lært på diplomuddannelsen, er blevet bevidst om elevernes behov for struktur i undervisningen. Dermed har Morten handlet på det, han har lært, fordi han strukturerer sin undervisning mere end før diplomuddannelsen. Den pædagogiske kompetenceudvikling giver mening for Morten i forhold til hans praksis, da han via sine handlinger anvender og videreudvikler sine pædagogiske kompetencer.

For Bjarne giver den pædagogiske kompetenceudvikling mening i forhold til hans praksis, fordi planlægningen af undervisningsforløb er blevet langt mere kvalificeret

end før diplomuddannelsen. Dog har Bjarne ikke i særlig høj grad handlet og dermed ikke ændret sin undervisning betydeligt, fordi han ifølge ham selv er gammel.

Med udgangspunkt i elementet *identity* giver den pædagogiske kompetenceudvikling mening for Morten, Kristian og Carsten, fordi den påvirker og ændrer deres identitet som faglærere. De har på baggrund af diplomuddannelsen ændret deres selvforståelse og selvopfattelse i forhold til vigtigheden af pædagogik i undervisningen. Dette har betydning for, hvordan de handler, og dermed skaber mening med den pædagogiske kompetenceudvikling. Desuden har Morten, Kristian og Carsten forbedret deres undervisningsforudsætninger, hvilket er med til, at den pædagogiske kompetenceudvikling giver mening for dem i forhold til deres praksis. Negative udtalelser om faglærere var særligt for Kristian med til at skabe ændringer i hans identitet, fordi det medførte, at han blev opsat på at finde mening med og skabe balance i sin identitet som faglærer. Derfor medførte ændringerne i faglærerens identitet, at den pædagogiske kompetenceudvikling gav mere mening for ham, fordi han blev opsat på at modbevise de negative udtalelser. Derfor har den pædagogiske kompetenceudvikling positiv indflydelse på faglærernes identitet, og derfor giver den mening for dem i forhold til deres praksis.

Som beskrevet i problemfeltet viser to undersøgelser, at den pædagogiske kompetenceudvikling kan være en udfordring, fordi faglærere opfatter sig selv primært som håndværkere og i højere grad føler sig knyttet til deres fag end til det pædagogiske fagområde (jf. afsnit 1.2). Ifølge analysen er der ikke noget, der direkte indikerer, at dette er en udfordring som faglærerne i autoafdelingen møder, da de generelt set finder mening med den pædagogiske kompetenceudvikling i forhold til deres praksis. Derfor har vi på baggrund af dette fået revurderet vores forforståelse.

Alt i alt viser konklusionen på anden del af problemformuleringen med udgangspunkt i Weicks syv elementer, at den pædagogiske kompetenceudvikling især for Morten, Kristian og Carsten overordnet set giver mening i forhold til deres praksis, fordi de har skabt mening ud fra flere af Weicks syv elementer. Endvidere er der også situationer, hvor de tre faglærere ikke tillægger den pædagogiske kompetenceudvikling mening. Den pædagogiske kompetenceudvikling giver i mindre grad mening for Bjarne i forhold til hans praksis, da han er den faglærer, som tillægger den pædagogiske kompetenceudvikling mening færrest gange.

6.4.3 Samspillet mellem forudsætninger for kompetenceudvikling og mening

For at sikre en samlet besvarelse af problemformuleringen vil vi sammenfatte på både den første og anden del af problemformuleringen således, at det bliver tydeligt, at forudsætninger for kompetenceudvikling og mening hænger tæt sammen. Problemformuleringen lyder: *Hvilke forudsætninger for pædagogisk kompetenceudvikling har faglærerne på erhvervsskolen, og hvordan giver pædagogisk kompetenceudvikling mening for dem i forhold til deres praksis?*

Overordnet set kan vi på baggrund af analysen og besvarelsen af problemformuleringen konkludere at dét, at faglærerne skal udvikle deres pædagogiske kompetencer bør give mening, fordi det har betydning for karakteren af kompetenceudvikling. Dette hænger sammen med det, vi fandt frem til i problemfeltet, hvor vores forforståelse er, at når voksne skal udvikle deres kompetencer via en uddannelse, skal denne give mening for dem, hvis det lærte efterfølgende skal anvendes og forankres i praksis (jf. afsnit 1.3).

Vi fandt frem til, at den pædagogiske kompetenceudvikling giver mening for flertallet af faglærerne, og vi fandt samtidig ud af, at de ikke havde udviklet deres pædagogiske kompetencer i så høj en grad, som de kunne have gjort. Derfor blev det tydeligt, at meningsskabelse er et forstærkende element, for at læringen får karakter af kompetenceudvikling, og de tre nøglebegreber engagement, praksis og refleksion er forudsætninger, som også har stor betydning for karakteren af kompetenceudvikling. Mening og forudsætninger for kompetenceudvikling hænger ifølge analysen sammen, fordi de forudsætninger som hæmmer faglærernes pædagogiske kompetenceudvikling også handler om de situationer, som gør at faglærerne ikke tillægger kompetenceudviklingen mening. Eksempelvis er manglende tid og ledelsens manglende prioritering af den pædagogiske kompetenceudvikling både forudsætninger som hæmmer kompetenceudviklingen og situationer, hvor faglærerne ikke tillægger den pædagogiske kompetenceudvikling mening.

Derudover fandt vi frem til, at kompetenceudvikling kræver handling for, at det kan forankres i faglærernes praksis samt, at mening skaber handling og samtidig er en

drivkraft for faglærernes handlinger. Derfor er det ikke nok i sig selv, at kompetenceudviklingen giver mening for faglærerne, hvis deres forudsætninger for at videreudvikle kompetencerne ikke er optimale. Et eksempel på relationen mellem forudsætninger for kompetenceudvikling og mening er Morten, som egentlig har fundet meningen med at skulle udvikle sine pædagogiske kompetencer. Men fordi der ikke er tid til at arbejde med det, han har lært på diplomuddannelsen, har *praksis* en hæmmende indflydelse, idet han i denne situation ikke videreudvikler sine pædagogiske kompetencer på trods af, at det gav mening for ham.

Dermed kan vi konkludere ud fra undersøgelsen, at forudsætninger for kompetenceudvikling og mening hænger sammen. Når faglærerne skal udvikle deres pædagogiske kompetencer, er det vigtigt, at de har optimale forudsætninger, der understøtter deres *engagement*, *praksis* og *refleksion*, men derudover er det også vigtigt, at kompetenceudviklingen giver mening, da det styrker karakteren af kompetenceudviklingen. Kompetenceudviklingen ville stadig finde sted i nogen grad, hvis faglærerne ikke fandt mening med det, men det at kompetenceudviklingen giver mening er med til at forstærke karakteren af kompetenceudvikling, fordi meningsskabelse påvirker faglærerne positivt.

6.4.4 Dilemmaet mellem drift og udvikling

På baggrund af vores diskussion af empiriske fund blev det tydeligt, at der var en uoverensstemmelse i forhold til, hvem der har ansvaret for den pædagogiske kompetenceudvikling i autoafdelingen. Desuden fandt vi frem til, at ledelsen har en stor betydning, fordi de påvirker og har indflydelse på, hvorvidt faglærernes læring får karakter af kompetenceudvikling. Derudover kunne faglærerne muligvis have udviklet deres pædagogiske kompetencer i endnu højere grad, hvis det pædagogiske var blevet anvendt mere af faglærerne, og dermed forankret i deres praksis. Med udgangspunkt i dette samt vores baggrundsviden fra besvarelsen af underspørgsmål 1 har vi opnået en forståelse af, at autoafdelingen opfylder kravene fra eud-reformen på *papiret*, men i forhold til forankringen af det pædagogiske i *praksis* opfylder de ikke kravene i så høj grad, som forventet af Undervisningsministeriet. Et eksempel på dette er, at autoafdelingen har udarbejdet et pædagogisk didaktisk grundlag, som faglærerne på intet tidspunkt nævner i vores interviews om deres pædagogiske

kompetenceudvikling. Uddannelseslederen nævner ligeledes, at det pædagogisk didaktiske grundlag ikke har fundet fodfæste i autoafdelingen.

Med udgangspunkt i at faglærerne ikke har udviklet deres pædagogiske kompetencer så meget som forventet, opstår der et dilemma i forhold til, hvor meget tid den pædagogiske kompetenceudvikling kræver, for at læringen fra diplomuddannelsen forankres i praksis, og hvor meget tid der bliver afsat til dette i praksis. Med udgangspunkt i Ellströms to organisationslogikker, produktionens- og udviklingens logik, fandt vi frem til, at autoafdelingen hovedsageligt er domineret af produktionens logik som er driften, hvilket er problematisk, fordi eud-reformen kræver, at faglærerne skal udvikle deres kompetencer, som hovedsageligt foregår i udviklingens logik. Men det udfordrende er at finde en hensigtsmæssig balance mellem produktion og udvikling i autoafdelingen, hvor der både er plads til effektivitet og stabilitet samt nytænkning og udviklende aktiviteter.

I forhold til besvarelse af problemformuleringen betyder dette, at faglærernes forudsætninger for pædagogisk kompetenceudvikling hæmmes af, at de i autoafdelingen i højere grad befinder sig inden for produktionens logik end i udviklingens logik.

Dette kan sammenstilles med resultaterne fra en undersøgelse i problemfeltet (jf. afsnit 1.4), som kommer frem til, at læringsudbyttet fra diplomuddannelsen bør styrkes og understøttes i højere grad, hvilket kræver tid og initiativer fra erhvervsskolen. Grunden til dette er, at potentialet for udvikling af faglærernes pædagogiske kompetencer ikke realiseres fuldt ud ifølge undersøgelsen. Dette er med til at understøtte, hvor stort ansvar ledelsen har, og hvor krævende det er at realisere potentialet for den pædagogiske kompetenceudvikling fuldt ud.

6.4.5 Perspektivering

Da undersøgelsen viser, at faglærernes potentiale for kompetenceudvikling ikke realiseres fuldt ud, forestiller vi os, at kvaliteten i undervisningen af eleverne ikke øges helt som forventet og beskrevet i eud-reformens målsætninger. Med udgangspunkt i dette kunne det være interessant at undersøge, hvordan erhvervsuddannelserne i Stevns kommune har forholdt sig til og håndteret eud-reformens krav om udvikling af faglærernes pædagogiske kompetencer. Dette fordi de som nogle af de eneste på

landsplan allerede i 2019 opfyldte reformens mål om, at mindst 25% af eleverne fra folkeskolen skal vælge en erhvervsuddannelse, hvilket er en stigning fra før eud-reformen (UUV, 2019). Her bliver vi nysgerrige på, om undervisningskvaliteten i Stevns' erhvervsuddannelser har haft betydning for deres opfyldelse af målet om, at flere skal vælge og gennemføre en erhvervsuddannelse.

Anvendt litteratur

- Andersen, I. (2019). *Den skinbarlige virkelighed - Vidensproduktion i samfundsvidenskaberne*. (6. Udg.) Specialtrykkeriet Arco: Samfundslitteratur.
- Andreasen, K. E., & Duch, H. (red.). (2017). *Forandringer i ungdomsuddannelserne: Overgange og indsatser*. Aalborg Universitetsforlag. Ungdomsliv.
- Andreasen, K. Egelund, Rasmussen, P., Rasmussen, A., Jensen, A. Aarup, Ydesen, C. & Ravn, O. (2017). *At undersøge læring*. Specialtrykkeriet Arco: Samfundslitteratur.
- Bang, S, Wie. (2014). Notat om fastholdelse på erhvervsuddannelsesinstitutionerne. https://nck.au.dk/fileadmin/nck/Publikationer/Notat_om_fastholdelse_paa_erhvervsuddannelserne.pdf
- Brinkmann, S. (2015). Etik i en kvalitativ verden. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder - En grundbog* (2. Udg.) (s. 463-479). København: Hans Reitzels forlag.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015). Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: En introduktion. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder - En grundbog* (2. Udg.) (s. 13-24). København: Hans Reitzels forlag.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2019). Automekaniker. *Uddannelsesguiden*. Hentet 28/4-2020. <https://www.ug.dk/job/job-fordelt-paa-erhvervsomraader/jernmetalogbiler/transmekarb/automekaniker>

Børne- og Undervisningsministeriet. (2020). Styrelsen for undervisning og kvalitet. *Attraktive undervisningsmiljøer*. Hentet 06-02-2020.

<https://www.uvm.dk/erhvervsuddannelser/nyheder-lovgivning-og-reform/eudaftale-2018/aftalens-hovedelementer/attraktive-undervisningsmiljøer-kompetenceudvikling-mm>

Christensen, U. Nielsen, A. Schmidt, L. (2015). Det kvalitative forskningsinterview. I: S. Vallgård & L. Koch (Red.) *Forskningsmetoder i folkesundhedsvidenskab*. (4. udg) (s. 61-89) København: Munksgaard.

Cort, P. (2011). Trends in VET Teaching and Training: Teachers' perceptions of change and implications for teaching practice in Denmark. In S. R. Kirpal, (red.) *National Pathways and European Dimensions of Trainers' Professional Development*. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 45-62.

Dahlager, L. & Fredslund, H. (2015). Hermeneutisk analyse - forståelse og forforståelse. I: S. Vallgård & L. Koch (Red.) *Forskningsmetoder i folkesundhedsvidenskab*. (4. udg) (s. 157-181) København: Munksgaard.

Danmarks Statistik. (2019a). *Erhvervsuddannelser i Danmark 2019*. Hentet 24-02-2020.

<https://www.dst.dk/Site/Dst/Udgivelser/GetPubFile.aspx?id=32526&sid=erhvervsuddannelser%20i%20danmark%202019>

Danmarks Statistik. (2019b). *Erhvervsuddannede kommer hurtigst i arbejde, 28. maj 2019*. Nr. 207.

<https://www.dst.dk/da/Statistik/nyt/NytHtml?cid=28993>

Descy, P. & Tessaring, M. (2002). *Kompetenceopbygning for fremtiden – Uddannelse og læring i Europa - anden rapport om erhvervsuddannelsesforskning i Europa*:

résumé.Luxembourg: Kontoret for De Europæiske Fællesskabers Officielle Publikationer. Italy: Cedefop.

Duch, H. (2017). *Uddannelse til erhvervsskolelærere: en diplomuddannelse i et spændingsfelt mellem erhvervsrettet efteruddannelse, voksenuddannelse og professionsrettet videreuddannelse*. Aalborg Universitetsforlag. Ph.d.-serien for Det Humanistiske Fakultet, Aalborg Universitet.
<https://doi.org/10.5278/vbn.phd.hum.00084>

Duch, H. & Andreassen K. E. (2015). *Reforming Vocational Didactics by Implementing a New VET Teacher Education in Denmark: Tensions and Challenges Reflected in Interviews with Vocational College Teachers*. In *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)* Vol.2, No.3 (Special Issue): 195-213.
<https://journals.sub.uni-hamburg.de/hup2/ijrvet/article/view/112/35>

Ellström, P. (2017). Læring i spændingsfeltet mellem produktionens og udviklingens logik, I K. Illeris, *49 tekster om læring* (red.). (s. 467-475) Frederiksberg C: Samfundslitteratur.

Erhvervsskolens folder. 'Introduktion til den erhvervspædagogiske kompetenceudvikling' (Anonymiseret). Hentet 15/5-2020.

Erhvervsskolens folder. 'Pædagogisk læreruddannelse på xx'. (Anonymiseret). Hentet 15/5-2020.

Erhvervsskolens hjemmeside. 'Auto'. (Anonymiseret). Hentet 28/4-2020.

Erhvervsskolens hjemmeside, 'fagretninger'. (Anonymiseret). Hentet 28/4-2020.

Erhvervsskolens hjemmeside. 'Kompetenceudvikling'. (Anonymiseret). Hentet 1/4-2020.

Erhvervsskolens hjemmeside. 'Lokal undervisningsplan'. (Anonymiseret). Hentet 15/5-2020

Erhvervsskolens hjemmeside. 'Om xx'. (Anonymiseret). Hentet 4/2-2020

Erhvervsskolens hjemmeside. 'Personvognsmekaniker'. (Anonymiseret). Hentet 15/5-2020

Erhvervsskolens hjemmeside. 'Strategigrundlag'. (Anonymiseret). Hentet 4/2-2020.

EVA. (2019). Kortlægning af pædagogisk kompetenceudvikling blandt lærere på EUD i 2019. *Danmarks Evalueringsinstitut*.

<https://www.uvm.dk/erhvervsuddannelser/skoleudvikling/laererkompetencer>

Fink, H. (2012). Hvad er etik, egentlig? - Elementer til en begrebsafklaring. I U. Thøgersen & B. Troelsen (red.), *Filosofi og etik* (s. 15-28). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Flyvbjerg, B. (2015). Fem misforståelser om casestudiet. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder - En grundbog* (2. Udg.) (s. 497-520). København: Hans Reitzels forlag.

Friis-Mikkelsen, M. (2012). Hvad er hermeneutik? *Videnskab.dk, Niels Ebdrup*. Hentet 29-05-2020.

https://videnskab.dk/kultur-samfund/hvad-er-hermeneutik?fbclid=IwAR1NfgaXZjpRJ8FQQazkBWY2w5QuGfrhuQ-VsIGMFzO2UXECB_DSadDoY6I

Hammer, S. & Høpner, J. (2014). *Meningsskabelse og ledelse - En introduktion til Weicks univers*. Danmark: Samfundslitteratur.

<https://ebookcentral.proquest.com/lib/aalborguniv-ebooks/reader.action?docID=4546568>

- Højberg, H. (2018). Hermeneutik – Forståelse og fortolkning i samfundsvidenskaberne. I L. Fuglsang, P. B. Olsen & K. Rasborg. (Red.) (3. udg.) *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne – På tværs af fagkulturer og paradigmer*. (s. 289-324) Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Illeris, K. (2013). *Læring*. (2. Udg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Illeris, K. (2016). *Læring*. (3. Udg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Illeris, K. (2017). *Kompetence – Hvad – Hvorfor – Hvordan?* (2. Udg.) Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Ingemann, J. H. (2017). *Videnskabsteori for økonomi, politik og forvaltning*. Latgales Druka: Samfundslitteratur.
- Jacobsen, A. N. (2016). Erhvervspædagogik og erhvervsuddannelserne. I J. A. Hansen & T. Størner (Red.), *I lag med erhvervspædagogikken*. Odense: PRAXIS - Erhvervsskolernes Forlag.
- Jakobsen, K. (2016). Erhvervsskolelæreren. I J. A. Hansen & T. Størner (Red.), *I lag med erhvervspædagogikken*. Odense: PRAXIS - Erhvervsskolernes Forlag
- Jørgensen, C. H. (2016). Fagligheden i erhvervspædagogikken. I J. A. Hansen & T. Størner (Red.), *I lag med erhvervspædagogikken*. (s. 19-28). Odense: PRAXIS, Erhvervsskolernes Forlag.

- Kirk, J. S. & Lichtenberg, E. (2016). Danmark kommer til at mangle faglærte - Ubalancer på arbejdsmarkedet. *Arbejderbevægelsens Erhvervsråd*.
https://www.ae.dk/files/dokumenter/publikation/ae_ubalancer.pdf
- Kofoed, J. & Staunæs, D. (2014). En etisk forsvarlig tøven. I L. Tanggaard, F. Thuesen & K. Vitus, *Konflikt i kvalitative studier* (s. 231-257). København: Hans Reitzels forlag.
- KORA. (2017). Grundforløb på erhvervsuddannelserne efter eud-reformen. *Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning*.
<https://www.vive.dk/media/pure/8775/2038541>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). Interview - Introduktion til et håndværk. (2. udg). København: Hans Reitzels forlag.
- Larsen, J., Duch, H. & Rasmussen, E. E. (2014). *Den professionelle erhvervsskolelærer*. VIA Højskolen for videreuddannelse og kompetenceudvikling. Hentet 26-02-2020.
[https://www.ucviden.dk/portal/da/projects/den-professionelle-erhvervsskolelaerer\(f809c53b-0679-4b57-9f33-089716296756\).html](https://www.ucviden.dk/portal/da/projects/den-professionelle-erhvervsskolelaerer(f809c53b-0679-4b57-9f33-089716296756).html)
- Launsø, L., Rieper, O. & Olsen, L. (2017). *Forskning om og med mennesker - Forskningstyper og forskningsmetoder i samfundsforskning*. (7. Udg). København: Forfatterne og Munksgaard.
- Lausch, B. (2016). Elever i erhvervsuddannelserne. I: J. A. Hansen & T. Størner (Red.), *I lag med erhvervspædagogikken*. (s. 103-110). Odense: PRAXIS, Erhvervsskolernes Forlag.
- Olsen Bitsch, P. & Pedersen, K. (2006). *Problemorienteret projektarbejde - en værktøjsbog*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Pihl, M. (2018). For 10 år siden fuldførte lige mange gymnasiet og erhvervsskolen. *Arbejderbevægelsens erhvervsråd*.

<https://www.ae.dk/analyser/for-10-aar-siden-fuldfoerte-lige-mange-gymnasiet-og-erhvervsskolen>

Prieur, A. (2002). At sætte sig i en andens sted. En diskussion af nærhed, afstand og feltarbejde. I M. H. Jacobsen, S. Kristiansen & A. Prieur, (red.), *Liv, fortælling tekst* - Strejftog i kvalitativ sociologi. Aalborg Universitetsforlag.

Rasmussen, A. & Ydesen, C. (2018). Videnskabsteori i universitetspraksis - en analyse af studerendes problemorienterede projektskrivning. I Børsen, T., Pedersen, L. B. & Andersen, H. (Red.) *Fagets videnskabsteori*. Frederiksberg: Samfundslitteratur (s. 135-145).

Regeringen. (2014). *Aftale om bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser 24. februar 2014*. Hentet 13-02-2020. I Børne- og Undervisningsministeriet - Politiske aftaler om erhvervsuddannelser.

<https://www.uvm.dk/erhvervsuddannelser/nyheder-lovgivning-og-reform/politiske-aftaler-og-oplaeg>

Regeringen. (2018). *Aftale mellem regeringen, Socialdemokratiet, Dansk Folkeparti, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti. Fra folkeskole til faglært – Erhvervsuddannelser til fremtiden*. Hentet 06-02-2020.

<https://www.regeringen.dk/media/5958/fra-folkeskole-til-faglaert-erhvervsuddannelser-til-fremtiden.pdf>

Rendtorff, J. D. (2003). Socialkonstruktivisme og hermeneutik: Træk af en videnssociologisk model til analyse af institutionalisering, handling og viden i samfund og natur. I A. D. Hansen & K. Sehested (red.). *Konstruktive bidrag: Om*

teori og metode i konstruktivistisk videnskab. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.

Riis, O. (2005). *Samfundsvidenskab i praksis: Introduktion til anvendt metode*. Hans Reitzels Forlag.

Stephensen, P. (2017). Mismatch på det danske arbejdsmarked. *Forskningsinstitutionen DREAM, København. Samfundsøkonomen Nr. 3. November 2017.*

https://www.djoef-forlag.dk/openaccess/samf/samfdocs/2017/2017_3/samf_2017_3_2.pdf

Studieordning. (2016). Studieordning og regelgrundlag for udbyderen af Diplomuddannelsen i Erhvervspædagogik i den udvalgte landsdel (anonymiseret). Hentet 3/5-2020.

Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (2018). *Kortlægning - styrket søgning og gennemførelse af EUD* Hentet 23/03-2020.

https://www.google.dk/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKEwizhMzgm7PoAhVKRBUIHWgKBbkQFjABegQIAxAB&url=https%3A%2F%2Fwww.uvm.dk%2F-%2Fmedia%2Ffiler%2Fuvvm%2Fudd%2F erhverv%2Fpdf18%2Faug%2F180831-kortlaegning-styrket-soegning-og-gennemfoerelse-af-eud.pdf%3Fla%3Dda&usg=AOvVaw08LayEE3O-Kytyd_8E3wIG

Størner, T. & Hansen, J. A. (2016). NCE og erhvervspædagogikken - et slags efterskrift. I J. A. Hansen & T. Størner (Red.), *I lag med erhvervspædagogikken* (s. 149-150). Odense: PRAXIS, Erhvervsskolernes Forlag

Svejgaard, K. (2016). Erhvervspædagogik - sku' det være noget særligt. I J. A. Hansen & T. Størner (Red.), *I lag med erhvervspædagogikken* (s. 63-70). Odense: PRAXIS, Erhvervsskolernes Forlag.

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015a). Kvalitet i kvalitative studier. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.). *Kvalitative metoder - En grundbog* (2. Udg.) (s. 521-531). København: Hans Reitzels forlag.

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015b). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.). *Kvalitative metoder - En grundbog* (2. Udg.) (s. 29-53). København: Hans Reitzels forlag.

Thisted, J. (2019). *Forskningsmetode i praksis - Projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik*. (2. Udg.). København: Munksgaard.

Undervisningsministeriet (2017). *Statusredegørelse for implementering af erhvervsuddannelsesreformen for skoleåret 2015/2016*.

Undervisningsministeriet. Hentet 05-02-2020

https://www.google.dk/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwixhZefi8_pAhWuy6YKHUJiDg8QFjAAegQIAhAB&url=https%3A%2F%2Fwww.uvm.dk%2F-%2Fmedia%2Ffiler%2Fuvm%2Fudd%2Ferhverv%2Fpdf17%2Ffeb%2F170217-statusredegorelse-15-16.pdf%3Ffla%3Dda&usg=AOvVaw0nyXsd07W1wkXYkIF37hw8

Undervisningsministeriet (2019). *Hvad vælger eleverne, når de forlader grundskolen efter 9. og 10. klasse i 2019?*. Styrelsen for it og Læring. Hentet 05-02-2020
https://deg.dk/fileadmin/3_Uddannelser/Erhvervsskolen_i_tal_2019/190326-Notat-9-og-10-klasseelevers-soegning-til-uu-2019.pdf

- UUV. (2019). 5 år efter uddannelsesreformen. *Ungdommens uddannelsesvejledning baseret på tal fra Undervisningsministeriet 2019*. Hentet 26/5-2020.
<https://www.uuv.dk/5-aar-efter-erhvervsuddannelsesreformen/>
- VPT. (2015). Hvad er kompetenceudvikling? *Viden på tværs - Kompetencernes ABC*. Hentet 26/5-2020.
<https://vpt.dk/kompetencer/hvad-er-kompetenceudvikling>
- Wahlgren, B. (2019). Transfer. Nationalt center for kompetenceudvikling. 25-03-2020.
<https://nck.au.dk/temaer/transfer/>
- Wahlgren, B. & Aarkrog, V. (2013). *Transfer - kompetence i en professionel sammenhæng*. Århus: Århus universitetsforlag
- Weick, K.E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Sage Publications.
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M. & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the Process of Sensemaking. In *Organization Science*. Vol. 16, No. 4. Published by: INFORMS
- Wellington, J. (2000). *Educational Research – Contemporary Issues and Practical Approaches*. London: Continuum.

Bilagsliste

Bilag 1: Organisationsdiagram

Bilag 2: Formøde og dialog med uddannelseslederen

Bilag 3: Transskriptioner

Bilag 4: Interviewguide

Bilag 5: Orientering fra Undervisningsministeriet

Kompetenceudvikling - Uddannelse er ikke nok!

- Kompetenceudvikling af faglærere på en erhvervsskole kræver understøttende rammer i praksis

Kathrine Poulsen, Jane Franzen & Anne-Britt Andersen

Stud. Cand. Mag. i Læring og Forandringsprocesser

Institut for Kultur og Læring

Aalborg Universitet

Antal anslag: 10.693

Udvikling af faglæreres kompetencer er i høj grad nødvendigt, da organisationer er nødt til konstant at udvikle sig, hvis de skal kunne overleve og konkurrere med andre (Descy & Tessaring, 2002, s. 12). Kompetenceudvikling er ikke enkelt, det er komplekst og kræver en stor indsats fra både faglærerne og erhvervsskolen. En af udfordringerne kan være, at dét faglærerne lærer på diplomuddannelsen går tabt, fordi det ikke bliver anvendt tilstrækkeligt i praksis (Wahlgren, 2019). Det kan betyde, at faglærerne ikke realiserer det fulde potentiale for at udvikle deres pædagogiske kompetencer. Men betyder det så, at ressourcerne på kompetenceudvikling egentlig er spildt, og kan det så overhovedet betale sig at sende faglærerne afsted? Læs videre og se hvad undersøgelsen "*Faglærernes vej mod pædagogisk kompetenceudvikling*" kommer frem til.

Den udvalgte kontekst

"*Lad os starte med værkstederne*" siger uddannelseslederen, da vi bliver vist rundt i autoafdelingen på erhvervsskolen. Dette er første gang, vi stifter bekendtskab med autoafdelingen, som er en verden, vi ikke har et stort kendskab til. Vi er tre kandidatstuderende fra Aalborg Universitet, som ønsker at undersøge, den kompetenceudvikling faglærerne i autoafdelingen har gennemgået som følge af et krav fra eud-reformen i 2015. For mellem fire og fem år siden tog faglærerne en

erhvervspædagogisk diplomuddannelse, og nu står vi her med en interesse for at undersøge faglærernes forudsætninger for at udvikle deres pædagogiske kompetencer, og hvordan kompetenceudviklingen giver mening for faglærerne i forhold til deres praksis. Vi har valgt at undersøge dette, fordi det er vigtigt at den læring, som faglærerne får med sig fra diplomuddannelsen, bliver forankret i praksis, hvis de skal udvikle deres pædagogiske kompetencer.

Hvorfor fokusere på kompetenceudvikling?

Erhvervsskolerne står overfor flere store udfordringer, som gør, at der i højere grad skal fokuseres mere på den pædagogiske og didaktiske udvikling i og af erhvervsuddannelserne (Bang, 2014, s. 6). Blandt andet indebærer udfordringerne at færre og færre unge søger ind på erhvervsuddannelserne, at der er et stor frafald, og at der derfor kommer til at mangle 70-85.000 erhvervsuddannede i 2025 (Stephensen, 2017, s. 6; Kirk & Lichtenberg, 2016, s. 4; Danmarks Statistik, 2019, s. 22-23, 25). På den baggrund har regeringen udarbejdet en erhvervsskolereform 'Aftale om Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser', der trådte i kraft i 2015. Formålet med eud-reformen er at gøre erhvervsuddannelserne mere attraktive, så antallet af elever, der søger ind og gennemfører uddannelsen, øges (Regeringen, 2018, s. 17-19).

Et af initiativerne i eud-reformen indebærer et pædagogisk kompetenceløft af faglærerne, som betyder, at faglærerne hen mod 2020 skal tage en erhvervspædagogisk diplomuddannelse, som samtidig forventes at skulle forankres i praksis (Regeringen, 2014, s. 37-38). Men hvis denne kompetenceudvikling skal finde sted, kræver det, at faglærerne anvender det lærte fra diplomuddannelsen i deres praksis. Dette er nemlig en udfordring i sig selv, da 85% af læringsindsatsen ellers kan gå tabt. Årsagen til dette er blandt andet, at arbejdspladserne ikke fokuserer nok på de betingelser, som understøtter, at faglærerne kan anvende det lærte i deres praksis (Wahlgren, 2019). Problemet hvis dette gør sig gældende i autoafdelingen er, at de ikke kan leve op til eud-reformens målsætning om pædagogisk og didaktisk udvikling af deres undervisning. Derfor er undersøgelsens fokus på, de forudsætninger faglærerne har for pædagogisk kompetenceudvikling, og hvordan den giver mening for dem i forhold til deres praksis. Det er nemlig væsentligt, at den uddannelse som

faglærerne skal tage for at udvikle deres kompetencer giver mening for dem, hvis det lærte fra diplomuddannelsen skal forankres i praksis (Duch, 2017, s. 30).

Spørgsmålet bliver således, hvordan er det gået med at udvikle faglærernes pædagogiske kompetencer?

Undersøgelsens resultater

Undersøgelses resultater er blandt andet baseret på fire interviews med faglærere fra autoafdelingen samt skriftligt materiale fra erhvervsskolen. Undersøgelsens resultater er desuden baseret på Illeris' kompetenceformel og Weicks teori om meningsskabelse. Denne artikel tager udgangspunkt i udvalgte resultater fra undersøgelsen, som præsenteres i nedenstående.

Faglærernes forudsætninger for kompetenceudvikling

I undersøgelsen fandt vi frem til 12 forudsætninger, som enten havde hæmmende eller fremmende indflydelse på faglærernes pædagogiske kompetenceudvikling. Her viste det sig, at 8 ud af de 12 forudsætninger var hæmmende i forhold til faglærernes udvikling af pædagogiske kompetencer. Et udpluk af væsentlige hæmmende og fremmende forudsætningerne ses i boks 1.

Boks 1. Forudsætninger for kompetenceudvikling, der enten fremmer eller hæmmer udviklingen af faglærernes pædagogiske kompetencer:

Fremmer:

- Faglærernes engagement
- Relation til praksis
- Faglærernes refleksion

Hæmmer:

- Læringsmiljøet
- Ledelsens prioritering
- Manglende systematik

Boks 1 illustrerer 6 udvalgte forudsætninger fra undersøgelsen, som enten har fremmende eller hæmmende indflydelse på faglærernes pædagogiske kompetenceudvikling.

Nedenstående citat er et eksempel fra undersøgelsen, som handler om, at ledelsens handlinger og prioritering af den pædagogiske kompetenceudvikling har betydning for faglærernes muligheder for planlægningen af undervisningen og dermed anvendelse af de pædagogiske kompetencer i praksis. En faglærer udtaler:

“Hvis ledelsen gerne vil have udviklet et hold af elever bedre, så ville det være smart at tilrettelægge det, så det kan lade sig gøre, men jeg har ikke nogen indflydelse på det”.

Dette er et eksempel på, at ledelsens manglende prioritering var en forudsætning, der havde en hæmmende indflydelse på en af faglærernes kompetenceudvikling.

Overordnet set viste undersøgelsen, at de fremmende forudsætninger var relateret til faglærernes mere personlige forudsætninger, hvor de hæmmende forudsætninger i højere grad var relateret til ydre omstændigheder og organisatoriske vilkår, som faglærerne ikke umiddelbart havde indflydelse på.

Giver kompetenceudvikling mening?

Med hensyn til hvordan den pædagogiske kompetenceudvikling giver mening for faglærerne fandt vi ud af, at flertallet af faglærerne overordnet set tillægger den mening. I boks 2 er der udvalgt tre centrale eksempler på, hvornår faglærerne henholdsvis tillægger den pædagogiske kompetenceudvikling mening, og hvornår de ikke tillægger den mening.

Boks 2. Hvornår faglærerne tillægger den pædagogiske kompetenceudvikling mening:

Tillægger mening:

- når deres forudsætninger for at undervise forbedres.
- når pædagogiske it-værktøjer effektiviserer undervisningen.
- når de kan se et behov for udvikling i deres undervisning.

Tillægger ikke mening:

- når de ikke har mulighed for at samarbejde med andre.
- når de mangler tid til at udvikle deres pædagogiske kompetencer.
- når ledelsen ikke fokuserer på kvaliteten af pædagogikken.

I boks 2 illustreres 6 udvalgte eksempler på, hvornår faglærerne tillægger og ikke tillægger den pædagogiske kompetenceudvikling mening.

Et eksempel fra undersøgelsen på at den pædagogiske kompetenceudvikling giver mening for en af faglærerne, ses i nedenstående citat, hvor en faglærer udtaler:

“Jeg var lidt mere løs i min tilgang til undervisningen, før jeg kom på diplomuddannelsen. Det er blevet meget struktureret, jeg er blevet bevidst om, hvor svært det er for eleverne, og hvor mange elever der har brug for en fast struktur”.

Undersøgelsen viser, at faglæreren handler på det, han har lært fra diplomuddannelsen, hvilket ifølge Weick er positivt for faglærerens meningsskabelse, fordi det betyder, at faglæreren er med til at skabe det miljø, som han er del af. Dermed bliver meningsskabelsen en drivkraft for faglærerens følgende handlinger.

Hænger det sammen?

Med udgangspunkt i vores resultater i forhold til faglærernes forudsætninger for kompetenceudvikling samt, hvordan det giver mening for faglærerne at udvikle deres

pædagogiske kompetencer, blev det tydeligt, at forudsætninger for kompetenceudvikling og mening hænger tæt sammen.

Først og fremmest blev det tydeligt, at når faglærerne skal udvikle deres pædagogiske kompetencer, er det vigtigt, at de har optimale forudsætninger, der understøtter deres personlige forudsætninger såsom engagement og ligeledes understøtter ydre omstændigheder såsom organisatoriske vilkår.

Desuden viste undersøgelsen, at kompetenceudvikling kræver handling for, at det lærte kan forankres i faglærernes daglige praksis, og at mening er med til at skabe handling og dermed en drivkraft for faglærernes handlinger. Det betyder derfor, at det ikke er nok i sig selv, at kompetenceudviklingen giver mening for faglærerne, hvis de ikke har forudsætningerne for at udvikle deres kompetencer. Kompetenceudviklingen ville stadig finde sted i nogen grad, hvis faglærerne ikke fandt mening med det, men det, at kompetenceudviklingen giver mening, er et forstærkende element i faglærernes kompetenceudvikling, fordi meningsskabelse påvirker faglærerne positivt. Eksempelvis har en af faglærerne fundet meningen med at skulle udvikle sine pædagogiske kompetencer, men fordi der ikke er tid til at arbejde med det, han har lært på diplomuddannelsen, har de ydre omstændigheder en hæmmende indflydelse. Dette fordi han i denne situation ikke videreudvikler sine pædagogiske kompetencer på trods af, at det gav mening for ham. Undersøgelsen viste desuden, at faglærernes potentiale for pædagogisk kompetenceudvikling ikke er realiseret fuldt ud, da faglærerne ikke har udviklet deres pædagogiske kompetencer i så høj grad, som de muligvis kunne have gjort, hvis de havde haft flere fremmende forudsætninger eller færre hæmmende forudsætninger. Betyder det så, at ressourcerne på faglærernes pædagogiske kompetenceudvikling er spildt? Hvad tænker du?

Afslutningsvist viste undersøgelsen "*Faglærernes vej mod pædagogisk kompetenceudvikling*", at kompetenceudvikling er komplekst, da der er mange elementer, der har indflydelse på, hvorvidt faglærerne udvikler deres pædagogiske kompetencer og forankringen af disse i praksis. Derudover, at kompetenceudviklingen kræver en stor indsats, da det er vigtigt med et understøttende læringsmiljø og rammer, som fremmer faglærernes forudsætning for at udvikle deres pædagogiske kompetencer i deres praksis.

Anvendt litteratur

Bang, S, Wie. (2014). Notat om fastholdelse på erhvervsuddannelsesinstitutionerne.

https://nck.au.dk/fileadmin/nck/Publikationer/Notat_om_fastholdelse_paa_erhvervsuddannelserne.pdf

Danmarks Statistik. (2019). *Erhvervsuddannelser i Danmark 2019*. Hentet 24-02-2020.

<https://www.dst.dk/Site/Dst/Udgivelser/GetPubFile.aspx?id=32526&sid=erhvervsuddannelser%20i%20danmark%202019>

Descy, P. & Tessaring, M. (2002). *Kompetenceopbygning for fremtiden – Uddannelse og læring i Europa - anden rapport om erhvervsuddannelsesforskning i Europa: resumé*. Luxembourg: Kontoret for De Europæiske Fællesskabers Officielle Publikationer. Italy: Cedefop.

Duch, H. (2017). *Uddannelse til erhvervsskolelærer: en diplomuddannelse i et spændingsfelt mellem erhvervsrettet efteruddannelse, voksenuddannelse og professionsrettet videreuddannelse*. Aalborg Universitetsforlag. Ph.d.-serien for Det Humanistiske Fakultet, Aalborg Universitet.
<https://doi.org/10.5278/vbn.phd.hum.00084>

Kirk, J. S. & Lichtenberg, E. (2016). Danmark kommer til at mangle faglærte - Ubalancer på arbejdsmarkedet. *Arbejderbevægelsens Erhvervsråd*.
https://www.ae.dk/files/dokumenter/publikation/ae_ubalancer.pdf

Regeringen. (2014). *Aftale om bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser 24. februar 2014*. Hentet 13-02-2020. I Børne- og Undervisningsministeriet - Politiske aftaler om erhvervsuddannelser.

<https://www.uvm.dk/erhvervsuddannelser/nyheder-lovgivning-og-reform/politiske-aftaler-og-oplaeg>

Regeringen. (2018). *Aftale mellem regeringen, Socialdemokratiet, Dansk Folkeparti, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti. Fra folkeskole til faglært – Erhvervsuddannelser til fremtiden*. Hentet 06-02-2020.

<https://www.regeringen.dk/media/5958/fra-folkeskole-til-faglaert-erhvervsuddannelser-til-fremtiden.pdf>

Stephensen, P. (2017). Mismatch på det danske arbejdsmarked. *Forskningsinstitutionen DREAM, København. Samfundsøkonomen Nr. 3. November 2017*.

https://www.djoef-forlag.dk/openaccess/samf/samfdocs/2017/2017_3/samf_2017_3_2.pdf

Wahlgren, B. (2019). Transfer. *Nationalt center for kompetenceudvikling*. 25-03-2020.
<https://nck.au.dk/temaer/transfer/>