



Professionel identitetsudvikling gennem uddannelse til erhvervsskolelærere i en empirisk undersøgelse på en diplomuddannelse

(Developing professional identity during vocational teacher education)

Henriette Duch

VIA University College, Denmark (hedu@via.dk)

Abstract

New vocational teachers in Denmark already have an education when they become teachers. They also have several years of work experience. Regardless of educational background and employing college, they have to attend the same course when they are employed at a vocational college. It is mandatory to complete the Diploma of Education in four years. During that course, the teacher is in transition to become a professional vocational teacher. Drawing on theories of identity the aim is to analyse the development of a professional identity. The terms 'professional identity', 'personal identity' and 'identity of the profession' are defined.

The main finding is that vocational teachers develop new ways to act and think. They develop the professional identity in interaction with colleagues and students from other vocational colleges, but the development is individual.

The research project takes a qualitative approach. Four vocational colleges are selected as cases of maximum variations, and focus group interviews are conducted at each college.

Keywords: professional identity, vocational teacher, teacher education, case study, focus group interview

Grænsekrydsning og lærerudvikling i professionskvalificering

Et mål med den pædagogiske læreruddannelse for erhvervsskolelærere i Danmark er at give erhvervsskolelærere status og uddannelsesniveau svarende til professionen som folkeskolelærer (Undervisningsministeriet, 2010). Professioner kan beskrives som en eksklusiv erhvervsgruppe, som i kraft af deres abstrakte viden har en officiel rettighed til at træffe beslutninger og vurderinger og afgrænse sig fra andre erhvervsgrupper (Abbott, 1988). De professionelle rettigheder og kompetencer er ofte knyttet til uddannelse (Freidson, 2001; Smeby 2008). Semi-professioner adskiller sig fra professioner ved en uddannelsesvarighed på mindre end fem år, ved en anden tilgang til viden og andre opgaver end de klassiske professioner (Etzioni, 1969). Semi-professioner har mindre autonomi. I den forstand er det en semi-profession at være dansk erhvervsskolelærer.

At indskrive erhvervsskolelæreren i professionsteorien åbner for en historisk og teoretisk diskussion af, hvad en profession er. Her anvendes Molander og Terums definition. Denne definition er et kompromis og en sammentænkning af tidligere professionsteorier:

Med begrepet profesjon forstår vi en type yrkesmessig organisering av arbeid. En bestemt personkrets – personer med en viss utdanning – gis retten til å utføre visse arbeidsoppgaver, og til å gjøre det mer eller mindre autonomt. Til grunn for denne retten eller jurisdiksjonen ligger en anerkjennelse av arbeidsoppgavenes samfunnmessige betydning og av deres karakter av det vi har kalt "praksis". (Molander & Terum, 2008, s. 20).

Ud fra den definition bliver funktionen som erhvervsskolelærer en profession, da lærerne ansættes på erhvervsskoler på baggrund af formelle krav til uddannelsesbaggrund og erhvervs erfaring, hvorefter de obligatorisk skal tage en pædagogisk uddannelse, en diplomuddannelse (se uddybning nedenfor). Deres praksis er undervisning og relaterede opgaver på erhvervsskoler, som samfundsmæssigt både har et alment sigte og et erhvervsmæssigt sigte. Standarden for funktionen knytter sig dels til det erhvervsområde, de uddanner til, og til statslige standarder for erhvervsskoler.

I professionen konstrueres den professionelle identitet. Det sker i et samspil mellem professionen og personligheden (Hansbøl, Krejsler 2008). Professionel identitet er imidlertid et vanskeligt begreb ifølge Hansbøl og Krejsler, da det ændrer sig historisk som følge af ændringer i stats- og styreform. Identiteter konstrueres i et felt, der er "spændt ud mellem kulturelle idealer, marked, stat og karriereønsker." (Hansbøl & Krejsler, 2008, s. 53). Konstitutionen af identiteten sker bl.a. gennem læreruddannelsen, som initierer udviklingsprocesser. Avis og Bathmaker finder, at personer som tidligere har arbejdet i produktionsorienterede erhverv bærer den kultur med sig. Det er afgørende for deres identitet som lærere, men det er også med til at gøre dem sårbare (Avis & Bathmaker, 2006). I et andet studie finder de samme forfattere, at lærere oplever en

modsætning mellem en idealiseret identitet fra læreruddannelsen og en realiseret professionel identitet i deres undervisning (Bathmaker & Avis, 2007). De finder også, at det kollegiale samarbejde kan understøtte identiteten for nogle, mens det for andre er problematisk. Reformen af erhvervsuddannelser kan også påvirke identiteten, hvilket opleves forskelligt af lærere (Vähäsantanen, Saarienen & Epeläpelto, 2009).

Erhvervsskolelærere i Danmark har ved ansættelsen allerede én uddannelse, det kan være som faglært bager eller en videregående uddannelse som sygeplejerske (Undervisningsministeriet, 2014). Læreren skal desuden have relevant erhvervs erfaring. Erhvervsskolelæreren bevæger sig mellem en erhvervs kontekst og en uddannelseskontekst, da han skal uddanne elever til erhvervet. Dette beskrives i professionsforskning med bl.a. begrebet grænsekrydsning (Heggen, 2008). I denne tradition ser man på grænsekrydsning mellem kontekster, der kan give den studerende erhvervsskolelærer flere parallelle opholdssteder: som underviser i sit fag, som formidler af sin erhvervs erfaring fra sit tidligere virke og som studerende på en diplomuddannelse. Man kan vælge at anskue grænsekrydsningen som et problem, hvis fx disse kontekster socialiserer til forskellige kundskaber og kundskabsforståelser, som ikke nødvendigvis har gyldighed i et andet kulturelt læringsfællesskab (Lave, Wenger 2003). Smeby og Heggen taler om kohærens i stedet for grænsekrydsninger. De opdeler i et biografisk perspektiv, et uddannelsesperspektiv og transition fra uddannelse til profession (Smeby & Heggen, 2014; Heggen, Smeby & Vägen, 2015). I denne tilgang mener man ikke, at afstanden mellem erhverv og uddannelse kan overvindes. Det står i modsætning til fx Schöns ideal om at overvinde afstanden (Schön, 2013).

Bathmaker og Avis taler om tre traditioner for at se på formationen af den professionelle identitet (Bathmaker & Avis, 2007). Den ene er sociokulturel med Lave og Wenger, den anden inspireret af etnografiske tilgange i Chicago traditionen, og den tredje tradition anvender Bourdieus begreb habitus.

I et nyt studie af Köpsén analyseres lærerkvalifikationer i Sverige i forskellige kontekster (Köpsén, 2014). Ud fra et sociokulturelt perspektiv undersøger hun faglæreres identitet. Hun finder fx, at lærerens opmærksomhed i et uddannelsesforløb rettes mod betydningen af tætte relationer til de studerende, og at undervisning også handler om at opdrage til livet og fremtidigt arbejde frem for kun at fokusere på erhvervsfaget. Hun skriver: "This study shows the need for such vocational competences; however, it also shows there is more involved in teaching a vocational subject than only being a competent hairdresser, vehicle mechanic, carpenter, tinsmith, preschool-teacher, electrician, waitress and so on" (Köpsén, 2014, s. 207).

Köpsén finder, at det er nødvendigt at være kompetent både til lærerjobbet og til faget, og at erhvervsskolelærernes identitet er knyttet både til identiteten som lærer og identiteten fra tidligere erhverv. Lærernes stærke tilhørsforhold til

deres første beskæftigelsesidentitet ses også i andre studier (Robson, Bailey & Larkin, 2004). Robson finder det nødvendigt med uddannelse, hvis erhvervsskolelærere skal magte denne dobbelte professionelle identitet (Robson, 1998). Læreruddannelse er afgørende for at høre til i lærerfællesskabet, nogle har primær identitet i erhvervet, nogle kæmper for at bevare erhvervsidentiteten, andre har givet op og har kun læreridentitet (Fejes & Köpsén, 2014).

Artiklens formål er at analysere erhvervsskolelæreres professionelle identitetsudvikling gennem en diplomuddannelse. Dispositionen er følgende. Indledningsvis redegøres for den formelle ramme for læreruddannelsen og dermed konteksten for den professionelle identitetsudvikling. Så følger et metodeafsnit og et teoriafsnit. Derefter præsenteres resultater og analyse af, hvorledes lærerne oplever og beskriver deres udvikling. På den baggrund afsluttes artiklen med en diskussion af, hvorledes forskellige aktører omkring erhvervsskolelæreren kan understøtte udviklingen af den professionelle identitet.

Uddannelse til erhvervsskolelærer i Danmark

I både Danmark og EU generelt er der en arbejdsmarkeds- og beskæftigelsespolitisk dagsorden med opmærksomhed på erhvervsuddannelsessystemet, hvor lærerne skal være med til at løfte erhvervsuddannelsernes image, gennemførelsesprocent og tiltrækning af unge (Regeringen, 2014; Cedefop, 2009, 2015). Med forskellige reformer af erhvervsuddannelser stiller det forskellige krav til lærernes pædagogik (Louw, 2013). Kravet til erhvervsskolelæreres pædagogiske uddannelse skal ses i dette lys, og da uddannelsen løftes til diplomniveau fra 2010, får erhvervsskolelærerne et uddannelsesniveau, som svarer til folkeskolelærernes i den danske kvalifikationsramme (Uddannelses- og forskningsministeriet, 2015). Uddannelsen til erhvervsskolelærer er i Danmark en etårig pædagogisk diplomuddannelse. Uddannelsen kan være Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik. I praksis vælger mange erhvervsskolelærere denne uddannelse (Danmarks Evalueringsinstitut [EVA], 2015). Som titlen indikerer, er denne uddannelse en særlige retning inden for det pædagogiske fagområde målrettet professioner inden for erhvervsuddannelsessystemet. Diplomuddannelsen skal være afsluttet fire år efter lærerens ansættelse på en erhvervsskole. Lærerne kan tage en anden uddannelse fx en akademiuddannelse, som er på et lavere niveau.

Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik er forankret i "Bekendtgørelse af lov om erhvervsrettet grunduddannelse og videregående uddannelse (videreuddannelsessystemet) for voksne" (Uddannelses- og forskningsministeriet, 2014). Det overordnede formål og strukturen fremgår af loven: Kap 1 § 1. "videreuddannelsessystemet for voksne har til formål at give voksne mulighed for at forbedre såvel erhvervskompetencen som den personlige kompetence ved at gennemføre grunduddannelse og videregående uddannelse." Det vil sige, at

uddannelsen udvikler to kompetencer: erhvervskompetence og personlig kompetence. Jeg ser professionel identitet som et potentielt element i begge kompetencer med udgangspunkt i en bred kompetenceforståelse (Illeris, 2012).

Desuden kobles uddannelsen til erhvervsskolelærer også til livslang læring, da diplomuddannelsessystemet fra 2000 er et parallelt uddannelsessystem for voksne (Rasmussen, 2014). Med et institutionelt rammeværk for livslang læring kan en voksengruppe bevæge sig fra en erhvervsuddannelse til en mere generel uddannelse. Dette er muligt, da ansatte på en erhvervsskole har adgang til de to første moduler i Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik. Når de har bestået disse, har de generel adgang til diplomuddannelser. For andre studerende er adgangskravet en videregående uddannelse.

Design og metode

For at få indsigt i professionel identitetsudvikling gennem uddannelsesforløbet er der valgt et heuristisk udgangspunkt, som fx de britiske uddannelsesforskere på erhvervsskoleområdet Avis og Bathmaker anbefaler, for at forstå det særlige felt, som har en relativ begrænset forskningstradition (Bathmaker, Avis 2013). Udgangspunktet er således empirisk frem for en diskussion af professionsbegrebet og professionsteoriens forskellige ståsteder.

Med henblik på at sikre et bredt udsnit af erhvervsskolelærere, er der valgt lærere fra de fire store skoleformer: en social- og sundhedsskole, en teknisk skole, en handelsskole og en kombineret handels- og teknisk skole. Skolerne er forskellige i størrelse, har en vis geografisk spredning og forskellige rammer for lærere på diplomuddannelsen. Der er således tale om cases med en stor (men ikke maksimal) varians (Flyvbjerg, 2010; Neergaard, 2007). Lærere ansat på de forskellige skoleformer har generelt forskellig uddannelsesbaggrund, så erhvervsskolelærere er en meget differentieret gruppe (EVA, 2015). Derfor er det tilstræbt at maksimere variansen (Flyvbjerg, 2010; Neergaard, 2007).

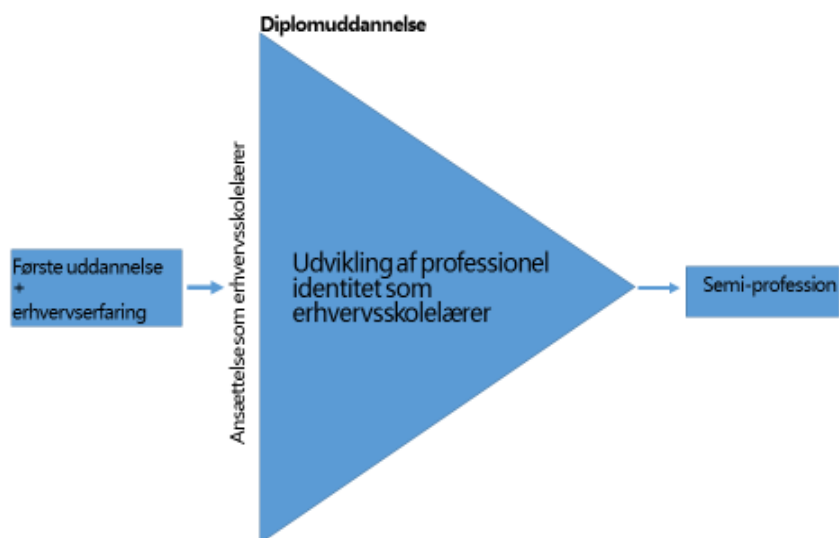
Data er en del af et fire-årigt ph.d.-projekt, hvor der indgår observationer, dokumentanalyser og fokusgruppeinterviews med ledere på de fire skoler og med erhvervsskolelærere. Datagrundlaget for artiklen er fire fokusgruppeinterview i foråret 2015 med erhvervsskolelærere fra hver af de fire skoler (Halkier, 2008). Lærerne er da et stykke inde i deres diplomuddannelse. På den mindste skole deltog tre lærere i interviewet, hvoraf to havde afsluttet uddannelsen. Fra den største skole deltog seks lærere. Samlet deltager 20 lærere i interviewene. Interviewene er semi-strukturerede med få overordnede temaer, som i det enkelte interview har fået forskellig fylde. Interviewene er transskriberet, og citater i artiklen er justeret til skriftsprog.

Data er kategoriseret i forhold til, hvordan lærerne beskriver deres udvikling gennem diplomuddannelsen (Kvale & Brinkmann, 2009; Kristiansen & Krogsrup, 2015). Kategorierne var læreridentitet, personlig identitet, kollektiv identi-

tet, studie- og almene kompetencer, fritidsliv, privatliv, samfundsperspektiv, arbejdsplads og undervisning. Efterfølgende er Heggens teori om professionel identitet læst (Heggen, 2008). Kategorierne fra data viste sig at kunne rummes i begrebet professionel identitet. Data har således udfoldet og konkretiseret begrebet professionel identitet på erhvervsskoleområdet.

For at sikre at baggrundsfaktorer ikke var entydigt forklarende, er den enkelte respondents udsagn fulgt gennem fokusgruppeinterview, så køn, uddannelsesniveau og skoleform i de enkelte emner har været synlige. Der er således hentet inspiration fra en narrativ tilgang, da de enkelte respondenter tydeligt talte i narrativer (Riessman, 1993). Analyserne er dog foretaget med respekt for helheden og dialogen i fokusgruppeinterview. Det er fx tydeligt, at respondenterne inspirerer hinanden og er i dialog i interviewet. Metoden er inspireret af den konstruktivistiske retning inden for anden generation af Grounded Theory Methods (Charmaz, 2009).

I kvalitativ forskning er der ikke tradition for visualiseringer, men en simpel model kan illustrere artiklens tilgang til professionel identitet (Kvale & Brinkmann, 2009). Modellen nedenfor viser, læst fra venstre side, at erhvervsskolelæreren påbegynder diplomuddannelse på baggrund af en anden uddannelse og på baggrund af ansættelse på en erhvervsskole. Undervejs i uddannelsesforløbet får læreren mere erfaring som underviser, hvorfor der vil være et samspil mellem uddannelsesforløb og undervisningserfaring. Udviklingen af den professionelle identitet kan derfor ikke alene tilskrives diplomuddannelsen. Den studerende lærer bevæger sig mellem kontekster, mellem at være praktiserende underviser og studerende på diplomuddannelsen. Lærerens første uddannelse og erhvervsfaring, undervisningserfaring og uddannelsesforløbet leder sammen hen mod en semi-profession som erhvervsskolelærer. Nedenfor analyseres udelukkende udviklingen af professionel identitet.



Figur 1. Model for professionel identitetsudvikling for erhvervsskolelærere.

Identiteter i uddannelse

Jeg anser de forskellige kontekster som et strukturelt vilkår, som læreren og andre aktører har forskellige muligheder for at handle i (Bourdieu, 1996). Teorivalget i forhold til erhvervsskolelæreres udvikling gennem en diplomuddannelse er som sagt foretaget på baggrund af data. Artiklen anvender Kåre Heggens tre forskellige identitetsbegreber: professionel identitet, personlig identitet og professionsidentitet (Heggen, 2008). Udviklingen af den professionelle identitet starter ifølge Heggen, når man begynder en professionsuddannelse, men den udvikler sig fortsat i det professionelle virke. Professionel identitet "handler om kven ein er og ønskjer å vere" (Heggen, 2008, s. 321), dog er artiklens empiri afgrænset til udviklingen undervejs i et uddannelsesforløb. Med fokus på individet står begrebet i modsætning til eksterne forhold, og individforståelsen i begrebet er, at man kontinuerligt udvikler sig i et samspil med sine omgivelser. Den professionelle identitet bygger på selvidentiteten, der af Mead beskrives som et selv, der består af et "Jeg" og det sociale "Mig", som altid interagerer på baggrund af et samspil med omverden (Mead, 2005). Heggen definerer begrebet således: "Profesjonell identitet kan forståast som ei meir eller mindre medviten oppfatning av "meg" som yrkesutøver, når det gjeld kva type eigenskaper, verdar og haldningar, kva etiske retningslijer eller kva ferdigheiter eller kunnskapar som konstituerer meg som ein god yrkesudøvear." (Heggen, 2008, s. 324). Begrebet må forstås normativt og defineres og redefineres konti-

nuerligt. I uddannelsesforløb er der et samspil mellem uddannelsen, identiteten, den studerendes sociale og faglige baggrund og kundskaber fra både uddannelse og erhverv.

Ifølge Heggen hænger den professionelle identitet i større eller mindre grad sammen med professionsidentiteten. Professionsidentiteten er kollektiv, da den bygger på organisationers organisering af professionen med henblik på jurisdiktioner og fx løn- og arbejdsvilkår jf. Abbott. Så professionsidentiteten har et mere organisatorisk niveau, og individet må i sin professionelle identitet forholde sig til professionsidentiteten.

Artiklen har til formål at komme tættere på begrebet professionel identitet i den erhvervspædagogiske kontekst gennem analyser i en erhvervspædagogisk sammenhæng. Det strukturelle spillerum, konteksten, som konstruktionen af professionen forgår inden for, medtages ikke i analyserne. Nedenfor følger formidling og analyser af data om professionel identitet, først overordnet derefter i en dybere analyse af, hvorledes udviklingen af den professionelle identitet giver erhvervsskolelærerne nye måder at handle og tænke på.

Professionel identitet

Respondenter taler direkte om udvikling af lærerrollen eller -identiteten på baggrund af diplomuddannelsen. Nogle siger, at diplomuddannelsen ikke forandrer noget, fx siges at "enten kan du lide at være lærer eller ikke". Det er altså noget, man har i sig, og derfor kan man ikke tale om at udvikle en professionel identitet. En diplomuddannelse udvikler derfor heller ikke den professionelle identitet, og citatet rejser derved en diskussion af, om en erhvervsskolelæreruddannelse er nødvendig og hensigtsmæssig. Et andet synspunkt er, at den professionelle identitet er knyttet til lærerens tidligere uddannelse og erhvervs erfaring. En kvinde fra social- og sundhedsskolen ser i højere grad sig selv ud fra sin første uddannelse og som en del af sundhedssystemet. Det forandrer lærerjobbet ikke. Det afgørende for hendes identitet ligger altså før diplomuddannelsen, hvorfor man igen kan diskutere nødvendigheden af en læreruddannelse. Hun ser sig mere som underviser i kraft af sin tidligere erhvervs erfaring.

De respondenter, som nævner en forandring, udtrykker det på forskellig vis fx en "forandret identitet", at have forladt sin tidligere identitet i sundhedssektoren, "identitetskrise" og "transformation". Sådanne udsagn indikerer, at det er en ret voldsom udvikling, som lærerne gennemgår. De skal finde deres "meg" som professionsudøvere, hvilket kan være svært. Fx kan omtalen af en identitetskrise handle om, at det ikke er nemt at flytte sin professionsidentitet fra det første erhverv til lærerjobbet. Respondenten understreger i sin udtale af ordet, at det er en krise.

Nogle anvender samme beskrivelse gennem interviewet, mens andre veksler i beskrivelsen fx mellem "stærkere identitet" og "transformation". Man kan derfor ikke nødvendigvis tillægge det enkelte ordvalg stor betydning. For nogle

respondenter spiller den første uddannelse en stor rolle, de taler om at "gå på to ben", det ene ben er deres første uddannelse, mens det andet er at være lærer. I sådanne tilfælde står lærerens første erhverv altså centralt, og erhvervsskolelærere kommer til at fremstå som særlige i forhold til andre professioner, hvor man ikke uddannes og ansættes netop på baggrund af tidligere erfaringer. Dermed bliver professionel identitet som erhvervsskolelærer også noget særligt. En kvinde fra handelsskolen fortæller om at have fået en "ny status", hun er blevet lærer, hvilket opleves som stort.

Ud over den overordnede omtale af synet på sig selv som lærer, findes der i data flere relaterede emner. Et emne handler om at have fået forståelse for, at erhvervsuddannelser kan ses i et samfundsperspektiv, der er et formål for uddannelsen om at uddanne til demokratiske borgere, sikre fremtidens arbejdskraft og et dannelses- og uddannelsesperspektiv, som rækker ud over det enkelte fag i uddannelsen. Et andet emne er bevidsthed om kompetencemålene i uddannelsen og faget, og et tredje emne er den personlige udvikling for elever både i uddannelsen og i erhvervsmæssige sammenhænge. Desuden berettes om studie- og almene kompetencer som de studerende lærer gennem uddannelse, får genopfrisket eller kæmper med. Sådanne udsagn indikerer, at udviklingen omfatter mange ting. Det handler både om det perspektiv, man ser lærerjobbet i dvs. værdier og holdninger i den professionelle identitet, og det handler om færdigheder og kundskaber i forhold til at forstå og omsætte mål for erhvervsuddannelser.

Enkelte studerende lærere finder det vanskeligt at anvende uddannelsesviden i deres undervisning, mens de øvrige i generelle termer og i eksempler fortæller om deres anvendelse. De fortæller, at de er blevet "mere selvsikker", "afklaret", "refleksiv", "mere fri" og at de har fået ny inspiration. Som udøvere af erhvervet har de således fået nogle nye egenskaber. De beretter også om ny tilgang til elever og mere fokus på metoder frem for indholdet i undervisningen. Man kan sige, at lærerne får nogle holdninger undervejs i uddannelsen, som får dem til at foretage nogle nye prioriteringer. Nogle erhvervsskolelærere taler om den mere abstrakte del af udvikling i form af teoriudvikling, mens andre taler konkret om anvendelse af evaluering, planlægning og organisering af undervisning. Man kan med Heggens definition tale om kundskaber og færdigheder som led i den professionelle identitet.

Ovenstående analyse af professionel identitet i interviewmaterialet indeholder således både forståelser af lærerrollen i forhold til den første uddannelse, at se uddannelsen i et samfundsmæssigt lys, at tilegne sig generelle kompetencer og udvikle undervisning på baggrund af en ny faglig viden.

Nye måder at handle og tænke på

Udviklingen i den professionelle identitet fremgår i interviewene af andre måder at tale eller tænke på. Som svar på, hvilken udvikling de oplever gennem

diplomuddannelsen, fortælles om at være blevet mindre "skolastisk" og mere "rummelig" og "mere rolig". Der er en opmærksomhed på det menneskelige aspekt af en erhvervsuddannelse frem for alene et fagligt aspekt, som knytter an til lærerens første erhverv.

Særligt i interviewet på den tekniske skole kommer udviklingen frem i en længere monolog, hvor Uffe fortæller om sit ændrede menneskesyn. Han fortæller, at i hans tidligere erhverv var mennesker nogle tal på en produktionslinje. Lønnen var en udgift, og for den skulle man yde optimalt. Hvis man ikke kunne det, måtte man forlade jobbet. Sådan ser han ikke på det mere, han er "blevet mere rummelig". Uffe mener, at hvis man ikke er eller bliver rummelig undervejs, så kan man ikke være erhvervsskolelærer. Han fortæller, at det rækker ud over lærerjobbet, det gør noget ved personen:

Det tror jeg på, det gør, for hvis det er den her rummelighed, jeg har på erhvervsskolen, og den er væk, når jeg sætter mig ud i min bil, så virker den ikke, så er det jo en facade. Det duer ikke, det kan blive nødt til at være ægte. Det skal være lige så ægte som den stolthed, jeg har af mit fag og den faglige identitet, jeg har. Hvis den ikke er ægte, så kan eleverne gennemskue det, og så går der et splitsekund, og så er der ingen respekt, så kan vi ikke nå dem. Så jeg tror på, at hvis det ikke er ægte, så fungerer det bare ikke.

Uffe argumenterer med begrebet "ægte" for, at rummeligheden og menneskesynet ikke bare kan være påtaget. "Det skal være lige så ægte som stoltheden af faget". Senere i interviewet giver han et eksempel på det ændrede menneskesyn. Hvor han tidligere så en lærling som en produktionsfaktor, ser han ham nu som en ung mand. Den unge mand havde tidligere været lærling hos Uffe, men han fyrede lærlingen i prøvetiden. Uffe beretter om, da han senere møder den unge mand på erhvervsskolen:

Jeg så jo akkurat det samme, men kunne så også stadigvæk mærke, at nu ser du lige pludselig en ung mand i stedet for en, der skal bare producere. Det var en øjenåbner for mig. Det er så spørgsmålet, hvor ligger ens værdier, hvad er det for et fokus, man har. Det er måske nok i virkeligheden det, der sker. Man får ændret sit fokus. Det kan man sige. Om man gennemgår en transformation, eller hvad man gør, det kan godt være, men det er nok i virkeligheden ens fokus, der bliver ændret.

Uffe kalder det en "transformation", og i refleksionen åbner han op for, om det nu rent faktisk er en transformation eller et ændret fokus. Herved bliver samspillet mellem diplomuddannelse, at være erhvervsskolelærer og det tidligere erhverv overvejet. Selvom han nu ser noget nyt i situationen med lærlingen, taler han ikke imod den logik, som findes i en produktionsverden. Han ser i stedet på den unge mand med lærerøjne. Man kan sige, at Uffe har udviklet en professionel identitet, som er båret af andre holdninger og værdier, end han tidligere havde. Han har mulighed for som lærer at vægte andet end produktionen. Man kan se det som et dilemma, at skulle have flere blikke på lærlingen, men man kan også se det som en nødvendighed i professionen at kunne forstå

og skifte mellem to perspektiver – et produktionsperspektiv og et uddannelsesperspektiv. Det er et led i den professionelle identitet at kunne og turde prioritere mellem perspektiverne.

I slutningen af interviewet har gruppen af lærere på teknisk skole opbygget en fortrolighed, som i en humoristisk form får mændene til at tale om udviklinger uden for erhvervsskolen. Uffe fortæller, at samtalen i hjemmet har forandret sig, og Ole fortsætter:

For mig kan det være den måde, jeg har reageret over for nogen på tidligere. Er det den kamp, man skal tage eller prøve at gribe det an på en anden måde. Jeg har selv en kone, der er uddannet på universitet. Jeg er nok kommet lidt tættere på hende frem for bare at være en håndværker.

Rasmus tilslutter sig og fortæller om den ændrede relation til sin kone, hvor de nu har et fælles sprog. Både Ole og Rasmus taler om refleksioner inden handlinger, om at have forskellige handlemuligheder at vælge mellem. Man kan både se det som en afsmitning af diplomuddannelsens indhold, hvor flere tilgange og perspektiver på området indgår, eller man kan se det mere generelt i forhold til at være i gang med en videregående uddannelse. Respondenterne oplever og fortæller om det, som ændringer relateret til uddannelse. Derfor kunne der være tale om ændringer i selvidentiteten jf. Mead. De mere private og biografiske ændringer er ikke i sig selv interessante i artiklen, men i sammenhæng med de tidligere nævnte oplevelser af ret voldsomme forandringsprocesser, kan det sige noget om, hvordan værdier og holdninger ændres undervejs i diplomuddannelsen. Ændringer i den professionelle identitet kan derfor også have betydning for selvidentiteten. Dog siger Uffe, at alder og livssituation også kan have en betydning, så forandringer kan ikke alene tilskrives uddannelsesforløbet. Jeg mener heller ikke, at man kan sige noget om, hvornår der sker en udvikling i den professionelle identitet alene på baggrund af diplomuddannelsen. Der kan ikke tales om kausalitet. Man kan heller ikke adskille, hvornår selvidentiteten udvikles, eller hvornår den professionelle identitet udvikles. Diplomuddannelsen sætter dog en udvikling i gang i forhold til de fleste erhvervsskolelærere, sådan oplever de fleste respondenter det. Da de fleste tager diplomuddannelsen på deltid, får erhvervsskolelærerne også mere erfaring som undervisere undervejs i uddannelsen. Selvom diplomuddannelsen ikke er en vekseluddannelse, må man forvente, at der sker et samspil mellem uddannelsen og erfaringen som lærer. Diplomuddannelser skal bygge på de studerendes erfaringer. De studerende udarbejder fx eksamensopgaver ud fra deres erfaringer som lærere. Dette samspil undersøges nærmere i andre dele af ph.d.-studiet, som artiklens data er en del af.

Udvikling gennem samspil med kolleger og medstuderende

Samspillet med kolleger og medstuderende kommer frem på flere forskellige måder. En fortæller, at hun nu bedre forstår sine kolleger og deres tilgang til uddannelsen på grund af videnskabsteori på diplomuddannelsen. Hun kan altså bedre forstå andres værdier og holdninger, andres professionelle identitet. En anden ser sig nu som et fuldgyldigt medlem af lærergruppen på skolen, da hun nu har en teoretisk læreruddannelse. For hende er der in- og eksklusionsmekanismer knyttet til diplomuddannelsens kundskaber.

Der er også i alle interviews en diskussion af fokusgruppens position i forhold til andre erhvervsskolelærere. Med den forskellige uddannelsesbaggrund i mente (faglærte, korte, mellemlange og videregående uddannelser), er det måske ikke tilfældigt, at denne diskussion særlig ses på handelsskolen og social- og sundhedsskolen, hvor der er det højeste uddannelsesniveau. Respondenterne drøfter, om de lærer af at være sammen med erhvervsskolelærere fra andre uddannelser. Lærere fra handelsskolen diskuterer, hvordan andre læreres skrive- og læsefærdigheder influerer på deres udbytte af uddannelsen. De studerende fra handelsskolen bliver frustrerede, og siger, at ikke alle studerende lærere forbereder sig til undervisningen. Nogle læser ikke og møder op til undervisningen for at forstå pensum, og andre medstuderende "har haft nok ved bare at kunne overskue at læse tekster", men, som den akademisk uddannede Ulla siger "det er slet ikke den måde jeg arbejder på". Hun pointerer dog også, at "vi havde rigtig mange gode diskussioner". Der kommer en ambivalens til syne. På den ene side har de studerende gode diskussioner, på den anden side er der et forskelligt udgangspunkt og forskellig tilgang til studiet, måske så forskelligt, at man ikke kan anvende hinandens viden i sin undervisningspraksis på erhvervsskolen: "det beriger måske min verden men det beriger måske ikke nødvendigvis min praksis", fortæller Dorthe. Hun er fascineret af at høre om arbejdet som smed eller landmand, det giver hende indsigt i en anden verden, men hun betvivler, om det er relevant for hendes undervisning. Overordnet ser jeg disse refleksioner og positioneringer mellem forskellige lærergrupper som et potentiel element i udviklingen af den professionelle identitet. Siden det er vigtigt for respondenterne, for det er ikke noget interviewer har spurgt til, kan det være, at den professionelle identitet udvikles på baggrund af en fælles udvikling. Den enkelte lærers værdier og holdninger kan fremstå tydeligere gennem en spejling i andres professionelle identitet. Det kan også være, at der er tale om en sortering og vurdering i forhold til et uddannelseshierarki.

De studerende fra handelsskolen er ikke i tvivl om, at de lærer af medstuderende, men de problematiserer, om læringen har relevans for deres funktion som lærer. De studerende fra social- og sundhedsskolen har lignende overvejelser og positioneringer af sig selv i forhold til andre studerende. Det interessante ved at være sammen med andre lærere fra andre erhvervsskoler er, at der kan drages paralleller vedrørende de ting, som handler om erhvervsskoler generelt.

Lærerne har de samme didaktiske og relationelle udfordringer. I modsætning til de studerende fra handelsskolen er de studerende fra social- og sundhedsskolen ikke i tvivl om, at studiet sammen med andre erhvervsskolelærere giver dem nye perspektiver.

På diplomhold med mange forskellige erhvervsuddannelseslærere finder man de tværgående fælles pædagogiske og didaktiske udfordringer. Da erhvervsuddannelserne er struktureret ens, og respondenterne mener, omverden ser ens på erhvervsskoler - "den måde vi i virkeligheden bliver anskuet" - så er der måske elementer, der kan pege på en fælles professionsidentitet. De oplever, at erhvervsskoler rangerer lavt, og der kan være et fællesskab omkring jurisdiktioner og arbejdsvilkår.

Respondenter fortæller endvidere om forholdet mellem den første uddannelse som sygeplejerske og professionen som erhvervsskolelærer. På social- og sundhedsskolen eller sammen med andre fra samme skoleform er det så indforstået, hvordan man placerer sig mellem at være sygeplejerske og lærer på en erhvervsskole. På diplomuddannelsen har de som lærere på en social- og sundhedsskole fokus på at være undervisere, når de er sammen med lærere fra andre erhvervsskoler. Når der er hold med kun social- og sundhedsskolelærere, så "går der nemlig fnidder fnadder i det. Vi er fuldstændig ens, ikke også". På blandede hold er de nødt til at fokusere på underviserfunktionen: "når det er gartneren der sidder ved siden af mig ikke også men så er vi undervisere".

I interviewet er der en uafklarethed i forhold til, om det er godt med blandede hold. Det kan fortolkes som en del af social- og sundhedsskolelærernes professionelle identitet. "så alligevel med den fagidentitet, man har. Det er undervisningen, der kommer i fokus". Blandede hold har mere fokus på professionen som erhvervsskolelærer. Det ser ud som om, de blandede hold er med til at udvikle både en professionsidentitet og en professionel identitet, men det handler mest om sidstnævnte.

På tværs af erhvervsskoler taler flere af respondenterne om udviklingen i det kollegiale samarbejde på erhvervsskolen. Uddannelsen giver mod på didaktiske diskussioner med kolleger og bedre forståelse af kollegers forskellige tilgange. Det kan dog være svært at drøfte sin nye viden på arbejdspladsen, hvis kolleger afviser ideer. Der tales også om opgaver på organisationsniveau, at kunne bidrage med nye ideer og deltage i forsknings- og udviklingsaktiviteter, så diplomuddannelsen åbner for opmærksomhed på nye opgaver på erhvervsskolen. Det gør den også i forhold til at se nye jobmuligheder, at få selvtilid og bekræftelse gennem succes i uddannelsesforløbet. Det kan være en udvikling af professionel identitet at indgå på nye måder på erhvervsskolen, at kunne se sig selv bidrage bredere som professionsudøver end tidligere. Men nye karrieremæssige perspektiver er andet end udvikling af personlig identitet.

Professionel identitet i en erhvervsskolekontekst

Begrebet professionel identitet har i Heggens definition sammenhæng med både personlig identitet og professionsidentitet. Konkluderende på analyserne ovenfor kan siges, at professionel identitet inkluderer studerendes oplevelser af ændringer i privatliv og menneskesyn, hvilket kan fortolkes som en del af den personlige identitet, men analyserne viser kun ansatser til sammenhæng med en professionsidentitet for alle erhvervsskolelærere. Selve begrebet professionel identitet kommer i analyserne til at rumme fagligt indhold, handle- og tænke-måder og kollegiale relationer.

Professionel identitet går på tværs af kontekster: den studerendes første uddannelse, tidligere erhverv, diplomuddannelsen og professionen som erhvervsskolelærer. Det er også vist i andre studier (Bathmaker & Avis, 2007; Köpsén, 2014; Fejes & Köpsén, 2014). Hvis man vil understøtte den professionelle identitetsudvikling på tværs af kontekster er det teoretiske ståsted afgørende. En sociokulturel tilgang, jf. Lave og Wenger, vil henvise til, at praksisfællesskabet i konteksterne skal være sammenstemmende og meningsfulde for at blive identitetsskabende. En konstruktivistisk eller pragmatisk tilgang som hos Schön vil henvise til, at erhvervsskolelæreren skal lære refleksion i handling og refleksion over handling. I tankegangen om kohærens jf. Smeby og Heggen vil man fx henvise til Erauts forslag om at arbejde med overgangene mellem kontekster (Eraut, 2004).

Nogle respondenter taler om at gå på flere ben, dvs. kombinere erfaringer fra forskellige kontekster. Med afsæt i tænkningen om kohærens og artiklens konklusioner om professionel identitet kan man drøfte, hvordan erhvervsskoler og diplomudbydere kan understøtte udviklingen af den professionelle identitet både med henblik på, hvordan den udvikles, og på uddannelsens indhold. Hvordan er det fx hensigtsmæssigt i diplomuddannelsen at knytte an til de biografiske erfaringer fra første erhverv og uddannelse, og hvordan kan ledere på erhvervsskoler skabe rammer for at integrere viden fra diplomuddannelsen.

Uddannelse kan hjælpe lærere til at magte dobbeltidentiteten og er afgørende for lærerfællesskabet (Fejes & Köpsén, 2014; Robson, 1998). Artiklen viser, at for mange lærere igangsætter uddannelse en udvikling. Der er dog mange henstående diskussioner omkring pædagogisk uddannelse af erhvervsskolelærere. Hvis erhvervsskolelæreren først er semi-professionel, når han har afsluttet diplomuddannelsen, skal han så først på dette tidspunkt kunne foretage de beslutninger og vurderinger, som ligger i professionen? Eller kan man alternativt forvente, at den professionelle identitet hos erhvervsskolelærere hurtigt udvikles, så nye lærere straks kan varetage funktionen?

Både i artiklen og i andre studier findes, at forandringer ændrer den professionelle identitet og det påvirker andre relationer (Avis & Bathmaker, 2006; Vähäsantanen et al., 2009). Ændringerne i den professionelle identitet, som be-

rører kollegiale og familiære oplevelser, kan skabe sårbare aktører. Man skal finde en ny måde at begå sig kollegialt, så man kan anvende den professionelle viden, men acceptere, at kolleger ikke altid ønsker de samme forandringer. Og det er ikke sikkert, at alle ændringer giver så positive ændrede familiære relationer, som i empirien her. Det er oplagt at drøfte dette i de relevante kontekster.

Man kan sige, at begrebet professionel identitet favner formuleringen i bekendtgørelsen for diplomuddannelsen om, at diplomuddannelser skal skabe en professionel og personlig kompetenceudvikling, hvis man har en bred kompetenceforståelse jf. Illeris. Professionel identitet for erhvervsskolelærere kommer til at være rundet af et første erhverv, et menneskesyn og et bredt syn på uddannelsesopgaven både set i et samfundsmæssigt perspektiv og som elevsyn. Professionel identitet er didaktisk tænkning og handling, og professionel identitet dannes i et samspil med den personlige identitet. Artiklen viser forskelle i svarene hos respondenter fra forskellige erhvervsskoler, men svarene viser også forskelle internt på skolerne. Professionel identitet ser således ud til at have nogle fælles træk, men er også et individuelt fænomen. Professionel identitet dannes i et samspil mellem kognitive aspekter på uddannelsen, i den studerendes undervisning på erhvervsskolen og i diskussioner med andre studerende på diplomuddannelsen. Det vil sige, at professionel identitet dannes både i forskellige kontekster og i relationer.

Tak

Tak til forskningsgruppen i Center for Uddannelses- og Evalueringsforskning, Aalborg Universitet og til de anonyme reviewere, som gav en meget fyldig feedback på det første indsendte forslag.

Om forfatteren

Henriette Duch er lektor ved VIA University College og ph.d.-studerende ved Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.

Referencer

- Abbott, A. (1988). Introduction. I *The system of professions: an essay on the division of expert labor* (s. 1–31). Chicago: University of Chicago Press.
- Avis, J., & Bathmaker, A. (2006). From trainee to FE lecturer: trials and tribulations. *Journal of Vocational Education & Training*, 58(2), 171–189.
- Bathmaker, A., & Avis, J. (2007). 'How do I cope with that?' The challenge of 'schooling' cultures in further education for trainee FE lecturers. *British Educational Research Journal*, 33(4), 509–532.
- Bathmaker, A., & Avis, J. (2013). Inbound, outbound or peripheral: the impact of discourses of 'organisational' professionalism on becoming a teacher in English further education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 34(5), 731–748.
- Bourdieu, P. (1996). *Refleksiv sociologi: mål og midler*. København: Hans Reitzel.
- Cedefop (2009). *Modernising vocational education and training. Fourth report on Vocational Education and Training Research in Europe: Synthesis Report*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Cedefop (2015). *Stronger VET for better lives: Cedefop's monitoring report on vocational education and training policies 2010-2014*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Charmaz, K. (2009). Shifting the Grounds. Constructivist Grounded Theory Methods. I J.M. Morse, P.N. Stern, J. Corbin, B. Bowers, K. Charmaz, & A.E. Clarke (Red.), *Developing grounded theory: the second generation* (s. 127–154). Walnut Creek: Left coast Press.
- Danmarks Evalueringsinstitut [EVA] (2015). *Nye krav til de pædagogiske kompetencer*. Lokaliseret 18/1 2016 på <https://www.eva.dk/projekter/2013/undersogelse-af-loft-af-den-grundlaeggende-paedagogiske-kompetence-til-diplomniveau/download-hovedrapporten/nye-krav-til-de-paedagogiske-kompetencer>.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 248–273.
- Etzioni, A. (1969). Preface. I *The semi-professions and their organization: teachers, nurses, social workers* (s. v–xvii). London: Collier-Macmillan.
- Fejes, A., & Köpsén, S. (2014). Vocational teachers' identity formation through boundary crossing. *Journal of Education and Work*, 27(3), 265–283.
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (s. 463–488). København: Hans Reitzel.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism: the third logic*. Cambridge: Polity.
- Halkier, B. (2008). *Fokusgrupper*. 2 edn. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hansbøl, G., & Krejsler, J. (2008). Konstruktion af professionel identitet – en kulturkamp mellem styring og autonomi i et markedssamfund. I L. Moos, J.

- Krejsler, & P. Fibæk Laursen (Red.), *Relationsprofessioner: lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemledere* (s. 19–58). København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I A. Molander, & L.I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 321–332). Oslo: Universitetsforlaget.
- Heggen, K., Smeby, J., & Vägen, A. (2015). Coherence: a longitudinal approach. I J. Smeby, & M. Sutphen (Red.), *From Vocational to Professional Education* (s. 70–88). New York: Routledge.
- Illeris, K. (2012). *Kompetence: hvad, hvorfor, hvordan?* 2 edn. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Köpsén, S. (2014). How vocational teachers describe their vocational teacher identity. *Journal of Vocational Education & Training*, 66(2), 194–211.
- Kristiansen, S., & Krogstrup, H.K. (2015). *Deltagende observation: introduktion til en forskningsmetodik*. Livonia: Hans Reitzel.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interview: introduktion til et håndværk*. 2 edn. København: Hans Reitzel.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). Situeret læring. I *Situeret læring - og andre tekster* (s. 13–103). København: Hans Reitzel.
- Louw, A.V. (2013). Pedagogical practices in VET: between direct and indirect teacher approaches. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 3(1), artikel 5.
- Mead, G.H. (2005). Jeg´et og Mig´et. I *Sindet, selvet og samfundet* (s. 201–205). København: Hans Reitzels Forlag.
- Molander, A., Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier - en introduksjon. I A. Molander, & L.I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 13–27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Neergaard, H. (2007). *Udvælgelse af cases i kvalitative undersøgelser*. 2 edn. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Rasmussen, P. (2014). Lifelong learning policy in two national contexts. *International Journal of Lifelong Education*, 33(3), 326–342.
- Regeringen (Socialdemokraterne og Radikale Venstre), Venstre, Dansk Folkeparti, Socialistisk Folkeparti, Konservative Folkeparti og Liberal Alliance. (2014). *Aftale om Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser*. Lokaliseret 18/1 2016 på <http://www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Erhvervs/2014/Feb/140224-Ambitioes-erhvervsuddannelsesreform-paa-plads>.
- Riessman, C.K. (1993). *Narrative analysis*. Newbury Park: Sage.
- Robson, J. (1998). A profession in crisis: status, culture and identity in the further education college. *Journal of Vocational Education & Training*, 50(4), 585–607.

- Robson, J., Bailey, B., & Larkin, S. (2004). Adding value: investigating the discourse of professionalism adopted by vocational teachers in further education colleges. *Journal of Education and Work*, 17(2), 183–195.
- Schön, D.A. (2013). *Uddannelse af den reflekterende praktiker: tiltag til en ny udformning af undervisning og læring for professionelle*. Århus: Klim.
- Smeby, J. (2008). Profesjon og utdanning. I A. Molander, & L.I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 87–102). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smeby, J., & Heggen, K. (2014). Coherence and the development of professional knowledge and skills. *Journal of Education and Work*, 27(1), 71–91.
- Uddannelses- og forskningsministeriet. (2014). *Bekendtgørelse af lov om erhvervsrettet grunduddannelse og videregående uddannelse (videreuddannelsessystemet) for voksne*. LBK nr 578 af 01/06/2014. Lokaliseret 18/1 2016 på <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=163396>.
- Uddannelses- og forskningsministeriet. (2015). *Den danske kvalifikationsramme*. Lokaliseret 18/1 2016 på <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/kvalifikationsrammer>.
- Undervisningsministeriet. (2010). Informationsbrev om den pædagogiske diplomuddannelse i erhvervspædagogik. København: Undervisningsministeriet, Afdelingen for erhvervsfaglige uddannelser. Lokaliseret 18/1 2016 på http://www.hl.dk/sites/default/files/documents/uddannelse/Orientering_sbrev_om_PD_1_fra_UVM.pdf.
- Undervisningsministeriet. (2014). *Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser*. BEK nr 1010 af 22/09/2014. Lokaliseret 18/1 2016 på <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=164802>.
- Wackerhausen, S. (2002). Professionsidentitet, uddannelse og humanisme. I *Humanisme, professionsidentitet og uddannelse – i sundhedsområdet* (s. 51–65). København: Hans Reitzel.
- Vähsantanen, K., Saarinen, J., & Epeläpelto, A. (2009). Between school and working life: Vocational teachers' agency in boundary-crossing settings. *International Journal of Educational Research*, 48(6), 395–404.