Ph.d. afhandling
Vibeke Damlund

Videreuddannelse af lærere

- Muligheder og positioneringer i arbejdet

Københavns Universitet, afd. For pædagogik

Vejleder: Peter Ø. Andersen

Til Mikkel, Clara og Jonatan

Indhold

Kapitel 1. Indledning....6

Forskningsspørgsmål....10

Empirien, kategoriseringen og analysen....11

Kapitel 2. Tilgrænsende forskningsområder....12

Internationale forskningsresultater vedrørende videreuddannelse af lærere....13

Forskningstilgange til arbejde, organisation og læring....15

Organisatorisk læring. Argyris & Schön....17

Arbejdspladslæring....20

Transferforskning....24

Rapporter viser…....28

Placering af dette projekt....29

Kapitel 3. Videnskabsteoretiske overvejelser....31

Epistemologiske overvejelser....31

Ontologiske overvejelser....35

Metodologiske overvejelser....37

Hermeneutiske overvejelser....37

Hvilken viden producerer afhandlingen?....41

Kapitel 4. Teoretiske tilgange....44

Betydning og perspektiv....44

Mit afsæt i mellemrummet mellem eksisterende forskning og teoretiske forforståelser....45

Narrativitet....47
Narrativitetens slægtskaber....47
Narrativer som videnskabelig strategi....49
Narrativ forståelse som trædesten for dette projekt....51
Søgepunkter i fortællingerne....53
Narrativers universalier....54
Kriterier for konstruktion af beretning, som skal være forståelig for vigtige dele af nutidens kultur....57
Teoretiske udkigspunkter....60
Konstruktivistisk læringsteori....62
Konstruktionen af konstruktivismens læringsteoretiske begreber....66
Samhandlingsteori....69
Kapitel 5. Metode....73
Interview....73
Interviewets forståelser og forforståelser....76
Interviews i praksis....78
Udvælgelse af lærere til interviews....78
Interviewforløb....79
Spørgeskemaer....80
Kvalitative spørgeskemaer i praksis....81
Kvantitativt spørgeskema....81

Lærermøde og kvantitative spørgeskemaer 82
Samlet materiale 82
Kapitel 6. Datakonstruktion. 82
Analytisk metode 82
Del-helhed 83
Helhed-del, narrativ strukturering 84
Kapitel 7. Tematisk analyse 85
Præsentation af interviewpersoner 85
Tematisk analyse 88
Tema 1: Begrundelser for at tage videreuddannelse 89
Analyse og diskussion af begrundelser for videreuddannelsesvalg 91
Tema 2: At bruge videreuddannelsesudbyttet 95
Når elever og forældre er kontekst 96
Når kolleger er kontekst 102
Den private kontekst 106
Når skolen som helhed er kontekst 110
Tema 3: Muligheder for at gøre videreuddannet lærer i relation til kollegaer 114
Opsamling på delanalysen 119
Kapitel 8. Narrativ analyse 123
Fortællingernes lineære form 126
Mange historier 128

Fortællingen om den udvalgte 129

Fortællingen om det personlige togt 130

Fortællingen om teori og praksis 130

Fortællingen om den udvalgte 130

Det personlige togt 133

Fortællingen om teori/praksis - Eller læringshistorien 135

Forskellige resultater af de to analyser? 142

Kapitel 9. Diskussion – mod en samlet forståelse. 142

Betydningen af videreuddannelse– eller den videreuddannede lærer og videreuddannelsesudbyttet 143

Den videreuddannede lærer - og de andre 147

Kollegaerne i ny kategori 149

Teamet og loyaliteten 152

Når det lykkes 153

Elever og forældre som fremkaldere 154

Læring imellem individ og kontekst 155

Den materielle viden og konteksten 156

Den teoretiske viden og konteksten 158

De nye tænkemåder og konteksten 163

Sammenfatning af læringsudbytte i relation til skiftende kontekster 165

Afrunding af diskussionen 165

Kapitel 10. Konklusion 168

Det empiriske arbejde 168

Analysestrategien: Et socialkonstruktivistisk og samhandlende blik 170

Hvad jeg har fundet frem til: 171

'Opnår lærerne den faglige opkvalificering, som diplomuddannelsen sigter mod at tilbyde eller opnår de (også) noget andet? 172

'Hvilke organisatoriske og kontekstuelle forhold, oplever lærerne, at have betydning for deres brug af udbyttet?' 177

Villige fremkaldere 177

Mangel på fremkaldere 178

Den nye kategori 179

'Hvordan oplever lærere at deres videreuddannelsesforløb har betydning for dem efter at have været tilbage som 'videreuddannet lærer' i en årrække?' 180

Uddannelsen og betydningen 180

Kapitel 11. Perspektivering 182

Post script 184

Summary 187

Resumé 188

Referencer 189

BILAG 1 199

BILAG 2 200

BILAG 3 202

BILAG 4 210

BILAG 5 214

BILAG 6 219

Kapitel 1. Indledning

Livslang læring er blevet et ofte anvendt begreb, når politikere, fagforeningspersoner, virksomhedsledere, HR afdelinger osv. taler om nødvendige fremtidssikringer af det Danske arbejdsmarkeds konkurrencedygtighed. Begrebet har også sneget sig ind på det offentlige arbejdsmarked, som et fænomen man må forholde sig til, hvis man fortsat vil sikre, at samfundets institutioner fungerer effektivt og lever op til vores ideer om, hvad institutionerne skal levere til os. Sloganet 'fra vugge til krukke' signalerer endog, at den livslange uddannelse tager sin begyndelse med det lille barn, som skal lære at lære. Videreuddannelse af arbejdskraften en del af det moderne samfunds krav om et generelt øget uddannelsesniveau (Mittendorff 2006, Bottrup 2001). Det Europæiske Råd formulerede som strategi i 2004, at 'Den Europæiske Union i 2010 skal være "den mest konkurrencedygtige og dynamiske viden-baserede økonomi i verden - med flere og bedre jobs og større social sammenhængskraft" (UVM 2006, 2007). Danmark har udarbejdet en strategi for at nå dette mål. Strategien baserer sig på en ide om, at uddannelse er vejen til at nå målet, og at alle borgere skal ud danne sig hele livet.

Der er mange måder at tilgå den livslange læring. Man taler netop om *læring* og ikke livslang uddannelse. Med læringsbegrebet vægtes, at det enkelte menneske 'skal kunne lære sig' i både formelle og uformelle sammenhænge. Man skal kunne lære sig, *life wide*, i alle livets sfærer og gennem mange organiseringer på arbejdet; teamarbejde, mentorordninger, opgaverotationer, selvstyrende grupper etc. Dette fokus på læring, skaber behov for viden om, hvordan læreprocesser finder sted, og hvordan de understøttes i også uformelle sammenhænge. Det kræver viden om, hvordan arbejde kan organiseres, så medarbejdere lærer det, som blandt andet virksomheden har brug for, at de lærer.

Både private og offentlige virksomheder tager forskellige initiativer, som søger at sikre, at medarbejdere udvikler og lærer måder og færdigheder, som kvalificerer deres arbejde. Man taler indenfor den akademiske verden, som har det arbejdende voksne menneskes udvikling og læring som genstand, om læring i arbejdslivet, arbejdspladslæring, organisatorisk læring mm. Termerne dækker over forskellige tilgange til at arbejde med, udvikle og undersøge, hvordan mennesket lærer og udvikler sig i og igennem arbejdet. Dette vil blive redegjort nærmere for i kapitel 2.

Forskning indenfor læring i arbejdslivet belyser særligt måder, hvorpå virksomheder strategisk gennem praktiske organiseringer af arbejdet kan udvikle arbejdet og medarbejderne, ofte i samspil med formelle uddannelsestiltag. I denne afhandling er fokus på lærere, som deltager i formelle uddannelsestiltag. Det er en undersøgelse af, om og hvordan de organiseringer, lærerne mødes af i arbejdet får betydning for læringen og udviklingen af læreren og arbejdet – læring i lærerarbejdet. Samtidigt har jeg opmærksomhed på de dannelsesmæssige aspekter af videreuddannelse. Det kan synes som en modsætning, men her er jeg interesseret i mennesket i alle sine kontekster. Men jeg ønsker at undersøge hvordan en videreuddannelse har betydning for mennesket – og mennesket i en arbejdskontekst. Dette ligger i tråd med EU's memorandum om livslang læring, som fokuserer på, at skal vi have nogle velfungerende samfund, må vi både sørge for at skabe mennesker, der kan tage vare på deres liv og deres arbejdsliv. Det vil sige, at en entydig 'produktion' af arbejdskraft ikke er en tilstrækkelig forudsætning for et velfungerende samfund, hvor folk også er i stand til at tage vare på sig selv og deres. Hermed anlægges et dannelsesperspektiv, som jeg i afhandlingen fokuserer på videreuddannelse af lærere som mere end en faglig kvalificering til bestemte arbejdsmæssige funktioner. Ifølge dette memorandum er der overordnet to mål med at borgerene skal uddanne sig livslangt: Livslang læring skal fremme aktivt medborgerskab og fremme beskæftigelsesegnetheden (EU Kommisionen 2000).

Også OECD angiver flere mål med livslang læring, set over et livsforløb:

The lifecycle view recognises the multiple goals of education –such as personal development, knowledge development, economic, social and cultural objectives – and that the priorities among these objectives may change over the course of an individual's lifetime. (OECD 2004)

Afhandlingen tager afsæt i den enkelte videreuddannede lærer og de forskellige kontekster, som læreren indgår i - og kun indirekte i lærerens organisation. Afhandlingen undersøger fx ikke

hvordan en strategisk udviklingsplan fra organisationens side lykkes eller ikke lykkes, men tager nærmest et omvendt greb med den videreuddannede lærer som lokus.

Ca. 2000 lærere om året tager en videreuddannelse i form af pædagogisk diplomuddannelse, som er et videreuddannelsesforløb, der svarer til et årsværk (60 ECTS). Nogen tager det som fuldtidsstudium, andre nøjes med et eller to moduler pr. semester og strækker dermed uddannelsen over tre år, nogen gange mere, hvis de holder studiepauser indimellem. Uddannelsen er opbygget af fem såkaldte fagmoduler og et afgangsprojektmodul. Disse forløb skal, ifølge Professionshøjskolernes rektorkollegium, opkvalificere blandt andre lærere fagligt, så de kan modsvare de krav, som nutidens skole stilles af udfordringer. Her er fra ministeriets side og fra professionshøjskolerne, som er ansvarlige for at tilrettelægge uddannelsen, fokus på en faglig opkvalificering, som skal videreuddanne lærere ind i deres profession. Tanken er ikke, at de skal uddanne sig videre ud af skolen, men længere ind i deres faglige domæne. Studieordningen siger blandt andet:

Formålet med uddannelsen er at forbedre voksnes erhvervskompetence, personlige og faglige kompetence til at varetage pædagogiske funktioner i såvel private virksomheder som offentlige institutioner. Uddannelsen gennemføres på et niveau, der svarer til et bachelorniveau og giver forudsætninger for videreuddannelse.

Formålet er, at den studerende
• tilegner sig en integreret teoretisk og professionsrettet viden om og indsigt i det pædagogiske område, som bygger på såvel national som international forskning,
• erhverver sig viden og kundskaber om det pædagogiske felt i såvel et individuelt, som et socialt og samfundsmæssigt perspektiv,
• udvikler handlekompetencer i at kunne forestå planlægning, tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisning og pædagogisk bistand. (Professionshøjskolernes rektorkollegium 2006)

Med afhandlingen er det min ambition at undersøge, hvilken betydning et så Bob t videreuddannelsesforløb har for lærere. Jeg vil undersøge, hvordan den enkelte lærer, der har gennemgået den pædagogiske proces, som et videreuddannelsesforløb er, finder, at det har betydning. Formuleret mere instrumentelt, er jeg ude efter at undersøge det 'produkt', som er resultatet af en videreuddannelsesproces, ikke målt og vejet gennem kvantificeret metode, men som formuleret af lærerne relateret til forskellige kontekster.

I og med at diplomuddannelsen lægger op til, at uddannelsen skal tilbyde en faglig opkvalificering, vil jeg undersøge i hvilket omfang, denne faglige dimension spiller en rolle for lærernes

uddannelsesvalg, i hvor vid udstrækning faglighed er et betydeligt udbytte og hvordan faglighed manifesterer sig i skolehverdagen i samspillet med kollegaer.

For at undersøge hvad der sker, når lærere har taget videreuddannelse og er tilbage på arbejdspladsen, vil jeg tage afsæt i forskningen om 'læring i arbejdslivet' og forskningstilgangens beskrivelser af, hvordan forhold på arbejdspladsen har betydning for, at lærings- og udviklingsmuligheder optimeres. Hvor 'læring i arbejdslivet' ofte arbejder med, hvordan man proaktivt kan anlægge en strategi for at sikre sammenhæng mellem formel uddannelse og arbejde, er forholdet til dels det omvendte i denne afhandling; her er der tale om, at lærere har opnået viden, som de efterfølgende er interesserede i at sætte i spil. Der er så at sige tale om et vidensoverskud, som lærerne tilbyder organisationen.

Nogle af de faktorer, som 'læring i arbejdslivet' fremhæver må være til stede, for at læring kan ske er:

- At der skal være muligheder for at kursusindholdet kan anvendes
- At der skal være plads til at prøve sig frem
- At ledelsen skal have en klar og tydelig strategi
- At der er en undersøgende kultur
- At der er mulighed for at sparre med kollegaer

Sådanne forskellige faktorer af betydning for, hvordan læring har gode kår i arbejdet, ligger bag min formulering af mine forskningsspørgsmål. Ligeledes ligger der en læringsteoretisk interesse bag. I og med at 'læring' er helt centralt, når vi taler om videreuddannelse som en pædagogisk proces og læring i arbejdslivet, vil en undersøgelse af, hvordan og hvad de videreuddannede lærere siger, at de lærer, være på dagsordenen. Min forståelse af læring kan kaldes socialkonstruktivistisk. Socialkonstruktivismen, som den kommer til udtryk hos fx Vygotsky, Mezirow og Bruner, arbejder ud fra en forståelse af, at menneskets læring afhænger af social praksis, sociale redskaber osv. (min forståelse af 'læring' vil blive udfoldet i kapitel 4). Disse socialt forekomne materialiteter manifesterer sig som kognitivt forankrede erkendelsesformer i det enkelte individ. Et sådant læringsperspektiv har den store fordel, at man både kan tale om mennesket som et væsen, der har et indre og et ydre. Det giver frihed til at analysere de forandringer, som lærerne fortæller om, både

som kognitive forandringer på et intramentalt plan og samtidig mulighed for at forstå disse som affødt af situerede kontekstuelle forhold.

De kontekstuelle forhold i denne sammenhæng er skolens rammer, de medarbejdere, som er på arbejdspladsen og andre sammenhænge læreren indgår i. For at kunne fremanalysere kontekstens betydning som også en social dimension, anlægger jeg ud fra min teoretiske forforståelse et samhandlingsteoretisk perspektiv. Grunden til dette er, at min forskningsinteresse også er, at afdække kollegaers betydning for den videreuddannede lærers mulighed for at arbejde med sit uddannelsesudbytte. (Min læsning af samhandlingsteorien vil blive redegjort for i kapitel 4).

Forskningsspørgsmål

Den helt grundlæggende ambition med denne afhandling er at undersøge, hvordan lærerne erfarer at deres uddannelsesudbytte har betydning for dem, når de er tilbage i arbejdssammenhæng. Grunden til dette findes blandt andet i min baggrund som underviser på studieintroducerende og studiestøttende forløb for diplomstuderende, hvor jeg har erfaring for, at nogle af de studerende, som påbegynder et videreuddannelsesforløb, gør det med mere end et ønske om et fagligt løft. De møder helt åbne og med ønske om, at der skal til at ske noget stort i deres liv - noget stort, som uddannelsesstedet blandt andet imødegår med fagmoduler og lange litteraturlister. Det er derfor centralt at undersøge, hvordan deltagernes ønske om, at der skal ske noget stort i deres liv, og det faglige fokus, som det faktiske uddannelsesvalg og uddannelsesstedets har, kommer til at til at forme 'en videreuddannet lærer'?

For at forfølge denne ambition vil afhandlingen besvare en række forskningsspørgsmål, som her vil blive redegjort for.

Da min forskningsinteresse er at få et kvalitativt indblik i, hvordan videreuddannelse producerer en videreuddannet lærer, er perspektivet, der undersøges, lærerens. Jeg vil undersøge det individuelle udbytte og de individuelle muligheder for at sætte udbyttet i spil. Jeg eftersøger ikke det positivt givne, men den individuelt tilskrevne betydning og beskrivelse af en videreuddannet selvforståelse.

Dette fører frem til forskningsspørgsmålet:

1. **Hvilke betydninger har videreuddannelsesforløb for lærere, der har været tilbage i deres praksis som 'videreuddannet lærer' i en årrække?**

2. **Opnår de den faglige opkvalificering, som diplomuddannelsen sigter mod at tilbyde, eller opnår de (også) noget andet?**

Ved at undersøge hvilke selvforståelser, der etableres, som videreuddannet lærer, kan professionshøjskolerne måske komme til at give deres uddannelser et bredere fokus, en større opmærksomhed på alt det, der ligger rundt om fagligheden, som fag og uddannelsesproces er med til skabe. Måske kan en viden om, hvad en videreuddannet lærer finder væsentligt, give videreuddannelsesstederne en større rettethed mod andre og betydningsfulde dimensioner af uddannelsen, og dermed mere eksplicit understøtte flere former for udbytte.

I et større perspektiv kan viden om, hvad der i praksis opleves betydningsfuldt ved videreuddannelse, måske give os som samfund blik for, at uddannelse har flere dimensioner, som er betydningsfulde for mennesket. Måske er en argumentation om forøget faglighed ikke den eneste motivationsfaktor, når virksomheder og samfundsinstitutioner skal udvikles og kvalificeres. Måske er der så meget andet på spil, når voksne mennesker kaster sig ud i videreuddannelsesforløb.

Endelig er der en organisatorisk dimension ved viden om betydningen af videreuddannelse, som peger i retning af 'læring i arbejdslivet' og opmærksomheden på, at samspil mellem formel uddannelse og de organisatoriske rammer er af betydning for, at medarbejdere får sat deres videreuddannelsesudbytte i spil. Hvilke organisatoriske rammer er det værd at være opmærksom på, når det gælder skolen som organisation?

Dette leder frem til følgende spørgsmål:

3. **Hvilke organisatoriske og kontekstuelle forhold har, i lærernes forståelse, betydning for deres brug af udbyttet?**
4. **Hvad sker der i forhold til kollegaer, når en lærer bliver til en videreuddannet lærer?**

Sammenfattende er undersøgelsens mål at finde ud af og beskrive, hvad lærere opfatter som læringsudbytte og betingelserne for at agere som videreuddannet med dette udbytte i forskellige kontekster.

Empirien, kategoriseringen og analysen

Undersøgelsen er empirisk funderet. Min primære kilde til empiri er kvalitative interviews med otte lærere. Inden interviewguiden blev udviklet, har jeg foretaget en mindre pilotundersøgelse i form af

et kvalitativt spørgeskema for at afsøge, om mine ideer om relevante spørgsmål blev delt af lærere, som just var påbegyndt et videreuddannelsesforløb i form af pædagogisk diplomuddannelse. Desuden har jeg forsøgt at gennemføre en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse. Det er imidlertid kun lykkedes at indsamle et meget lille del af de udsendte skemaer, så den kvantitative empiri har kun en perifer placering i det samlede empiriske materiale. Det fremkomne interviewmateriale har jeg analyseret af to omgange i en bestræbelse på at foretage en hermeneutisk inspireret metode – en temaopdelt del-analyse og en narrativ helhedsanalyse. Interviewpersonernes umiddelbare besvarelser af mine forskningsspørgsmål, er blevet underkastet to forskellige analytiske perspektiver for at undersøge, hvorfor lærerne mon siger, som de siger.

Med et læringsteoretisk perspektiv analyserer jeg, hvordan jeg kan forstå deres besvarelser ud fra Bruners kulturpsykologi. Ved at underkaste mine kategoriserede besvarelser et læringsperspektiv, kan jeg fremanalysere, hvad det er, lærerne lærer på deres uddannelse. Jeg kan afdække, hvad de oparbejder af udbytte gennem uddannelsen og hvordan dette udbytte manifesterer sig som noget, der har betydning for skolepraksis og andre kontekster.

Det andet perspektiv analyserer relationelle sammenhænge og disses betydning for mulighederne for at kunne 'gøre videreuddannet lærer'.

Oprindelig var intentionen at efterprøve, om mit interviewmateriale også stemte overens med kollegaers opfattelse af videreuddannelses betydning. Det blev opgivet, da jeg ikke kunne få en svarprocent, der kunne bruges til ret meget.

Kapitel 2. Tilgrænsende forskningsområder

Den forskningstradition, som er min primære inspiration i denne undersøgelse i forhold til videreuddannelse og betingelser for at anvende læringsudbytte som videreuddannet, er det forskningsfelt, der omtales 'læring i arbejdslivet' eller 'arbejdspladslæring', fordi den blandt andet arbejder eksplicit med samspillet mellem formel uddannelse og arbejde. Men også flere andre tilgange beskæftiger sig med temaet fra lidt forskellige vinkler. For at placere denne undersøgelse i relation til metoder, begreber og lignende, som anvendes i denne undersøgelses sammenhæng, vil de blive skitseret i det efterfølgende.

Temaer som læring, anvendelse af viden i arbejde og samspil mellem uddannelse og arbejde, er temaer, bliver undersøgt fra mange forskellige perspektiver, blandt andet en pædagogisk

skoleforskningstradition, som overordnet interesserer sig for læreruddannelse og videreuddannelse, en mere uddannelsesorienteret vinkel, som forholder sig til skole som en samfundsmæssig institution, og den forskning som sætter fokus på samspil mellem uddannelse og arbejde. Forskningen, som retter sig mod samspillet mellem formel uddannelse og arbejde, er mest relevant for det, som er ambitionen her; at undersøge hvordan videreuddannelse og betingelserne for at bruge sit læringsudbytte gør det muligt at etablere sig som 'videreuddannet'. Mit primære mål er at undersøge videreuddannelse og kontekstuelle faktorers betydning for, at lærerne kan anvende deres udbytte af videreuddannelsen og etablere sig som en 'videreuddannet lærer'.

Internationale forskningsresultater vedrørende videreuddannelse af lærere

International forskning, som retter sig direkte mod skolen og refereres i peer reviewed artikler under overskrifter som 'teacher in-service education' og 'teacher in-service training', er meget broget med forskellige interesser og tilgange repræsenteret. Både i USA og Europa finder vi ideologiske positioner i forskningen vedrørende læreruddannelse, både på grund- og videreuddannelsesniveau. Der er ideologisk uenighed om, hvorvidt man skal lægge vægten på en praksisforankring, og dermed gøre brug af begrebet 'training', eller om man skal vægte en akademisk teoretisk tilgang og bruge begrebet 'education' (Korthagen & Kessels 1999, Mansell 2010, Slavin 2008, Garm & Karlsen 2004, Lin et al.2010). Når jeg søger under ovennævnte overskrifter, dukker et meget omfangsrigt udbud af artikler op. Ved at vælge de internationale tidsskrifter har det netop været ambitionen at indfange et stort, bredt og internationalt perspektiv på lærere og videreuddannelse. Det er bemærkelsesværdigt, at der blandt resultaterne af søgningerne kun er få nordiske eller europæiske undersøgelser repræsenteret. Min forventning var ellers, at også nordiske resultater ville være mere rigt repræsenteret i den internationale litteratur, men det synes ikke at være tilfældet.

Den kvantitativt største mængde international forskning inden for læreres videreuddannelse, refereres i amerikanske tidsskrifter. Lin et al. (2010) hævder, at den meget domænespecifikke tilgang, der er til forskningen, og som refereres i tidsskrifterne, må opfattes som et aktivt forsøg på at distanceres sig fra de 'hårde' videnskaber, ved at betone uddannelse og læring som noget, der indbefatter kollaborative processer og som videnskab, der har udgangspunkt i den enkeltes behov. Lin et al (2010) hævder videre, at da 'No Child Left Behind politikken[1]' blev vedtaget i 2001,

[1] No Child Left Behind Act er en lov der kræver, at alle amerikanske skoleelever skal have testet deres udbytte af undervisningen med henblik på at sikre, at der gribes ind, hvis eleven ikke lærer det tilsigtede. Hver enkelt stat

fremkom et politisk ønske om en forskningsbaseret viden som baggrund for en evidensbaseret og målbar praksis i de amerikanske skoler. De forskningsresultater, som fandtes fra internationalt og amerikansk hold, blev i en reviewundersøgelse klandret for at være for domænespecifikke, for ateoretiske og af dårlig videnskabelig kvalitet (Lin et al. 2010).

I forlængelse af kritikken af forskningens kvalitet, forsøger den amerikanske pendant til Danmarks lærerforening, American Associations of Colleges for Teacher Education, at tilskynde forskere i læreruddannelse til at overholde principper for god forskning. Blandt et af punkterne opfordrer de til, at læreruddannelsesforskerne indbyrdes forholder sig til, hvilken viden og resultater, der i forvejen findes på et givent område, og at man i højere grad fremhæver de ensartetheder, der måtte være af generaliseret karakter, frem for at rette fokus på forskelligheder. På denne måde hævder Lin et al, at forskningsfeltet kan styrkes og fremstå mere samlet og med større udsigelseskraft.

Det er netop denne fragmentering af forskningsfeltet, som jeg også har fundet, der giver en noget usammenhængende billede og en noget usikker grund at fundere forskningen på. Der refereres eksempelvis om forsøg, som beskæftiger sig med forskellige metoder, som redskaber til at udvikle reflekterede lærere (Wolfensberger et al. 2010, Hale et al. 2008, Bérci & Griffith 2005, Sarja & Sirpa, 2009, Carlo et al. 2009 m.fl.). Det er en gennemgående antagelse, at uddannelse og videreuddannelse af lærere baserer sig på en forståelse af, at uddannelsesforløb må beskæftige sig med at afdække de forforståelser, de studerende har vedrørende lærerarbejdet og dernæst arbejde med måder, hvorpå nye tilbud om forståelser kan indlemmes i den studerendes opfattelser af lærerarbejdet (Mostert 2007, Jarchow 2007, Carlsson 1999, Kroll 2004, Chamberlin-Quinlisk 2010 m.fl.).

Den forskning, der refereres i forskellige videnskabelige tidsskrifter, er mestendels orienteret mod at afprøve bestemte metoder i forhold til at udvikle reflekterede lærere. Hovedparten af de refererede resultater i de engelsksprogede tidsskrifter, skriver sig ind i en curriculumtradition, som har et ret snævert fokus på at undersøge, hvordan en bestemt metode virker, fokus på evidens, på målbarhed i en bestræbelse på at effektivisere undervisningsprocessen (Lin et al 2010). Oftest er det enkeltstående projekter i kursusform, som er genstand for undersøgelse, og når der rapporteres om egentlige forsøg med længerevarende uddannelsesaktiviteter, er det fx i form af at afprøve, hvordan

---

fastsætter selv de mål, der skal måles op imod. Loven medfører blandt andet, at der opstår et behov for undervisning, der lader sig måle og dermed forskning, som belyser sammenhænge mellem undervisning og læringsudbytte.

en logbog kan understøtte refleksionsevnen eller funktionen af mentorer for nyuddannede lærere. Metodisk opstiller man fx kategorier over typer af refleksioner, som man kan opdele logbøgers indhold i forhold til, og på den måde måle sig frem til et resultat, som man tolker ud fra en læringsteoretisk optik. Interviewundersøgelser, som indhenter empirisk materiale gennem en-til-en samtaler, er svære at finde. Måske fordi curriculumtraditionen ikke kalder på den slags materiale, som kan fremkomme gennem interview, og måske fordi der i USA er meget strenge regler for undersøgelser, der inddrager personlige data (Brinkman 2010).

Forskningsresultaterne viser, lidt hårdt skåret, hvilken kvantificeret effekt forsøg med bestemte refleksionsmetoder over en kortere periode har. Jeg finder ikke undersøgelser, som viser resultater for lærerens erfaringer med samspil mellem længerevarende formel videreuddannelse og muligheder for at sætte sig i spil som videreuddannet. Den internationale engelsksprogede læreruddannelsesforskning tilbyder en ramme for at forstå de interesser, man har indenfor feltet i den (oftest refererede) anglo-amerikanske forskningsverden – et primært metodeorienteret forskningsfelt, hvor man søger efter det, der er positivt tilstede, som for eksempel forskellige undervisningsprincippers synlighed i en undervisning. Det betyder, at jeg får skærpet opmærksomheden på, at jeg bevæger mig indenfor en kontinental tradition, der vægter dannelsen af mennesket som resultat af en uddannelsesproces, og ikke har synderlig interesse i fx en metodes effekt. Mine interesser adskiller sig også fra curriculumtraditionens funktionelle tilgang til læringsteori og metoder, der kan producere evidens. Det bliver der redegjort for nedenfor.

Forskningsresultater vedrørende videreuddannelse af lærere i Danmark findes kun i lille omfang og kun af kvantitativ karakter. Resultaterne er gengivet i diverse rapporter og præsenteres nedenfor i afsnittet 'Rapporter viser…'.

Forskningstilgange til arbejde, organisation og læring

For at placere hvordan jeg i afhandlingen arbejder med læring og samspil mellem uddannelse og arbejde, og hvilke begreber det udforskes med, vil jeg i det følgende redegøre for tilgrænsende forskningstilgange.

De perspektiver og repræsentanter, der er udvalgt i det følgende, er valgt fordi, de er selvstændige forskningsbidrag i forhold til arbejde og læring, og dermed er relevante for videreuddannelse af lærere. Så selv om de følgende tilgange ikke handler specifikt om læreruddannelse og lærerpraksis,

vil forskningsområderne inspirere og perspektivere afhandlingens undersøgelse af *arbejdsdimensionen,* som den relaterer sig til betydningen af uddannelse i undersøgelsen.

Forskning i 'læring i arbejdslivet' eller 'arbejdspladslæring' undersøger ofte samspillet mellem selve arbejdet og deltagelse i formel uddannelse, enten virksomhedsforlagt eller på en uddannelsesinstitution. Ligeledes er forskningsområdet 'organisatorisk læring' relevant, da det undersøger, hvordan forandringer i arbejdsmåder kan finde sted. Ikke nødvendigvis som følge af videreuddannelsesaktiviteter, men som følge af ændrede kommunikationsgange, praktiske handlinger etc. Her kan findes et veludviklet eksplicit læringsbegreb.

Overordnet set er der altså to andre traditioner, som udforsker området; en management-teoretisk, dvs. en organisatorisk læringsvinkel, og en mere læringsteoretisk og dermed en arbejdspladslæringstilgang. Disse to begreber har i nogen grad karakter af at være 'flydende betegnere', da de åbenlyst skal dække over alskens måder at interessere sig for feltet, og det er ikke muligt at beskrive hverken 'organisatorisk læring' eller 'arbejdspladslæring entydigt'. Der er mange fællestræk mellem de to traditioner, og ifølge Elkjær & Wahlgren (2006) nok flere ligheder end forskelle. Når jeg alligevel bruger de to begreber som overskrifter i denne sammenhæng, på trods af deres manglende entydige begrebsindhold, er det til dels for at gøre området overskueligt ved at samle de forskellige bidrag under de to hyperonymer, men også fordi tilgangene, trods deres ensartethed, har forskellige udgangspunkter og underbegreber, som måske er nyttige at undersøge læreres videreuddannelse ud fra.

Den managementteoretiske tilgang er udviklet fra en orientering mod ledelse; et ønske om at udforske, hvordan ledelse kan fremme organisationens læring og udvikling, med henblik på at optimere arbejdsprocesser. Arbejdspladslæringen derimod, tager udgangspunkt i medarbejderne og er vokset ud af en tradition for uddannelsesforskning (Hollway 1991, Elkjær & Wahlgren 2006).

Interessen for at koble menneske, arbejde og læring i forskningsmæssige sammenhænge blev, ifølge Elkjær & Wahlgren, intensiveret i løbet af 90'erne. De nævner genudgivelsen af Schön & Argyris' arbejde med organisatorisk læring og Peter Senges om lærende organisationer, som tegn på den øgede interesse (Elkjær & Wahlgren 2006).

De tilgange til videnskabelse om læring i og for arbejde, der præsenteres i dette kapitel, baserer sig mere eller mindre eksplicit på forskellige forståelser af, hvordan mennesket lærer. Både

organisatorisk læring og arbejdspladslæring, dækker som nævnt over et meget stort felt, og der er mange forskellige tilgange og forståelser af, hvordan læring og viden bedst beskrives. Afsnittene 'læringsforståelser' vil følge hver præsentation af tilgangene som generaliserede beskrivelser. At jeg skriver disse bagvedliggende læringsforståelser frem, skyldes mit ønsket om at kunne placere denne undersøgelse i relation til de måder, der arbejdes med læring på i den eksisterende forskning.

Organisatorisk læring. Argyris & Schön

Den organisatoriske læringsvinkel, der arbejder med området, skal her eksemplificeres med Argyris & Schöns beskrivelser af, hvordan læring og udvikling finder sted i en organisation (Argyris & Schön 1996). At jeg vælger dem som repræsentanter for den organisatoriske læringstilgang skyldes, at deres teori er udbredt i litteraturen – også voksenpædagogisk litteratur, at de arbejder med begreber og modeller, som er klare og præcise, og at de har en ekspliciteret forståelse af læring, og af hvordan læring finder sted.

Deres læringsbegreb hævder en kobling mellem individets indre kognitive læringsarbejde og de socialt/kulturelt betingende måder, man er tilladt at optræde på. Altså en teoretisk kobling mellem individ og organisation.

Fokus er på den enkeltes læring i en organisatorisk ramme. Argyris & Schön beskriver, hvordan læring finder sted eller ikke finder sted gennem medarbejderens individuelle forholden sig til de problemer, der opstår i arbejdet. Først når individet ændrer sin handling, så den bliver en forandret praksis, hævder de, at læring har fundet sted, og at organisationen har lært, når nye måder er blevet en del af organisationens selvforståelse (Argyris & Schön, 1996).

Den organisatoriske kontekst har ifølge Argyris & Schön den betydning, at den giver struktur og system til brug for at løse de problemer, der er afsæt for medarbejderens læring. Endvidere er den organisatoriske kontekst bestemmende for medarbejdernes adfærd, deres forvaltning af interesser og magt, deres villighed til at tabe ansigt, etc. Forholdet mellem individ og struktur forstås således, at individet har nogle mentale modeller, som er underlagt de strukturer, der findes i organisationen. Læring og udvikling kan kun finde sted, ved at medarbejderen bevidstgør sig om sine modeller og ændrer sin kommunikative adfærd, således at der gennem åbenhed kan foregå en udveksling og deling af viden (Argyris & Schön 1996).

Argyris beskriver individets læreproces som grundlag for, at organisationen lærer. Han hævder, at læring kan finde sted på to måder, som single- eller double looplæring. Ved single looplæring sker der blot en korrektion på handlingsniveau, hvorimod der ved double looplæring sker en forandring i de bagvedliggende styrende variabler, som begrunder handlingen. Han beskriver endvidere, hvordan medarbejdere nogle gange undlader at korrigere deres handlinger på trods af, at de øjensynlig har interesse i at gøre det. Dette forklarer han med, at medarbejderen kan gøre brug af to forskellige teorier. Han kan henholde sig til 'espoused theories', som er de teorier, værdier og holdninger, han *udtaler,* som gældende for ham. Derudover er der 'theories in use', som er de teorier, ideer og tanker, som i virkeligheden ligger til grund for medarbejderens handling og styrer den. Medarbejderen behøver ikke være bevidst om, at han handler efter andre tilskyndelser end dem, han eksplicit udtrykker, og hvis han skal blive bevidst om det, er der ofte tale om et arbejde, der nærmer sig det terapeutiske ifølge Argyris (1992). For at opdage, hvad der egentlig styrer medarbejderens adfærd, må der søges dybt ind i bevæggrunde, der kan være forbundet med angst for at miste status, angst for ikke at være dygtig nok, angst for at falde igennem i kollegaernes eller egne øjne. Dette kan der arbejdes med gennem virksomhedens kommunikationsformer, som må tilstræbes at være åbne og ikke fordømmende.

Blikket er altså først og fremmest på, hvordan og hvorfor forandringer skabes/ikke skabes i en organisation. Læring er dermed et anliggende for virksomheden som helhed og som en strategi, der arbejdes med - med medarbejderen som midlet.

En sådan managementteoretisk tilgang holder fokus på lederens/medarbejderens læring - på og for arbejdspladsen. Det må betyde, at det billede, der analyseres frem, altid vil medføre et blik på *det arbejdende menneske*, medarbejderen i en organisatorisk kontekst.

Læringsforståelsen i organisatorisk læring

Organisatorisk læring, her repræsenteret ved Schön og Argyris, arbejder ud fra en kognitiv beskrivelse af, hvordan mennesket lærer i samspil med omgivelsesbetingelser. De har fokus på individets mentale modeller, som er de strukturer, der så at sige er konstruktioner af viden og erfaring. Modellerne af verden kan forandres, hvis konteksten tillader det, gennem nye og andre måder at kommunikere på. Læring beskrives som et individuelt anliggende, der *kan* blive til organisatorisk læring. *Organisatorisk* læring har fundet sted, når individets læring har forplantet sig til organisationen i form af anderledes handlinger, når de er nedskrevet i organisationens

arbejdsgrundlag, eller når de er indoptaget som uformelle måder at deltage i organisationen på.

En sådan beskrivelse af læring, som et altovervejende kognitivt fænomen, ligger i forlængelse af klassisk konstruktivistisk læringsteori, som beskrevet af Jean Piaget (Piaget 1971). Piagets begreber assimilation og akkomodation kan til dels betragtes som videreudviklet til Schön og Agyris' single- og doublelooplæring. Assimilativ læring er for Piaget tilføjede læring, som det at bestyrke en viden eller kunnen, der i forvejen findes. Dette minder om singlelooplæring, som netop ikke kræver de store bevidste overvejelser, men eksempelvis blot en lille korrektion på handlingsniveau. Singlelooplæring adskiller sig dog fra assimilation i sin kobling til praktiske handlinger for arbejdet. Akkomodativ læring, som doublelooplæring konnoterer til, er et begreb, der søger at beskrive, hvordan mennesket nogle gange bliver nødt til at forandre de antagelser, han ellers havde om verden. Når man mere eller mindre bevidst mentalt arbejder på at få noget til at give mening, at forstå noget, at finde ud af hvordan, kræver det somme tider, ifølge den konstruktivistiske læringsbeskrivelse, at man må korrigere sine allerede etablerede opfattelser af, hvordan tingene, både den materielle og den indre verden, hænger sammen. Viden bliver det, der kan struktureres i modeller eller skemaer intramentalt og dernæst handles ud fra i arbejdet. Også her adskiller double-loop sig fra akkomodation i sin kobling til kravet om handlingsforandring.

Jack Mezirow tilbyder et tilsvarende begreb 'transformativ læring' i forsøg på at beskrive den proces, hvor man forandrer sine grundlæggende antagelser om verden og derigennem forandrer opfattelse af, hvem men selv er (Mezirow & Taylor 2009). Mezirows begreb, selv om det konnoterer til både akkomodation og double-looplæring, divergerer ved at rette et ret stramt fokus på en personligt udviklende transformativ dimension, der ikke kun er kognitiv (Mezirow 1992). Begrebet bruger jeg til at forstå, hvordan videreuddannelse får betydning som personligt udviklende.

Sammenfattende om organisatorisk læring vil jeg fremhæve, at retningen tilbyder relevante læringsbegreber at gå til denne undersøgelse med, men forskningen indenfor organisatorisk læring undersøger oftest, hvordan man lærer *på* arbejdet. I denne undersøgelses sammenhæng *er* der lært. Der er lært i en formel uddannelseskontekst, og det, der undersøges her, er, hvordan det lærte får plads og betydning i mødet med praksis. Fokus er ikke på læring på arbejdspladsen, men nærmere betydningen af *vidensbrug* på arbejdspladsen – praksisgørelsen af videreuddannelsesviden og

betydningen af det. Målet er altså ikke at betragte medarbejderuddannelse som et mål for udvikling af organisationen, selv om det kan være et fint og værdigt resultat, men interessen er at sammensætte en beskrivelse af praksisgjort viden, som den tager sig ud for medarbejdere, der vender tilbage til en allerede kendt profession.

Schön og Argyris' skelnen mellem individuel og organisatorisk læring bruger jeg til at undersøge det empiriske materiale i forhold til hvilke muligheder, en videreuddannet medarbejder har for at manifestere sin individuelle læring i organisationen. 'Espoused theories' og 'theories in use' vil ligeledes inspirere min diskussion i en perspektivering af de positioneringer, den videreuddannede har mulighed for at forhandle frem forstået gennem en samhandlingsteoretisk analyse.

Arbejdspladslæring

Arbejdspladslæring eller læring i arbejdslivet, er en betegnelse for en anden videnskabelig tilgang til at udforske koblinger mellem arbejde og læring, men med et større fokus på et voksenpædagogisk aspekt af læring end tilfældet er for organisatorisk læring. Forskning i arbejdspladslæring er i højere grad kontekstualiseret i en uddannelsesinstitutionel sammenhæng, med overvejelser over sammenhænge mellem uddannelse og arbejde (Elkjær 2005, Ellstrøm & Høyrup 2007, Warring & Glerup 2007 m.fl.). I og med meget at forskningen i arbejdspladslæring beskæftiger sig med sammenhænge mellem arbejde og uddannelse, er det relevant at beskrive forskningens måder og resultater, da tilgangen har været en inspiration til overhovedet at etablere denne undersøgelse og dens 'videreuddannelse– kontekst' felt. Den forskning, der er indenfor arbejdspladslæring, beskæftiger sig dog oftest med andre målgrupper end lærere, nemlig ufaglærte medarbejdere, produktionsvirksomheder eller med meget fagspecifikke virksomhedstilrettelagte forløb, ligesom kurser for arbejdsløse og effekten heraf ofte er genstand for undersøgelser (AKF 2009, Helms Jørgensen 1998).

Når der tales om arbejdspladslæring, kan man finde en opfattelse af, at medarbejderne er 'læringsressourcer', og at uddannelsesbehov med strategi for øje skal afdækkes i samarbejde mellem virksomhed og medarbejder. Uddannelsesbehovene søges opfyldt gennem formel kursus- eller uddannelsesvirksomhed, enten forlagt til arbejdspladsen eller på en uddannelsesinstitution (Helms Jørgensen 1998, Ellström & Høyrup 2007). Et nært samarbejde mellem arbejdsplads og kursusudbyder er et succeskriterium for at læring på arbejdspladsen lykkes, ligesom best practice i forbindelse med arbejdspladslæring er, at udviklingstiltag skal være en integreret del af en

virksomheds overordnede udviklingsstrategi (Elström & Høyrup 2007). Et hyppigt konkret resultat af projekter indenfor arbejdspladslæring er lister med anbefalinger af, hvilke faktorer der skal være opfyldt for at kursusudbytte kan anvendes tilbage på arbejdspladsen (Elström & Høyrup 2007)

Et andet særkende ved arbejdspladslæring er, at nogen anvender begrebet som modsætning til formel læring, mens andre har mere fokus på de måder, hvorpå man kan organisere mennesker og arbejdsprocesser i arbejdet, således at medarbejdere får mulighed for at lære sig nyt på arbejdspladsen. Sidstnævnte arbejder med begrebet, så det indeholder en mere traditionel måde at tænke læring på, altså de trækker på den viden, der findes om læring indenfor formelle læringssammenhænge. Eksempelvis taler man om mentorer på arbejdspladsen, om brug for rum til refleksion, brug for at få lov til at prøve sig frem etc., som er forståelser af læring opstået i voksenpædagogiske teoretiseringer (Marsick 1987, Ellström, 1992, 2001).

Arbejdspladslæring forstås i denne udlægning som det, en medarbejder lærer sig ved at arbejde. Man omtaler dette som uformel læring i modsætning til formel læring, som er den tilrettelagte læring, der finder sted i form af uddannelse og kurser, oftest i et samarbejde mellem virksomhed og uddannelsesinstitution. Billet (1999) hævder, at den uformelle læring er for tilfældig til at kunne fungere som udviklingsstrategi for en virksomhed. Uformel læring kræver formelle uddannelsestiltag for at læringen kan blive til viden. Heraf ses en forståelse af, at en bevidst begrebsliggørelse af arbejdets måder, problemer, løsninger, etc. er nødvendig for at læring finder sted.

Som det er nævnt tidligere, arbejder 'arbejdspladslæring' med at undersøge, hvordan læring kan fremmes på arbejdspladsen. Der arbejdes ud fra, at læringen kan tilrettelægges gennem selve arbejdets organisering og i nogle tilfælde i samspil med formelle uddannelsestiltag. Den præmis, der arbejdes ud fra, er, at virksomhed (og medarbejder) planlægger et ønsket udviklingsforløb, at man arbejder proaktivt med den læring, man ønsker skal finde sted.

I et nordisk samarbejdsprojekt (Ellstrøm og Høyrup 2007), er der udarbejdet sammenlignende resultater for best practice, hvordan de bedste resultater opnås, når man vil udvikle og lære på arbejdet. Denne rapports anbefalinger vil blive brugt som en ledetråd, når lærernes fortællinger om, hvad der støtter og modarbejder deres vidensanvendelse analyseres.

I og med der i denne undersøgelse ikke er tale om et planlagt virksomhedstilpasset forløb, bruger jeg inspirationen fra forskningen i arbejdspladslæring som en støtte til at kunne undersøge og perspektivere de forhold, som gør sig gældende, når videreuddannelse ikke nødvendigvis er initieret af virksomheden, men af medarbejderen selv. Det betyder, at anbefalingerne fra arbejdspladslæringens best practice, ikke nødvendigvis er noget, man på skolerne overhovedet forholder sig til. Skolerne mødes af videreuddannede medarbejdere, hvis nyerhvervede formelle kompetencer ikke er et led i en strategisk kompetenceudvikling af skolen som helhed. På trods af disse anderledes grundlæggende forhold, vil jeg anvende de resultater, som den nævnte nordiske rapport er kommet frem til, fordi de best practices, der anføres, kan være af betydning i en skolepraksis, også selv om man ikke har et bevidst fokus på dem som en slags understøttende redskaber for brug af læringsudbytte. Måske rapportens best practice fund kan hjælpe til at forstå noget om videreuddannede læreres kontekstuelle betingelser på forskningsmæssige veletablerede måder.

De faktorer, rapporten kommer frem til som mest betydningsfulde, når læring på arbejdspladsen skal lykkes, er som følger:

Succes-faktorer: En oversigt

1. Integration mellem formel læring og uformel læring
2. Nært samarbejde mellem arbejdsplads og uddannelsesudbyder
3. Arbejdspladsens ledelse støtter og legitimerer kompetenceudviklingstiltagene på arbejdspladsen
4. Medarbejderinvolvering
5. Efter- og videreuddannelsesforløb er karakteriseret ved:
   5.1 Virksomhedstilpasset undervisning
   5.2. Målorienteret uddannelse
   5.3 Fleksibilitet
   5.4 Erfaringsbaseret læring er udgangspunktet
   5.5 Teori-praksis kobling som et gennemgående element
   5.6 Adgang til læringsressourcer
   5.7 Arbejdsformerne er dialogprægede og problemorienterede, og giver deltagerne mulighed for at være aktive, handle, eksperimentere og forbinde kursussituation med arbejdssituationen
   5.8 Tidlig oplevelse af succes for medarbejderne

6. Muligheder for refleksion. Etablering af refleksionsrum
7. Integration af individuel læring og organisatorisk læring: integration af individuelle udviklingsprocesser og sociale forandringsprocesser på arbejdspladsen
8. Efter- og videreuddannelse og kompetenceudviklingstiltag er led i en mere omfattende strategi for udvikling af virksomheden
9. Arbejdspladsen støtter forandringer der hidrører fra kompetenceudvikling og integrerer kompetenceudvikling med rutiner inden for personaleudvikling
10. Helhedsperspektiv på virksomheden
11. Anvendelse af vejledere og mentorer på arbejdspladsen
12. Etablering af særlige roller på arbejdspladsen til at støtte læring i arbejdet
13. Arbejdspladsen er indrettet som et optimalt læringsmiljø for læring i arbejdet
    13.1 Karakteristika ved arbejdsopgaverne:
    13.2 Støtte for læring i det daglige arbejde
    13.3 En arbejdsplads læringskultur
    13.4 Virksomheden er organiseret for både produktion og læring(udvikling)
    13.5 Ledelsens betydning, ledelseskompetence

Alle disse forhold er altså med til at øge mulighederne for, at der sker læring på arbejdspladsen og at den læring, som finder sted i formelle sammenhænge, kan finde anvendelse tilbage på arbejdet. Forskerne finder yderligere, at faktorerne spiller sammen og får betydning for gode læringsmuligheder på kryds og tværs. Disse kompleksiteter er ikke relevante at redegøre nærmere for, fordi interviewpersonernes skoler som sagt ikke arbejder målrettet i forhold til et strategisk samspil mellem formel videreuddannelse og den daglige organisering af arbejdet. Når jeg overhovedet vælger at perspektivere til disse best practices har det baggrund i min grundlæggende forståelse af, at viden og vidensbrug må forstås kontekstuelt, og at jeg derudaf interesserer mig for hvilke dimensioner – organisatoriske eller interpersonelle – der influerer på medarbejderes muligheder for at anvende blandt andet formelle kompetencer. Ovenstående faktorer har funktion af en søgemodel, som kan perspektivere forskningsspørgsmålet; Hvilke organisatoriske og kontekstuelle forhold, har i lærernes forståelse, betydning for deres brug af udbyttet?

Arbejdspladslæringen anlægges som perspektiv i håb om at kunne informere lærernes fortællinger om betingelser for vidensbrug, med andre erfaringer, om end fra et andet hjørne af det videnskabelige landskab.

Til forskel fra organisatorisk læring er der ikke bagvedliggende 'store teoretikere', som feltet hyppigt forholder sig til eller baserer sig på. De teoretiske fundamenter, der findes, er mestendels fra den angelsaksiske verden – Australien, Canada, UK, og de er ikke integrerede i fx voksenpædagogisk læringsteori, som tilfældet er med blandt andre Argyris, Schön.

Transferforskning

En gren af arbejdspladslæringen beskæftiger sig med transferbegrebet. Umiddelbart forekommer det oplagt, at dette projekt knytter an til transferforskningen, fordi der her er tale om et felt, der direkte udforsker, hvordan viden fra kursusaktivitet kan overføres til arbejdet.

Transferforskningen har to retninger: Den ene beskæftiger sig med, hvordan *viden* lært i én kontekst kan overføres til en anden (Wahlgren 2009, Detterman & Sternberg 1996, Lobato 2006). Den anden retning beskæftiger sig med, hvordan man kan lære generelle mentale færdigheder eller læringsstrategier, som gør al fremtidig læring lettere. Det vil sige transfer af *læringskompetence* til en ny læringskontekst.

De to forskellige forståelser af transfer afspejler forskellige opfattelser af viden. Når transfer opfattes som generelt lærte mentale færdigheder, som fx gør det lettere at lære i mange sammenhænge, er der tale om en formal dannelsesforståelse, hvor man antager at intellektet kan skærpes og trænes i at anlægge passende metoder på fremtidige problemer og opgaver (Klafki 1983).

Den anden opfattelse har det synspunkt, at der er tale om transfer, når viden anvendes i en ny kontekst, som genfindes hos Persson og Scavenius (Persson 1995, Scavenius 1995). Det indebærer, at transfergenstanden forstås som værende af en nærmest materiel karakter. Medarbejderen får/udvikler en viden om noget i én sammenhæng og anvender selvsamme viden i en anden. På den måde opfattes viden som en genstand, der oplagres i en mental form og hentes frem i samme form i en given arbejdssammenhæng.

Det diskuteres indenfor transferforskningen, hvor meget forståelse mennesket skal have af det lærte, for at der kan være tale om transfer. Kan en erindret og gengivet instruktion fx kaldes transfer? Det mener Detterman (1993) ikke. Han mener bl.a., at individet selv skal kunne bestemme, hvilke

situationer, der kræver hvilken handling, for at man kan tale om transfer. Endvidere hævdes det, at ved at rette opmærksomhed mod transferbegrebet, opstår den lettere (Tennant 1999). Transfer forstået som noget, der forøges ved at blive italesat og komme til at eksistere som mulighed. Endvidere anvendes begreber som generel, specifik, nær og fjern transfer i forsøg på at gribe den kompleksitet, man må forstå begrebet skal dække. Transferforskningen beskæftiger sig med et konkret vidensbegreb, der tales om, at transfer bl.a. afhænger 'karakteren af identiske elementer' og 'at det er muligt at overføre generel viden i form af principper' (Scavenius 1995).

Transferforskningen har udgangspunkt i klinisk psykologisk forskning og anvender forsøg med blandt andre college studerende (Sternberg & French 1993). Mange forsøg går på at undersøge, om studerende er i stand til at overføre én regel fra én matematikopgave til en anden i samme kontekst; dvs. konteksten for at lære at løse opgaven er den samme som konteksten for forsøget med at applicere reglen på en ny opgave. Andre forsøg går ud på at teste sammenhænge mellem intelligens og evne til transfer i kontrollerede forsøg (Detterman 1993), ligesom man fx forsøger at teste, om studerende kan overføre matematisk viden til fysikfaget. Der er altså langt fra sådanne ensartede testsituationer og specifikke regler for opgaveløsning til en bred pædagogisk videreuddannelse og følgende praksis som anvendelseskontekst. Transferforskning viser, at jo mere kompleks opgaven der stilles er, jo sværere er det for studerende at overføre løsningen til andre problemer. Transfer kræver instruktion i delmål, metoder og 'extensive practice' i alle varianter af procedurer for at lykkes. Når man undersøger om klassifikationer kan hjælpe studerende med at foretage transfer, bliver resultatet, at der kun dannes transfer til samme slags problem - samme klassificerede område (Reed 1993).

Denne type transferforsøg arbejder med eksakte resultater, som kendes af læreren. Det vil sige, det drejer sig om uautentiske spørgsmål. Dette er væsensforskelligt fra lærernes uddannelsesindhold, som skal transformeres til en kompleks og ikke på forhånd kendt situation i praksis (Sternberg and French 1996).

Denne naturvidenskabeligt inspirerede tilgang findes også i den senere forskning i transfer. Man taler om målopstilling, læringsbehov, motivstyring, mennesket som lighedsfokuseret, læringsniveauer etc. (Yamnil & McLean 2001). Man er optaget af at modsvare virksomhedens behov med det læringsindhold, en kursusudbyder skal tilbyde. Hermed fremkommer en noget funktionalistisk måde at tale om læring og viden. En måde, som kan opstilles i mål og niveauer, og

som kan evalueres efterfølgende. Dette skal ses i det perspektiv, at transferforskningen mestendels omhandler virksomhedstilrettelagt kursusforløb, kurser som tilpasses en given virksomhed, og som betales af virksomheden. Det afføder en anden kommodificeret tilgang til at definere indhold og behov, hvilket ikke er tilfældet, når det gælder en bekendtgørelsesbelagt uddannelse som pædagogisk diplomuddannelse.

Målet for transferforskningen er at finde ud af hvilke faktorer, der har betydning for, at medarbejdernes kursusudbytte kommer arbejdspladsen til gode. Dette ud fra et ønske om at medarbejderressourcerne bruges optimalt. Man arbejder sædvanligvis kvantitativt, og deraf kommer opdelinger af læring som noget, der kan 'præ-testes' og 'post-testes', der opstår signifikanser og uafhængige variabler, som kan udtrykkes med formler. "*Transfer of training seems maximized, when there is greater similarity in stimuli and responses between training and the transfer environment*" (Lim & Morris 2006).

Selv om transferforskningen beskæftiger sig med et element af 'videreuddannelses betydning', er traditionens naturvidenskabelige udgangspunkt - dens næsten kliniske forsøg ud fra entydige uautentiske problemer - for langt fra denne undersøgelses ambition om også at undersøge dannelseselementet ved videreuddannelse. Resultaterne af fx hvilke videnselementer, der kan overføres fra kursus til arbejdsrutiner, er ligesom metoden ikke åbenbart relevant her.

Læringsforståelsen bag arbejdspladslæring

Arbejdspladslæring dækker altså over et bredt felt, og læringsforståelsen er slet ikke entydig. Der er dog en tendens til, at selve læreprocessen søges understøttet med noget, der kunne minde om didaktiske redskaber. Der tales om at dét, der hjælper læring til at ske, kan være, at medarbejdere får rum til refleksion, at de får mulighed for at forsøge sig frem. Man taler om, at der må en bevidstgørelse til, og at eksempelvis mentorer kan hjælpe processen på vej (Leberman et al. 2006). Dette tyder på en kognitiv tilgang til læring, som vægter det, der betegnes som refleksion - altså en eller anden mental proces, som forventeligt fører til, at mennesket lærer sig noget. Samtidig kan en mentor understøtte læreprocessen, hvilket tyder på, at man antager, at den enkeltes læring med Bruners begreb kan stilladseres, og dermed er dialektisk (Bruner 1998).

Arbejdspladslæring fokuserer blandt andet på samspillet mellem det, der kan læres gennem ekstern eller intern kursusvirksomhed og det daglige arbejde. Dette samspil undersøges ofte ved hjælp af

transferbegrebet. Transferprocessen præsenteres som noget, der kan understøttes af en supervisor og andre foranstaltninger i arbejdet, og viden bliver til 'noget der kan hentes frem af de rette stimuli'.

Den voksenpædagogiske tradition, som arbejdspladslæring i nogle tilfælde trækker på, har en dialektisk materialistisk læringsforståelse. I de formelle uddannelsessammenhænge, som kan indgå i virksomheders udviklingsstrategier, trives en opfattelse af, at mennesker i uddannelse - både formel og uformel - lærer sig det, der er brug for at lære, og det som findes i konteksten. For eksempel mener Vygotsky (2001) og Bruner (1998), at mentale handlinger er noget, man skal lære sig via sine omgivelser. De betragter ikke mentale handlinger som en medfødt kunnen, men som en medfødt disposition, der kan udvikles, hvis individet præsenteres for det i sin kontekst. Ikke alle mennesker udvikler evnen til abstrakt tænkning, da ikke alle mennesker lever i omgivelser, der kalder på en abstrakt forholden sig til verden. Dette blik fordrer altså et krav om, at mennesket skal lære sig at kunne reflektere kritisk, skal lære sig at generalisere, tænke kausalt, reversibelt osv. med hjælp fra eksempelvis en mentor eller supervisor. Bag læringsopfattelsen ligger en antagelse om, at mennesket er nysgerrigt og aktivt, og at det vil lære sig de måder og begreber, der findes i dets omverden. For at understøtte at mennesket lærer, kan det gøre brug af tilgængelige stilladser. Stilladser er som nævnt Bruners begreb for den støtte, den lærende tilbydes, for at kunne tilegne sig en abstrakt eller konkret viden eller færdighed. Stilladseringsbegrebet er udviklet i forlængelse af Vygotskys 'zonen for nærmeste udvikling', og dækker over den interpersonelle støtte, individet har brug for, for at kunne lære, intranalisere og dermed udvikle sig inden for sin nærmeste udviklingszone. Læreprocessen er den intranaliseringsproces, der foregår gennem menneskets aktive deltagelse, og det intranaliserede er det, 'der findes i verden' i interpersonelle relationer. Viden bliver i denne optik til både 'viden om noget', men også til måder at tænke på - højere mentale funktioner.

Arbejdspladslæringen er en væsentlig inspiration for denne undersøgelse. De mange undersøgelser, som viser hvilke faktorer medarbejder finder befordrende, for at de kan bruge et kursusindhold i arbejdet, vil anlægges som referenceramme i undersøgelsen af lærernes kontekstuelle betingelser for at kunne være 'videreuddannet'.

Transferforskningens to varianter giver mig anledning til at forholde mig til; et fokus på indhold, som formodes at kunne bruges i mange sammenhænge og; overveje et fokus på metoder, som ligeledes kan bruges, når fremtidige problemer opstår. Den forståelse, jeg går til undersøgelsen

med, kan ikke adskille indhold og måder. Et bestemt uddannelsesindhold medfører bestemte metoder, tilgange og beskrivelsesmåder, og former mennesket derefter (Bruner 1987, Klafki 1983).

Rapporter viser…

Som nævnt i indledningen, er der stort fokus på livslang læring både på nationalt og internationalt plan, og deraf fokus på den læring, man mener, skal finde sted i og for arbejdet. Dette afføder interesse i at undersøge, om læring finder sted, og om det lærte har en effekt tilbage på arbejdspladser, mobilitet, ledighedsformindskelse, etc. Disse undersøgelser er relevante at præsentere kort, for at vise hvilke resultater, der allerede ligger, og hvordan resultaterne og metoder evt. kan bruges som afsæt for denne undersøgelse.
Jeg kunne have placeret disse rapporter under kategorien 'arbejdspladslæring' frem for at opfinde endnu en kategori, men rapporterne har en anden karakter. Der tale om evalueringsrapporter, som retter sig mod et specifikt uddannelsesforløb, og dermed ikke nødvendigvis er politisk uafhængige.

En kvantitativ evalueringsundersøgelse foretaget af Evalueringsinstituttet i 2009 (EVA 2009), undersøger erhvervsskolelæreres oplevelse af udbyttet af forskellige efter- og videreuddannelsestiltag. Spørgeskemaerne har lukkede svarmuligheder, og lærerne har kunnet angive foruddefinerede grunde for at anvende/ikke at anvende deres videreuddannelse. Undersøgelsen viser den oplevede effekt af efter- og videreuddannelsesforløb kort tid efter, forløbene har fundet sted. Det fremgår tydeligt af undersøgelsen, at den form for efteruddannelsesaktivitet, der vurderes at give det bedste udbytte, er diplomuddannelser eller andre ECTS pointgivende uddannelser. Den refererede undersøgelse viser endvidere, at ECTS pointgivende uddannelser også er den form for videreuddannelse, der opleves bedst at kunne omsættes til undervisningen, og altså dermed har en positiv effekt tilbage på praksis.

Evalueringen viser ligeledes, at når anvendelsen af det lærte ikke opleves at ske i tilstrækkelig høj grad, afkrydser lærerne mangel på tid og ressourcer og mangel på muligheder for sparring på skolen som passende udtryk for deres oplevelser.

Ligeledes viser en anden kvantitativ rapport (AKF 2009), at det udbytte deltagerne oplever af videreuddannelsesforløb, har sammenhæng med deres uddannelsesniveau. Således oplever især mennesker med længerevarende videregående uddannelse et direkte jobrettet udbytte af deres deltagelse i voksen-, efter- og videreuddannelse. Personer med en videregående uddannelse er mest tilbøjelige til at bruge det, de lærte, uanset om der er tale om en kortere, en mellemlang eller en

længerevarende videregående uddannelse. Samme rapport viser, at det er de videregående voksen- og efteruddannelsesforløb såsom diplomuddannelser, der opfattes som udbytterige for deltagerne, både med hensyn til faglige jobrettede kvalifikationer og 'mere bløde som øget selvtillid'. Rapporten er baseret på tal fra Danmarks statistik og interviews med lukkede svarkategorier.

Placering af dette projekt

Gennem den afsøgning af området, som ligger bag ovenstående afsnit, er det blevet tydeligt, at der er masser af interessant og relevant viden om genstandsfeltet; arbejde og læring.

En del af denne forskning har som bagvedliggende præmis, at man skal søge at optimere læring, og jo mere arbejdspladsen kan drage nytte af medarbejderens læring jo bedre. Medarbejderen er noget, man som virksomhed kan investere i med henblik på større afkast, enten direkte gennem øget produktivitet eller indirekte igennem større jobtilfredshed og dermed færre sygedage.

Organisatorisk læring holder sit fokus på organisatoriske handlinger og praksisser og kun sekundært på individet. I følge Argyris & Schöns udgave af organisatorisk læring fordres individet at handle i overensstemmelse med organisationens mål og interesser, således at individets læring stemmer overens med organisationens læringsmål (Argyris & Schön 1996).

Organisatorisk læring og arbejdspladslæring interesserer sig blandt andet for, hvilke forudsætninger der skal være til stede, for at udvikling af virksomheder gennem læring på arbejdspladsen kan finde sted, og hvilke metoder man kan anvende, for at læringen lykkes (Elström & Høyrup 2007). Man undersøger individets læring og samspil med organisatoriske strategier med det overordnede mål at udvikle virksomheden.

Temamæssigt er der altså sammenfald mellem dette projekt og meget af den forskning og de evalueringsrapporter der findes, men hvor intentionen i den eksisterende forskning mestendels er strategisk ressourceoptimering, er intentionen i dette projekt at undersøge lærerens opfattelser af videreuddannelses betydning, muligheder for at blive brugt og betingelserne for at kunne etablere sig som en videreuddannet medarbejder. Forskellen består i udgangspunktet – om man tager udgangspunkt i virksomhedens mål, og deraf kan have ønske om, at medarbejderne udvikler kompetencer, der gør en målopfyldelse mulig. Derved bliver mennesket et middel i virksomhedens strategi. Jeg ønsker at tage udgangspunkt i mennesket, i menneskets refererede oplevelser med at

være videreuddannet, med at være et menneske i arbejde, som har været i uddannelse og nu har erfaringer med at være i en virksomhed uden at være en del af en ekspliciteret strategi.

Ved afsæt i mennesket åbnes for flere dimensioner af den videreuddannede lærers erfaringsverden end som 'medarbejderkompetence', der skal opfylde virksomhedsbestemte mål. Med udgangspunkt i mennesket kan der blive plads til at undersøge mange af de forhold og kontekster, som i den videreuddannede læreres forståelse er betydningsfulde.

Med den store forskningsmæssige interesse der er for området, er det oplagt, at der gennem forskningsformidling og anbefalede handleanvisninger på et praksisniveau, opstår måder at tale om arbejde og læring på, som både ledelser og medarbejdere kommer til at benytte sig af og 'tænke i'. Når jeg undersøger den videreuddannede lærers begrundelser for videreuddannelse og erfaringer med uddannelsens betydning, spørger jeg til et felt, hvor der allerede eksisterer mulige måder at tale om arbejde og læring. Diskurser, som også mine interviewpersoner er indspundet i. Indenfor disse diskurser bliver den enkelte lærers betydningstilskrivning belyst, til forskel fra et kvantitativt billede af 'hvad man skal gøre for at få størst udbytte'.

I forhold til de refererede rapporter, nuancerer og uddyber afhandlingen de kvantitative resultater med de videreuddannede læreres egne fortællinger om langtidsvirkningen af videreuddannelse. Afhandlingens empiriske undersøgelse har udgangspunkt i individet, lærernes beskrivelser af 'at være blevet videreuddannet', og i hvordan skolen som kontekst giver mulighed for 'at være videreuddannet lærer'. Min tilgang er at se på et menneske, der er lærer, i en arbejdsmæssig kontekst, med udgangspunkt i hans egne udtryk om lyst og tilskyndelser til videreuddannelse; ikke at se på medarbejderen eller ressourcen i en del af en strategi.

Den organisatoriske lærings kognitive beskrivelse af læreprocessen er en forståelse af læring, som jeg deler, idet en kognitiv læringsteori netop forsøger at begrebssætte, hvad der sker, når mennesker lærer noget, og dermed stiller den begreber til rådighed, til at forstå den indre dimension af læring, som jeg måtte kunne udlede af lærernes beskrivelser og nuancere videreuddannelsesudbyttet.

Ligesom arbejdspladslæringen arbejder med sammenhængen mellem individ og kontekst, er denne undersøgelses udgangspunkt, at dét mennesket lærer og måder at lære på, såvel som anvendelse af det lærte, er afhængigt af omgivelserne. Individuel erfaring og nye vidensområder bliver sat forskelligt i spil alt afhængigt af de kontekstuelle forhold. Jeg trækker på de fund forskningen i

arbejdspladslæring har gjort i forhold til betydningen af kontekstuelle faktorer, som en del af måden at tale om den sociale dimension af læring.

På samme vis, som arbejdspladslæring, har jeg fokus på samspil mellem individ og struktur i denne undersøgelse. Og når erkendelsesinteressen her blandt andet er 'Hvad sker der i forhold til kollegaer, når en lærer bliver til en videreuddannet lærer?', er de kvantitative resultater kun relevante indirekte, men de kan have funktion af at støtte eller modsige de resultater, jeg kommer frem til.

Med afsæt i ovenstående forskningstilgange, placerer jeg mig delvist i forlængelse af dem, og adskiller mig delvist fra dem. Jeg lægger mig i forlængelse af de tilgange, som tildeler en kognitiv dimension af læring og viden betydning, beskrivelser som antager og betoner, at mennesket både har et indre og et ydre af interesse, når vi taler læring og videreuddannelse. Men undersøgelsen skal forstås anderledes i forhold til selve forskningsinteressen i de refererede tilgange. I denne afhandling er interessen ikke på medarbejderen, ressourcerne, udbytte, transfer og optimering. Interessen er at få indblik i og søge at forstå menneskets betydningstillæggelse af videreuddannelse. At forstå, hvordan videreuddannelse opfattes at have betydning i en praktisk omgang med verden.

Med inspiration fra forskning med samme tematiske interesse vil jeg i højere grad udforske den sociale dimension ved læring. Den sociale dimension må belyses ud fra teorier, som forstår læring og udvikling som dialektisk bestemt, med en vægt på at kunne belyse de samspilsformer, der opstår, når mennesker arbejder og handler sammen.

Kapitel 3. Videnskabsteoretiske overvejelser

Efter at have redegjort for og forholdt mig til de forskningsresultater, der findes i forvejen, vil jeg redegøre for, hvilket videnskabeligt grundlag der er mit, og som derfor afspejler mine præferencer for hvilke forskningsresultater, jeg mener, er interessante og hvilke, der ikke er. Mine overbevisninger udi videnskabelighed vil bestemme, hvordan jeg vil undersøge min genstand - både teoretisk og empirisk.

Epistemologiske overvejelser

Det empiriske materiale består af videreuddannede læreres sprogliggjorte erfaringer. Disse erfaringer konstrueres gennem kvalitative interviews med lærere, som har afsluttet videreuddannelsesforløb, og som på interviewtidspunktet har været tilbage på deres skoler imellem

to og fem år. Deres svar analyseres, så forskelle, ligheder og betoninger af erfaringer kan træde frem.

Formålet med undersøgelsen er at få adgang til læreres fortalte oplevelser. De er blevet bedt om at gengive deres personlige opfattelse af, hvordan et videreuddannelsesforløb har haft betydning for deres måde at arbejde på, deres måder at være sammen med kollegaer etc. (Se spørgeguide bilag 2).

Mit udkigspunkt er socialkonstruktivistisk, hvilket betyder, at jeg forstår både væren og viden som noget, der skabes i et dialektisk forhold mellem individ og kontekst. Mediet, som skal bidrage med empirisk materiale, er menneskers sprogliggjorte erfaringer til forskel fra deres handlen (Pedersen 2005). Dette ud fra en formodning om, at de genstande og fænomener, der opfattes at findes i verden, kun kan tales om/'vides om' i en af mennesket konstrueret form. Den form, som genstanden gengives i, afhænger af den enkeltes konstruktion ud fra, hvordan det i situationen forstås meningsfuldt at italesætte genstanden eller fænomenet.

Menneskets opfattelse af verden forstår jeg som aktiv og konstrueret og ikke udelukkende betinget af diskurser og strukturer. Her er altså ikke tale om en fænomenologisk filosofi, hvor tingenes essens søges afdækket i deres rene form, der er derimod tale om de måder, tingene på meningsfuld vis erkendes og sættes i tale af lærerne. Sprogliggørelsen er ikke det ydre tegn på essensen, men på en situeret konstruktion. (Lübke, 1999). Jeg antager, at man ikke kan få direkte adgang til andre menneskers erfaringer, men kun indirekte gennem en italesættelse af erfaringen. Italesættelsen er afhængig af de sproglige muligheder, der indeholdes i det anvendte sprogs strukturer og vokabularium. Omvendt er erkendelsen betinget af de kulturelle og interpersonelle redskaber, som har formet den. Denne socialkonstruktivistiske forståelse viser, at der er en sammenhæng mellem det erkendende menneskes intramentale erkendeformer og de kulturelle redskaber, og derved bliver det muligt at få en tilnærmelsesvis adgang til en andet menneskes erkendelse. At erkendelsen og sproget ikke er fuldstændig identiske, skyldes at enhver praktisk situation er bundet op på en kontekst, som ikke kan sprogliggøres fuldt. Mennesket udvælger den mest dækkende og for situationen passende sprogliggørelse, uden at kunne dække alle dimensioner af en oplevelse eller erfaring. Det er en sådan tilnærmelsesvis adgang til læreres forståelse af videreuddannelse, jeg søger.

Begrebsmæssigt skelner jeg, som Gergen (1997), mellem socialkonstruktivisme og socialkonstruktionisme. Socialkonstruktionismen er antimentalistisk og antiessentialistisk. Den

retter sit fokus på det, der etableres interpersonelt i relationer mellem mennesker. For socialkonstruktionisten har intramentale processer ikke den store bevågenhed og læring beskrives fx bedst som deltagelser i konkrete sammenhænge (Wenger 2004). Her rettes blikket fx på sproget, på positioneringer, fortællinger og virkeligheder. Man taler om identiteter i pluralis og understreger dermed den kontekstuelle betydning for oplevelsen af, hvordan vi opfatter os i forskellige sammenhænge (Gergen 1997). Et menneskes identitet(er) bliver dermed afhængig af, hvorvidt man kan opretholde den samme selvberetning i forskellige sammenhænge over tid. Men selvberetningen er afhængig af de relationer, man indgår i. Forskellige mennesker vil komme med forskellige typer af invitationer, som man kan takke ja eller nej til, eller man bliver ikke inviteret til at deltage i kontekstuelle sammenhænge, hvilket vanskeliggør at man kan indtage positioner, som er med til at opretholde en selvberetning, som man måtte ønske at konstruere den.

På den måde accentueres relationernes betydning for vores livsgrundlag, for de måder vi kan 'gøre liv på' og for hvem, vi kan opleve at være gennem vores selvberetninger.

Socialkonstruktivismen forstår menneskets erkendelse som skabt i dialektisk samspil mellem individ og kultur. Tilgangen kan dermed rumme en intramental dimension som erkendeformer, der skabes af sociale, kulturelle, historiske og uddannelsesmæssige forhold. Ved at vælge et socialkonstruktivistisk ståsted kan jeg arbejde med både 'et indre' og 'et ydre' og dermed beskrive og analysere begge dimensioner/konstruktioner ved forklaringer på fx at lære. De former erkendelsen tager, afhænger af den kulturelle sammenhæng individet indgår i. Vi organiserer vores erfaringer i forskellige konstruktioner. Det vi oplever, er ikke lig med den måde, vi erkender det på, men en mental konstruktion betinget af de sociale forhold – netop socialt konstrueret. Som for socialkonstruktionisten er de sociale dimensioner af mennesket liv bestemmende for, hvordan vi begriber verden, hvad vi tillægger betydning osv. Forskellen på de to forståelser er interessen for en intramental konstruktion.

Det vigtige er, at lærerne omsætter deres personlige erfaringer til et sprog, der er afpasset selve interviewsituationen. Det vil sige, at sprogliggørelsen dels afhænger af det tidligere oplevede, de sproglige kategorier den enkelte lærer har til sin rådighed intramentalt, og dels afhænger af det, hvad der opstår i selve interviewsituationen – som for eksempel de spørgsmål/modspørgsmål interviewer stiller og al den ekstralingvistiske kommunikation, der finder sted i enhver interaktion. De måder, lærerne opfatter, hvad de har fået ud af uddannelsesforløbet, hvordan det påvirker deres

nuværende arbejde etc., antages ud fra denne tilgang, at blive konstrueret i samspil med omverdenen og dermed som en flydende og kontinuerlig videns- og forståelsesproces (Pedersen 2005).

Flere gør opmærksom på, at der ikke er fuld korrespondance mellem det folk siger, og det folk gør (Argyris, 1992 Bourdieu 1990, Bruner 1990). Mennesket menes ikke at have fuld bevidst adgang til alle deres handlinger, de ved ikke nødvendigvis, hvad de selv gør, fordi der er nogle strukturer på spil, som er ikke erkendte. Det betyder, at lærere ikke fuldt ud ved, og dermed ikke kan berette, hvordan de fx handler anderledes i deres arbejde efter deres videreuddannelse. Med denne opmærksomhed in mente betyder det, at det empiriske materiale, der bliver produceret i interviewsituationen, er lærernes *reflekterede overvejelser*, der er tilpasset netop denne kontekst. Det empiriske materiale er derfor de gengivelser af videreuddannelses betydning, som lærerne konstruerer i interaktion med mig i interviewsituationen. Det er konstruktioner, som i og med sprogliggørelsen bliver eksisterende som forståelseskategorier, og som interviewpersonerne gør til deres. Konstruktionerne baserer sig på den erindrede oplevelse, de sprogligt tilgængelige kategorier og situationelle faktorer (fx ekstralingvistisk kommunikation, lokaliteten, fysiologiske faktorer). De fortællinger, som de interviewede læreres udsagn repræsenterer, er udgaver, som er tilgængelige via sproget og den sproglige udveksling mellem lærerne og mig som interviewer. De er ikke praksis, de er ikke sandhed, men de er reflekterede sproglige udgaver, som er meningsfulde og ønskværdige at præsentere for lærerne i samspil med mig som interviewer. Deres udsagn vil ikke blive efterprøvet gennem eksempelvis observationer. Der søges ikke efter det positivt givne, som andre kan kontrollere om er sandt. Måske siger de det, der giver dem mest værdighed, måske siger de noget, de ville ønske var på en given måde. Der er dermed ikke tale om, at der produceres en viden, som er sikret imod 'at det ikke bare er noget, de siger'.

Den viden, som forskeren kan konstruere, og som kommer frem gennem andre menneskers gengivelser af deres personlige oplevelser, er en viden, som afspejler det menneskeligt erindrede med respekt for den forskellighed og kompleksitet, der kendetegner menneskers oplevelsesverden. Det er en viden, som gennem en transparent metode og et transparent erkendelsesgrundlag får sin udsagnskraft.

Kvaliteten af den viden, som kan udvikles ved en kvalitativ tilgang er, at den netop kan beskrive det menneskeligt oplevede i et menneskeligt fyldigt og nuanceret sprog med de kvaliteter og

begrebsliggørelser, som hver enkelt interviewperson finder dækkende for netop hans oplevelse. Forskning om menneskets beskrivelse af en levet betydning af videreuddannelse i deres komplekse og mangefacetterede hverdagspraksis kan foldes ud af en kvalitativ metode.

Som jeg ser det, er et af den kvalitative forsknings indbyggede dilemmaer, at vi vedkender os den individuelle menneskelige oplevelse, som det, der er meningsfuldt at undersøge og alligevel til dels søger at generalisere den fremkomne viden på baggrund af det specifikke. På trods af en kvalitativ og socialkonstruktivistisk tilgang har jeg et ønske om at komme frem til en udgave af 'holdbar viden om betydningen af videreuddannelse' i tråd med et traditionelt krav om validitet, reliabilitet og recurrens. Men overtager man disse kvantitative begreber og bagvedliggende tankesæt, underkender man både den kvalitative og socialkonstruktivistiske måde at arbejde og anskue viden på (Thagaard 2004). I forsøg på at omdefinere disse validitetskrav, og stadig være videnskabelig stringent, er det relevant at rettes fokus mod en tydelig transparens i forskningsprocessen (Henriksen 2003). Som Henning Olsen formulerer det, skal det være muligt at kigge forskeren over skulderen for at kunne vurdere undersøgelsens resultater (Olsen 2002). Jeg vil derfor i det følgende gøre grundlag og metode transparent, så forskningsprocessens vej til viden, valg og fravalg kan følges og vurderes af læseren.

Den viden, der analyseres frem og konstrueres her, er en viden, der fremkommer ved, at det empiriske materiale bliver reflekteret med to forskellige teoretiske perspektiver; kulturpsykologien og samhandlingsteori. Det er en viden, som gælder indenfor en socialkonstruktivistisk forståelsesramme afgrænset af et læringsteoretisk- og et samhandlingsfokus. Det er en viden, der skabes mellem de interviewede lærere og forskeren – og mellem en analyserende forsker, metode og teorier.

Ontologiske overvejelser

En grundlæggende præmis for denne undersøgelse er endvidere, at jeg forstår mennesket som aktivt handlende, med- og meningsskabende, og ikke blot underlagt og styret af strukturer og diskurser. Det, jeg undersøger, er det socialiserede menneske - socialiseret gennem dialektisk interageren med andre mennesker, måder, artefakter, osv.

I denne opfattelse er mennesket erkendende imellem sig selv og omverdenen. Dvs. mennesket skaber mening ud fra intramentale konstruktioner af opfattelser af verden - erfaringer, konkret viden, arbejdsmønstre, måder osv. - og intermentale strukturer, sprog, redskaber, osv. Her er altså

tale om en opfattelse, som tillægger individuelle mentale strukturer betydning, og den er dermed forskellig fra en ren diskursiv tilgang. En væsentlig pointe er, at mentale strukturer i denne opfattelse kan begrunde det individuelt forskellige. Ved at anerkende mentalt aflejrede erfaringer, kan man teoretisk få greb om, hvordan mennesker for eksempel fortæller, at de lærer, hvordan de siger de erkender, og hvordan de husker og anvender viden. Mentale strukturer kan således begrunde det individuelt forskellige.

Konkret for denne undersøgelse betyder det, at jeg forstår de videreuddannede lærere som nogen, der opfatter og 'fortæller sig selv' på måder, der er betinget af både deres indre opfattelser af, hvem de er og af ydre kontekstuelle faktorer. Deres fortællinger om deres oplevelser som videreud Dannet, forstår jeg som fortællinger, der medforfattes af både den nære og fjerne kontekst - både af mig som interviewer, lokaliteten og de ydre samfundsmæssigt antagne diskurser (Bruner 1983). Imellem dette spænd skaber læreren sin beretning om betydningen af videreuddannelse, som bliver det empiriske materiale i denne undersøgelse.

Omvendt kan man forstå, at de fortællinger, der skabes af mennesket om sig selv i samspil med konteksten, bliver til intramentale måder at forstå og fortælle sig selv på. Mennesket skabes og skaber sig kontinuerligt i mellemrummet mellem sin egenopfattelse og konteksten i en aldrig afsluttet dannelsesproces. Denne forståelse af mennesket, som subjekter uden en fast og evigt gældende kerneidentitet, ligger tæt op ad en konstruktionistisk opfattelse, som den findes hos fx Kenneth Gergen (1997) og Vivienne Burr (1995). Hvor deres tilgang slet ikke forholder sig til en indre forankret dimension af, hvem mennesket er, men udelukkende forholder sig til en ydre sprogliggjort selvberetning som det interessante, tillægger jeg, i lighed med Bruner og socialkonstruktivismen, intramentale kognitive strukturer betydning for identitetsforståelsen. Dette om end også i anerkendelse af, at intramentale strukturer er formet i dialektisk samspil med ydre parametre så som sprog og artefakter og dermed i relation til konteksten. Det er vigtigt at præcisere denne betydningstillæggelse, fordi mennesket er mere konsistent end både Burr og Gergen præsenterer det. Denne 'menneskets konsistens' er beroende på kognitivt forankrede handle- og tænkemåder, som betyder, at mennesket på trods af forskellige kontekster alligevel kan genkendes og genkende sine måder at være menneske på. Sådanne kognitivt forankrede erkendelsesformer er den ene del af menneskets meningsskabelse og erkendemåder - og den anden som nævnt; kontekstuelle vilkår.

Metodologiske overvejelser

Med disse epistemologiske og ontologiske overvejelser er min metode til indsamling af empiri af en sådan art, at den giver plads til meningsskabelse i mellemrummet mellem dem, der har fortællingerne og empiriindsamleren; mellem interviewpersonernes etablerede konstruktioner og den situerede interviewkontekst.

Et forsøg på at indfange en udgave af lærernes praksiserfaringer så tæt på en praksissammenhæng som muligt, kunne tale for en antropologisk inspireret metode. Gennem deltagende observationer ville jeg kunne opnå indblik i konkrete situationer, som lærerne potentielt ville hævde er anderledes på grund af videreuddannelsesforløbet. Det anvendte sprog ville da ligge op ad situationen med en forventelig konkrethed over sig. Det ville dog stadig være en sprogliggørelse af en oplevelse og dermed en oversættelse fra en gøren til en italesættelse, idet 'noget' - betydningen af videreuddannelse- skal formidles til observatøren.

Som min hovedkilde har jeg i stedet valgt at foretage interview ud fra spørgsmål, som udsendes til interviewpersonerne i forvejen. Herved har jeg opnået, at lærerne kan give en *reflekteret* sprogliggjort fortælling om videreuddannelsens betydning set på afstand af den daglige praksis. I et senere afsnit redegør jeg nærmere for min metode.

Hermeneutiske overvejelser

Hermeneutikken er en del af min tilgang til at forstå verden og deraf en del af metodens udvikling. Oprindelig knytter hermeneutik sig til fortolkning af en bibelsk eller klassisk tekst, med henblik på at fortolke den rette lære ud af teksten – den klassiske hermeneutik. Her er det ikke 'den rette lære' forstået som den *eneste* mulige, der skal udledes, men en forståelse af et udsnit af verden, som den fortælles af lærere på meningsfulde måder. Højbjerg (2004) kategoriserer hermeneutikken i tre; en klassisk, en metodisk og en filosofisk hermeneutik. I og med at jeg søger efter betydningen af videreuddannelse som den fortælles af lærerne, og samtidigt ønsker at analysere hvilke læringsmæssige dimensioner lærerne har erfaret, vil jeg anlægge en hermeneutisk metodisk tilgang.

Hermeneutikken er en fortolkende tilgang til at skabe viden. Forskeren skal forsøge at komme til at forstå den mening, som den anden lægger i sine udtryk. Det, den anden udtrykker, betyder noget, som man gennem sine fordomme kan komme til at forstå. Mennesket er dets muligheder for at fortolke og forstå (Gadamer 2007). Både metodisk og filosofisk hermeneutik har den hermeneutiske cirkel som grundprincip. Begrebet dækker over den cirkulære bevægelse, der, ifølge

hermeneutikken, ligger i en fortolkningsproces, der går fra at tyde mening ud af en teksts enkeltdele, for at sammenstykke dem til en helhed, og omvendt ud fra tekstens helhed at komme til en forståelse af enkeltdelene. Kun ved at forstå enkeltdelene, kan vi forstå helheden, og kun når vi har forstået helheden, kan vi fuldt ud fatte betydningen af den enkelte del. Hvad der tæller som del, og hvad der tæller som helhed, kan variere alt efter hvilken hermeneutisk tilgang, man har.

Den klassiske hermeneutik forholder sig udelukkende intratekstuelt til forholdet mellem tekstens dele og teksten som helhed. Den metodiske hermeneutik, som hos Dilthey (jf. Pahuus 2003), beskæftiger sig med tekst og afsender/teksten og dens kontekst, dvs. et epistemologisk princip, som søger efter den Sande viden i teksten. Den metodiske hermeneutik søger at nå frem til den rette fortolkning gennem fortolkningsregler (Lübcke 1995, Højbjerg 2004). Deraf følger, at intervieweren på empatisk vis må forsøge at leve sig ind i afsenderens mentale verden og gennem indføling fortolke den rette mening ud af teksten gennem en vekslen mellem tekst og afsender/afsenders kontekst.

I den filosofiske tilgang til hermeneutikken er hermeneutik et ontologisk anliggende, og dermed anses den hermeneutiske cirkel som et begreb, der beskriver en tilgang til verden – fortolkning som et menneskeligt vilkår, en tilgang til livet (Højbjerg 2004). Herfor inddrages også fortolkeren som en del af helheden. En teksts betydning må forstås også ud fra det, den 'gør', det vil sige, den virkning den har på fortolkeren (på ytringsniveau omtales dette som en perlokution indenfor sprogvidenskaben – en talehandling og dens effekt). For dette forskningsprojekt kan det diskuteres, hvad der tæller som både del og helhed; er delen de enkelte spørgsmål i et interview? Er helheden den samlede fortælling, lærerdiskursen eller den samfundsmæssige diskurs om livslang læring?

Her betragter jeg lærernes besvarelser på de enkelte spørgsmål som dele. Det er straks vanskeligere at bestemme, hvad der er helheden, fordi den har ændret sig undervejs i analyseprocessen. Til en start udgjorde det samlede empiriske materiale, helheden, men da de analytiske perspektiver blev koblet på, var det den analyserede empiri, der udgjorde en helhedsforståelse. Ligeledes er de kontekstuelle referencer, som interviewpersonerne forholder sig til, relevante at betragte som en del af en helhed i og med, at fx de diskurser, de henholder sig til, bliver inddraget som medbestemmende for, hvordan de taler om en given genstand. På den måde afgrænses helheden kun af interviewpersonernes referencer.

Gadamer bruger begrebet *horisontsammensmeltning* for at betegne menneskers forstående møde med hinanden, menneskets forståelse af en tekst, eller andre genstande. Vores individuelle forforståelser, fordomme og dermed, hvad han kalder *forståelseshorisonter,* dirigerer os i vores orienteringer – vores forståelseshorisonter er altså medbestemmende for, hvad vi retter os imod, og hvordan vi opfatter verden, idet det udgør det meningssystem, vi retter os efter (Højbjerg 2004). Mennesket kan ikke fuldstændigt have indblik i sine egne fordomme og forforståelser, man kan ikke stille sig udenfor sig selv, og dermed forholde sig objektivt til sig selv. Bruner skriver med henvisning til Clifford Geetz:

> *"…. er vi uden kulturens konstituerende rolle, funktionsudygtige misfostre…. ufuldstændige eller ufuldendte dyr, der fuldstændiggør eller fuldender os selv gennem kulturen."* (Bruner 1999, s. 27).

Vores forståelseshorisonter bærer vi altså rundt på og orienterer os ud fra, og mening opstår i mødet mellem mennesker eller menneske og genstand som en sammensmeltende proces. Mødet kræver gensidig åbenhed for at forståelse kan forekomme, og hermeneutisk forståelse bliver således dialogisk. Vi bliver ved med at spørge, til vi forstår, og når vi forstår noget om den anden, forstår vi også os selv på en ny måde. I en hermeneutisk optik må menneskets væren forstås som dialektisk og forståelsessøgende.

Med en hermeneutisk metodisk tilgang skal materialet forstås som samkonstrueret;

"Selvfølgelig er historien… når den fortælles til en bestemt person, dybere set et fælles produkt af fortælleren og den der fortælles til…… det eneste man kan råde til er at udvise forsigtighed i tolkningen" (Bruner 1990 s. 114).

Der er altså dimensioner af hermeneutikken, som er kompatible med en socialkonstruktivistisk forståelse af menneskets væren, og andre som ikke er. Socialkonstruktivismen kan ikke søge efter en teksts sande betydning på samme vis som hermeneutikken, da den altid vil være kontekstuelt forankret. Til gengæld kan den forstå mennesket som meningssøgende og 'værende' i dialektisk samspil på måder, der kan forenes med en hermeneutisk metode. Ligeledes kan 'forforståelser' og menneskets erkendelse forstået som konstruktioner, forenes som betydende for menneskets måder at tilgå verden i en meningssøgen.

Hvis jeg her ville gøre forsøget med at arbejde hermeneutisk fortolkende, kunne en måde være, at forstå hermeneutikken som et ontologisk anliggende, hvor også tekstens effekt på fortolkeren betragtes som en del af helheden (Højbjerg 2004). Fortolkeren bruger sig selv som fortolkningsredskab og fortolkningsprocessen går ud på, i denne undersøgelse, at søge indblik i de konstruktioner, der er skabt i fælleskab mellem interviewer og interviewperson, og gennem en tilstræbt horisontsammensmeltning at forstå det, den anden forstår. Når horisontsammensmeltning lykkes, er det fordi mennesker er i stand til at indgå i forstående møder. Her ville være tale om et forsøg på at fortolke de 'konstruktionssammensmeltninger', der udgør det empiriske materiale. At fortolke på interviewmaterialets konstruktioner ville være muligt, fordi interviewpersonerne og jeg kommer fra samme kulturkreds og dermed, med Mezirows begreb, har nogle fælles meningsskemaer at forstå hinandens konstruktioner ud fra.

Jeg vil dog fravælge at gøre forsøget med at kombinere fortolkning og socialkonstruktivisme, og udelukkende anvende den hermeneutiske metode. Når man betragter teksten som samkonstrueret i interviewsituationen, giver det den fordel, at jeg kan forholde mig til materialet som både del og helhed, uden at ryge ud i besværligheder med at fortolke på noget, jeg selv har frembragt. At anvende en hermeneutisk metode til en socialkonstruktivistisk analyse kræver, at jeg forstår min tekst som bestående af konstruktioner.

Undersøgelsens empiriske materiale er altså at forstå som konstrueret i samspil mellem interviewperson, interviewer og interviewsituationen, og må dermed betragtes som et samkonstrueret produkt, der kunne og ville se anderledes ud med andre mennesker involveret i andre interviewsettings. Overvejelser over den konkrete betydning af disse forhold bliver diskuteret i kapitel 5.

Mine teoretiske valg, som er en del af min forståelseshorisont, kan gribe dele af materialet, de dele som det har begreber for. På samme måde som tænkning kan finde sted i en Brunersk forstand: Vi kan tænke det, sproget giver mulighed for at begrebssætte. Ligeledes kan kun de dele af materialet forstås, som de valgte teorier har begreber for. På den måde bliver materiale og teori gensidigt bestemmende for, hvad der kan fortolkes på.

På den ene side kan materialet kun vise det, teorien begrebssætter, og på den anden side kan teorien kun begrebssætte det, der er findes i materialet. Materiale og teori er gensidige producenter af, hvad

der konstrueres frem som fund, der kan forstås af forskeren, som anlægger de teoretiske perspektiver på sin egen meningsskabende måde.

Som den der analyserer, skaber jeg mening ud af materialet ved hjælp af teorien. Men både materiale og teori er tilsammen konstrueret til noget meningsfuldt sammen med forskerens individuelle mentale konstruktioner. Mening skabes i denne forståelse mellem individets mentalt lejrede erfaringer og konteksten – her materiale og teorier.

Teorien er altså en fortolket optik, jeg anvender i min analyse af materialet. Dermed er hele undersøgelsen en forskerskabt konstruktion. Det er denne konstruktion, som er gjort transparent gennem ovenstående epistemologiske redegørelser, overvejelser og forforståelser.

Hvilken viden producerer afhandlingen?

Med disse metateoretiske overvejelser som baggrund vil jeg i dette afsnit redegøre for, hvordan jeg betragter den form for viden, jeg producerer gennem afhandlingen. Det vil jeg gøre med udgangspunkt hos Dürkheim (1975) og hans sondringer mellem opdragelse, pædagogik og pædagogisk videnskab.

Hos Dürkheim er opdragelse en aktivitet, der sker i praksis. Den er pædagogens konkrete og praktiske omgang med barnet. Den trækker på et altid tilgængeligt beredskab, som aktiveres af de givne praktiske situationer. I den forståelse er opdragelsen 'kunst', fordi den udøves her og nu, og ikke med udgangspunkt i refleksioner og overvejelser over det rigtige at gøre i en given situation.

Til forskel herfra er pædagogik ifølge Dürkheim videnskab om opdragelsen. Det er en objektivering og refleksion over den opdragelsesmæssige praksis, der foretages med henblik på at vejlede den. I den forståelse er pædagogikken normativ og fremadrettet, fordi den vejleder med henblik på at forme fremtiden, barnet, på en bestemt måde. Pædagogik er den teoretiserede udgave af opdragelses- og undervisningspraksis.

Endelig er der ifølge Dürkheim det, han kalder videnskaben om pædagogikken. Denne adskiller sig fra både opdragelsen og pædagogikken. Videnskaben er refleksionen over opdragelse og pædagogik. Den pædagogiske videnskab er ikke interesseret i at forandre den opdragelsesmæssige praksis eller pædagogikken. Den er interesseret i at undersøge, hvorfor opdragelse og pædagogik eksisterer på netop de måder, som tilfældet er. Det vil sige, at den pædagogiske videnskab er retrospektiv og undersøgende i forhold til eksisterende praksisser.

I den sammenhæng er det interessant at undersøge, hvordan vi kan forstå de videreuddannede læreres placering. Hvis vi skal følge Dürkheim, må vi forstå lærernes daglige praksis på samme måde, som han forstår opdragelsen - som kunst. Der er tale om en aktivitet, der udøves her og nu, og som trækker på den erfaring, lærerne har erhvervet sig gennem et langt arbejdsliv. Den trækker på en vidensform, der aktiveres i situationen. En praktisk mestring, en opøvet praktisk praktik. En implicit, ikke-diskursiv praktisk sans (med inspiration fra Bourdieu).

Uddannelse af lærere i Bob mark er institutionaliseret. Ligeledes er videreuddannelse. Fremfor at forlade sig på læring på arbejdspladsen vælger ca. 2000 lærere om året at videreuddannesig gennem et formelt videreuddannelsesforløb. Uddannelse til og videreuddannelseaf lærere er systematiseret i et uddannelseshierarki, og i uddannelsessystemet arbejdes ud fra en forestilling om, at metoder og teorier kan og skal berede og udvikle lærerenes arbejde. Det bygger på en antagelse om, at lærerens praktiske arbejde i skolen kvalificeres og funderes på generaliserede beskrivelser af, hvordan man plejer 'at gøre lærer', og hvad der virker (Petersen 1995). Mens lærerne er under videreuddannelse, er de indrulleret i et regime, der vil noget bestemt med dem. Bekendtgørelsen for PD-uddannelsen viser, at uddannelsen repræsenterer en normativ funderet bestræbelse på, at lærerne skal udvikle deres arbejdsmæssige praksis på bestemte måder. Uddannelsen trækker på en 'praktisk teori' om (jf. Nørholm og Brinkkjær 2000), hvordan praksis bør eller skal være i fremtiden. Dermed trækker den på vidensformer, der er anticiperende - som vil forme den fremtid, der må komme. Der er tale om vidensformer, der er eksplicitte, normative og diskursive. Det er dog ikke det samme som at hævde, at lærernes praktiske undervisningspraksis er funderet på den praktiske teori. En sådan forestilling bygger på, at enhver praktisk aktivitet, som eksempelvis undervisning af børn i folkeskole, kan føres tilbage til praktisk teori på en måde, så man kan genfinde den praktiske teori i den praktiske undervisning. Eller formuleret lidt mere populært, 'at man har omsat teori til praksis'.

Dermed er spørgsmålet, om de praktiske strategier kan informeres og kvalificeres af praktisk teori. Callewaert (2007) hævder med Bourdieu, at teoretisk viden og praktisk viden følger helt forskellige logikker. Det er jeg til dels enig i, men der er nogle samspil mellem menneskets mentale og kontekstuelle dimensioner, som er med til, at mennesket kan skabe mening i tilværelsen. Her handler det ikke om at hævde, at lærerne i virkeligheden ikke ved, hvad de laver, men at få deres forståelser af teoris betydning frem. Jeg antager, at man som menneske skaber mening og meningsfulde handlinger ud fra de kontekstuelle forhold og de erfaringer, man har med sig. Det vil sige, at når lærere vender tilbage til deres praksis med nye erfaringer, vil de kunne skabe andre

meningsfuldheder i samspil med – teoretisk set – samme kontekst, som de var i tidligere. Her vil jeg undersøge lærernes forståelser af kontekstuelle forholds betydning for at praksis kan informeres af teori. Om lærernes faktiske beskrivelser er de eneste reelt mulige, vil blive diskuteret gennem samhandlingsteorien. Den viden, der kommer ud af afhandlingen, bliver en empirisk funderet, lærings- og samhandlingsinformeret beskrivelse af lærernes erfaringer med videreuddannelse.

I tråd med denne forståelse af 'former for pædagogisk viden', mener Dewey (1902), at opgaven i den praktiske udøvelse af undervisning er, at få eleven eller studerende til at forstå de praktiske hændelser og spørgsmål, som har dannet afsæt for en teoretisk generaliseret viden. For Dewey er opgaven, at få de praktiske problemer, som i sin tid har ligget til grund for en undren, til at 'mødes' med den teoretiske udlægning. På samme vis som Vygotsky mener, at vores dagligdags erfarede begreber skal 'mødes' med de videnskabelig begreber for at vi er kender verden med ægte begreber. Kun når vi kender både den vedtagne begrebsbrug og den erfarede, er der tale om ægte begreber - en kobling mellem den handlede og erfarede verden, og den generaliserede og abstrakte udgave af verden.

Disse vidensopfattelser viser en antagelse om sammenhænge mellem den erfarede handlede viden og teoretisk viden, men de viser også at vidensformerne ikke er ens. Den erfarede viden har en form, som er knyttet til praktiske handlinger i en praktisk kontekst – ifølge Dewey udspringer teoretisk viden af denne praksis. For Vygotsky sker der en helt særlig erkendelse, når man kan forbinde sine praktiske erfaringer med videnskabelig viden. Deres skelnen viser både forskelle og den kobling der er i, at videnskabelig viden, i deres forståelser, har afsæt i praksis. Disse antagelser om forskelle og koblinger mellem praktisk og teoretisk viden spiller en central rolle i uddannelserne af dem, der skal opøve den pædagogiske kunst; at opdrage og uddanne.

Den pædagogiske videnskab eller den 'teoretiske teori', som Nørholm og Brikkjær (2000) kalder den, som repræsenterer en vidensform, der har udgangspunkt i en undren, i et spørgsmål om 'hvordan kan det være at…'?, er den position, jeg som forsker indtager i relationen til de videreuddannede lærere. Min interesse er med udgangspunkt i en undren at undersøge, hvad det er, lærerne får ud af deres videreuddannelse. Min interesse er hverken at udvikle videreuddannelsesmulighederne, eller at få lærerne til at gå i bestemte retninger. Min erkendelsesinteresse er i forlængelse heraf, at *afdække og beskrive* lærernes forståelser af deres udbytte af videreuddannelse. Afhandlingen vil beskrive, hvordan videreuddannelse

meningstilskrives, og hvordan det er muligt at etablere sig som videreuddannet lærer i praksis. Den beskrivelse, jeg når frem til, baserer sig på de regelmæssigheder, der fremkommer i lærernes fortællinger, som kan betragtes som etableret ud fra, at lærerne følger nogle praktiske strategier. Det er ikke strategierne, der skal afdækkes, men de beretninger som lærerne finder det passende at konstruere som meningsfulde måder at fortælle sig. Samhandlingsteorien belyser teoretisk, hvordan det er praktisk og strategisk at fortælle sig i konteksten og med den individuelt lagrede erfaring som byggeklodser. Dermed indtager jeg en forskerposition, hvor min rolle med Dürkheim kan udtrykkes således:

"Forskerens opgave er at udtrykke virkeligheden, ikke at bedømme den." (Dürkheim 1975 p.62)

Med afhandlingen er det min ambition, at få teorien og lærernes erfarede verden til at udforske hinanden, med henblik på at nå frem til en videnskabelig beskrivelse af lærernes erfaringer med det, som videreuddannelse producerer.

Kapitel 4. Teoretiske tilgange.

I dette kapitel præsenterer jeg mine teoretiske læsninger, der anvendes som analyseredskaber på det empiriske materiale. De teoretiske tilgange er inspireret af de forskningstilgange, som findes på mit undersøgelsesområde, det vil sige teoretiske beskrivelser af læring, som kan indfange samspillet mellem den lærende og de former for viden, den lærende tilbydes, og som dermed kommer til at blive en del af den lærendes erkendelse; socialkonstruktivistiske læringsforståelser. For at udforske de interpersonelle relationers betydning for den videreuddannede lærers muligheder, for at positionere sig som videreuddannet- hvilket arbejdspladslæringen og de andre forskningstilgange forekommer ikke at have undersøgt så nøje - vælger jeg også at undersøge de interrelationelle aspekter af empirien ved hjælp af samhandlingteori.

Da jeg primært søger efter den betydning, som videreuddannede lærere tilskriver videreuddannelse ud fra deres perspektiv, vil jeg indlede med en teoretisk redegørelse for begreberne 'betydning' og 'perspektiv'.

Betydning og perspektiv

Forstået ud fra et kulturpsykologisk perspektiv vil den betydning, hver enkelt tillægger en given hændelse, oplevelse, fænomen eller andet, der kan optræde i menneskets erkendelse, altid være afhængigt af individets perspektiv. Det betyder ikke, at alle sammenhænge kan angives som

gældende, at man frit kan vælge sin udlægning af en given hændelse. Den kulturelle kontekst vil give mulige betydninger og udelukke andre som ikke gyldige (Bruner 1990, 1999). Ligeledes er den betydning et individ tillægger en given hændelse afhængig af de erfaringer, individet har med sig. Det vil sige at betydningstillæggelse sker i rummet mellem individets erfaringer og tilgange til verden, og kulturens accepterede måder at forstå og beskrive fænomener på. Selvet består, ifølge Bruner, af en handleevne og en vurderingsfunktion, som tilsammen udgør menneskets selvværd. Vurderingen foretages af individet og af 'de andre' (Bruner 1990).

Betydningen af enhver beslutning, kendsgerning, videreuddannelsesforløb etc. vil afhænge af hvilket perspektiv, man ser begivenheden fra. Som det fremgik af afsnittet 'Tilgrænsende forskningsområder' i kapitel 2, er det perspektiv videreuddannelse ofte ses fra uddannelsesinstitutionens eller nytteperspektivets. Her vil jeg anskue videreuddannelses betydning fra den videreuddannede lærers perspektiv.

De betydninger, lærerne kan tilskrive deres videreuddannelse, afhænger af deres individuelle personlige erfaringer og kulturens/kontekstens tilladelige formuleringer. For at forstå betydning teoretisk, vælger jeg at anvende teori om individets måder at 'bære' individuelle erfaringer og teori, Bruners kulturpsykologi, og teori som viser, hvordan samhandlingen med andre mennesker er medbestemmende for, hvad der kan være kulturelt acceptable måder at opleve på, Goffmans samhandlingsteori (Goffman 1959).

Når jeg vælger en tydelig opdeling af 'betydning' i en individuel og en kontekstuel del, og samtidig arbejder med teoretiske perspektiver, som skal belyse henholdsvis den individuelle kognitive og den samhandlende, er det selvfølgelig kun muligt i en analytisk sammenhæng. I det levede liv sker betydnings Dannelsen som et udifferentieret og oftest ureflekteret hele. Ved at foretage denne teoretiske opdeling her, vil det blive muligt at fremhæve betydninger båret af begge typer af indhold til betydningensdannelse, som de måtte fremtræde vigtige. Netop perspektiverne, som er i spil, er vigtige for at forstå lærernes måder at forstå videreuddannelses betydning. Hvis vi ikke ved, hvorudfra de taler, ved vi heller ikke, hvordan vi skal forstå deres beskrivelser (Bruner 1990).

Mit afsæt i mellemrummet mellem eksisterende forskning og teoretiske forforståelser

Min forståelse af betydning som en mental handling, der finder sted mellem individ og kontekst, finder vi også hos Schön og Argyris (1996). Men hvor de beskæftiger sig med den læring, der finder sted som resultat af 'noget individuelt oplevet der ikke passer', en opstået fejl og altså

dermed et kontekstbestemt krav om, at der findes en løsning på problemet, opholder jeg mig også ved det, man næsten kan forstå som det modsatte; medarbejdere, der står parat med mere viden og kunnen, end situationen kalder på, og dermed er problemet, hvordan konteksten kan forandres, således at medarbejderen kan finde anvendelse for sit vidensberedskab. Hvor Schön og Argyris taler om, at individet skal forandre sine mentale modeller og derfra forandre sine handlinger, er jeg også interesseret i at forstå, hvordan videreuddannede lærere opfatter, at konteksten behøver at tilpasse sig for at være meningsgivende. Desuden er jeg interesseret i at vide, hvordan medarbejderen bruger sit læringsudbytte, når muligheder i konteksten er til stede. Berger (1963) pointerer livets kontekstualitet, når han hævder, at vi fødes alene og dør alene - i mellemtiden eksisterer vi i kontekster. Jeg anlægger et fokus på individet som mentalt lærende i institutionaliserede uddannelseskontekster. Det jeg undersøger, er videreuddannelses betydning i 'genmødet' med praksis. Målet er altså ikke at betragte medarbejderuddannelse som et mål for udvikling af organisationen, selv om det kan være et fint og værdigt resultat, men at sammensætte en beskrivelse af den videreuddannede lærer, der handler videreuddannet i sin allerede kendte profession.

I forskningen indenfor organisatorisk læring og læring i arbejdslivet undersøger man oftest, hvordan man lærer på arbejdet. I denne undersøgelses sammenhæng *er* der lært. Der er lært i en formel uddannelseskontekst, og det der undersøges her er, hvordan det lærte får betydning i mødet med praksis - betydningen af *'at gøre videreuddannet'* på arbejdspladsen.

For at kunne rumme alle de perspektiver lærerene måtte skabe betydning ud fra, er det nødvendigt med en analysestrategi, som viser de kontekstuelle rammer, der er med til at afgrænse lærernes betydningstilskrivelser for at gøre dem legitime. En *narrativ* analysestrategi kan rumme både de individuelle og de kontekstuelle elementer af lærernes præsenterede betydninger. Fortællinger kan finde plads til individuelle måder at lære og vide på, tanker i forbindelse med at anvende sin viden og kunnen, måder at situere sig som videreuddannet i en skolekontekst. Samtidig vil en narrativ ramme give plads til de betydninger, der bærer mere præg af kontekstuelle afgrænsninger og forhandlinger af den mulige måde at tilskrive betydning. Samhandlingsperspektiver kan træde frem som sådanne afgrænsninger af, hvad der er muligt.

Narrativitet

Narrativitetens slægtskaber

Der er flere metoder til at strukturere og åbne for en helhedslæsning af det empiriske materiale, men intentionen om at se på interviewene som helheder og som samlede udlægninger af videreuddannelsens betydning gør, at jeg vælger en narrativ tilgang. Når jeg betragter det empiriske materiale som narrativer, giver det plads til interviewpersonernes inddragne kontekster, og dermed hvad de måtte finde vigtigt at drage frem. De referencer, de bruger til at begrunde og belyse interviewspørgsmålene med, vil kunne finde plads som betoninger og elementer af de samlede fortællinger.

Man kan betragte denne undersøgelses samling af fortællinger som en rammefortælling. Rammen er ikke Scheherazades fangenskab i 1001 nat, ikke en pilgrimsrejse fra London til Canterbury med hver deltagers fortælling som indhold, som berettet af Chaucer i Canterburyfortællingerne. Heller ikke et tidsfordriv for dem, der opholder sig i en villa udenfor Firenze, mens pesten raser af, som i Boccaccios Decameron. Rammen er interviews om det samme emne fortalt af otte personer, der har taget videreuddannelseforskellige steder. Vi har altså otte fortællinger om at være videreuddannet i otte forskellige folkeskoler. Fortællingernes fortællere har formelt set samme uddannelse og er derved tilnærmelsesvis 'ensartede', men giver deres individuelle beretninger ud fra deres erfaringer med samme emne (Pedersen 2005).

"Narratologi er studiet af, og teorien om fortællinger, fortællestrukturer og hvordan de påvirker vores opfattelse" (Czarniawska 2010)

Teorier om at få mening ud af fortællinger synes at have samme afsæt som hermeneutikken – fortolkning af klassiske tekster og hellige skrifter. Historikere har arbejdet med at finde sammenhænge i udviklingen fra en klassisk og litterær fortælletradition til anskuelsen af fortællingen som et grundvilkår i menneskelig interaktion og som rammesætning i kvalitativ forskning (Czarniawska 2004, Polkinghorne 1987). Polkinghorne finder, at narratologien har rødder i lingvistikken, semiotikken og den komparative lingvistik, men også litteraturteori, psykologi og sociologi har andele i teori Dannelsen.

Et område, der ligger op ad narratologien, er den etnometodologiske samtaleanalytiske metode; konversationsanalyse. Konversationsanalyse undersøger naturligt forekommende tale, og beskæftiger sig med talens organisering så som sekvenser af turn-taking, gambits, reparationer, indeksikalitet og pauser ud fra detaljerede transskriptioner (Sacks 1992).
Konversationsanalysen, og dermed narratologien, har også fælletræk med diskursanalyse (Czarniawska 2004). Begge metoder analyserer samtalers sekventielle struktur, men hvor konversationsanalysen mestendels har det talte sprog som genstand, beskæftiger diskursanalysen sig også med det skrevne sprog (Phillips 2010).

Der findes et meget stort beslægtet forskningsområde, som beskæftiger sig med litterær analyseteori, og med hvordan man som læser forholder sig til tekst og danner mening. En underkategori indenfor narrativ analyse af litterære tekster er kognitiv narratologi, som meget forenklet beskrevet arbejder med, hvordan læseren kobler til mentale skemaer, og hvordan læseren er medskaber af teksten, ved selv at udfylde det, som teksten ikke ekspliciterer. Den kognitive narratologi undersøger forholdet mellem fortælling og bevidsthed; hvordan fortællinger understøtter individets kognitive processer, og hvordan kognitive processer understøtter en afkodning af teksten (Herman 2003). Kognitiv narratologi undersøger afkodning af *fiktive* litterære værker, men de processer, der finder sted, når vi afkoder litterære tekster, er ikke anderledes, end når vi afkoder de fortællinger, vi beretter for hinanden i praksissituationer. Ligesom vi kan læse tekststykker, hvor de fleste vokaler er taget ud, kan vi afkode fortællinger med mangelfulde eller minimale oplysninger. Som afkoderen udfylder vi selv det, der mangler ud fra vores kendskab til genren (Czarniawska 2004).
Fortællingen er indlejret i vores måder at være menneske på og hævdes flere steder fra, at være et universelt fænomen (Polkinghorne 1987, Bruner 1990, 1999, 2004, Czarniawska 2004, 2010, Fisher 1987). Sociologen Walter Fisher plæderer for, at vi burde kalde mennesket for homo narrens (Fisher 1987), mens psykologen Gregory Bateson hævder, at

"thinking in terms of stories must be shared by all…" (1979, s. 14).

Også Jerome Bruner (1998, 2004) hævder, at menneskets foretrukne måde at strukturere deres kommunikation på er som narrativer.

Narrativer som videnskabelig strategi

Med disse analogier mellem litterær strukturering og tolkning og en narrativ analysestrategi er det nærliggende at overveje, hvilke forskelle der er mellem fiktion og videnskab, især når videnskaben produceres ud fra et socialkonstruktivistisk paradigme. Czarniawska hævder, at fiktionens mål er at behage, og videnskabens mål er at instruere (Czarniawska 2004). Begge mål kan man diskutere, om hun har ret i. Fiktion gør også andet end at behage. Den forstyrrer, udfordrer og gør os somme tider klogere på måder at opleve verden. Videnskab gør også andet end at instruere. Den udvider vores syn på verden og får os til at tænke tanker, som vi ikke før har tænkt.

Til forskel fra fiktion pålægger man sig selv som 'vidensskaber', at holde sig til det man ser og forstår med de analytiske optikker, man har valgt, når man bedriver videnskab. En slags subjektiv objektivitet. Man må ikke opdigte hændelser eller udsagn. Man må ikke opdigte sammenhænge, man ikke ser. Man pålægger sig at være en tro gengiver af det, man som forsker har forstået.

Der ligger altså en intranaliseret selvteknologi i form af selvjustits indbygget, når en videnskabelig undersøgelses proces og produkt skal formidles. En bestræbelse på at tale sandt, være troværdig og være oprigtig, som i en habermask fordring til kommunikation (Habermas 1996). Disse fordringer er, ud over kravet om transparens, af stor betydning, når det gælder kvalitativ forskning. Den kvalitative forskning kan jo ikke underkastes samme efterprøvning som en mikrobiologisk forsøgsopstilling i en steril inkubator i et klinisk laboratorium med en konstant temperatur i 14 timer. Hvor den positivistiske forskning kan underlægges kontrolforsøg - med de usikkerheder der er - må den humanvidenskabelige forskning underlægge sig etiske fordringer. Formelle og vejledende etiske regler (fx FI 2002) har en lidt anden karakter, idet de er overordnede, og især skal beskytte de personer, der er genstand for forskningen og de personer, der kan blive påvirket af forskningsresultaterne (Brinkmann 2010).

Samtidig med transparensen og troværdigheden fra forskerens side kræves der en vis uforudsigelighed; hvis resultatet af en undersøgelse er fuldstændig forudsigeligt, er det en mangel på kvalitet (Czarniawska 2004). Man skal, som modtager af undersøgelsesrapporten, ikke fra starten vide, hvad resultatet er. I givet fald vil undersøgelsen kunne anklages for ikke at leve op til et relevanskriterium, for at være uvidenskabelig. Ikke meget ulig et litterært værk, hvor vi i nogle genrer også gerne vil holdes fast i spændingen til sidste side.

Narrativitet i humanvidenskaben er mestendels forbundet med begreber som konstruktionisme, poststrukturalisme og postmodernitet, og disse begreber forbinder sig med en overordnet forståelse af, at fx 'de store fortællinger' ikke kan gælde som store fortællinger i samfund, der i praksis modbeviser gyldigheden af dem (Giddens 1996).

Etableringen af en narrativ analysestrategi i denne undersøgelse må definere sig delvist op imod denne tilgang - narrativitet forstås her, som kulturelle konventioner for menneskelig strukturering af oplevelser (Bruner 2004). Disse strukturer overleveres, i lighed med at viden også overleveres via fortællinger, og bygges ovenpå i den forstand, at både narrative strukturer og viden *forandres og rekonstrueres*. Men i bund og grund ligger antagelsen om 'oplysningsprojektet'. Antagelsen er her, at samfundet har udviklet sig og udviklet viden på baggrund af tidligere tiders viden. Det forekommer at uden en naiv søgen efter en vis progression, bliver livet i vores kultur nihilistisk og med krav om en evig udmattende eksistentiel søgen. Ikke kun de narrative former, men også indholdet, opfattes her som overførbart - men i rekonstruerede former.

Den her overordnede sociologiske forståelse er altså *senmoderne* frem for *postmoderne*, som narrativitet ellers kan konnotere til. Det får den betydning, at de fortællinger, der fortælles af interviewpersonerne, betragtes som konsistente med interviewpersonernes vanlige opfattelser af sig selv, som fortællinger, der trækker på etableret - om end ikke nødvendigvis bevidst og slet ikke eviggyldig - viden om, hvordan man fortæller, og hvad man godtager som relevant indhold. Det betyder, at jeg antager, at begrebers betydningsindhold er konstrueret i den enkeltes bevidsthed, men ikke arbitrært. Det betyder også, at det, der produceres i interviewsituationen, er resultatet af en gensidig forhandling, at fortællingen er underlagt en social kontrol fra intervieweren, og dermed ikke bare fortællerens frie fantasi.

Narrativer har konventionelle regler, men konventionerne er foranderlige over tid og til dels formbare af fortælleren (Czarniawska 2004). Ligesom vi ubevidst gør brug af grammatiske, syntaktiske og fonetiske regler, benytter vi ubevidst regler for vores fortællinger. Som fortæller kan man vælge at undlade, tilføje, betone, bøje, strække reglerne - lege med sproget og fortællemåder. Man kan selv vælge hvilke dele af fortællestrukturen, man ikke vil overholde. Man kan bare ikke forbryde sig mod for mange på en gang; så bliver fortællingen ikke genkendt som en troværdig fortælling af de andre i kulturfællesskabet.

På den måde er der 'noget der er', hvilket er en antagelse for den udgave af socialkontruktivismen, som er det epistemologiske udgangspunkt her. 'Det der er' med hensyn til fortællinger er, at de er konstrueret over tid af interagerende mennesker, og fortællemåderne er intranaliseret i det enkelte menneske som en given måde at kommunikere - på samme måde som grammatiske strukturer findes og virker.

Narrativ forståelse som trædesten for dette projekt

Når mennesket kommunikerer sig selv, sine erfaringer og sin verdensforståelse, gør det brug af fortællemåder, som findes i kulturen. Fortællemåder er struktureringer, der er skabt som måder at fortælle på, og således kan vi som afkodere genkende en fortælling som tilhørende forskellige genrer. De kulturelle fortællemåder intranaliseres i menneskets struktureringer af deres selvforståelse og dermed deres måder at kommunikere sig på (Bruner 1991, 1999, Gergen 1997).

Bruner hævder at:

> *"vore erfaringer om menneskelige anliggender (tager) form efter de fortællemåder vi anvender, når vi fortæller om dem."* (Bruner 1999 p. 208)

Vi kan altså kun fortælle os selv i de genrer, der er til rådighed, og dermed kun opfatte os selv som kulturen giver os mulighed for.

Det skal ikke forstås sådan, at fortællingen er fastlagt en gang for alle, den er foranderlig og kontekstpåvirkelig. Men nogle af de kendetegn, der er ved en fortælling, må overholdes. Når nogle af kendetegnene overholdes i en fortælling, er der plads til at fremhæve forskelligt indhold, som derved bliver betydningsfuldt. Når en lærer spørges om sine erfaringer med at være en videreuddannet lærer på skolen, giver min narrative strukturering af det empiriske materiale mulighed for, at den enkelte lærers særlige betydningstillæggelser får plads. Det, der forekommer læreren vigtigt, de sammenhænge han forstår som betydningsfulde, vil træde frem, når man anskuer det udsagte struktureret som fortælling.

Den narrative analyse er således et middel til at undersøge betydningstillæggelsen af videreuddannelse. Og for at åbne fortællingerne, er det nødvendigt at have begreber til at udforske, sprogliggøre og systematisere interviewpersonernes forståelser af videreuddannelsens betydning, og hvordan de opfatter sig som videreud Dannede, i et genkendeligt sprog. At 'forstå fortællingerne med' læringsteoretisk optik, giver mulighed for at begrebssætte sådanne forståelser på systematisk

vis. For at 'komme til' udsagn og sammenhængende opfattelser af viden og læring, anlægger jeg den narrative analysestrategi. Ved at betragte interviewpersonernes ytringer om videreuddannelsens betydning som fortællinger, får jeg adgang til alle niveauer og betydningstillæggelser i deres refererede erfaringer. Med niveauer mener jeg, at både de overordnede samfundsmæssige, de organisatoriske og de individuelle lag i betydningstillæggelser kan komme til syne - også selv om jeg ikke eksplicit spørger til dem i interviewene. Man kan sige, at 'graden af helhed' bestemmes af fortælleren - hvor langt ud han vil gå i kontekstualiseringen. En del af narrativets struktur er, at fortælleren begrunder og årsagsangiver for at skabe sammenhæng i fortællingen. Hermed vil en narrativ analysestrategi altså bl.a. give plads til begrundelser udenfor det, der præcist spørges til, det giver plads til opfattelser, livssammenhænge og tankemåder, som måtte forekomme af betydning.

Narrativet giver ikke den fulde og sande historie om at være videreuddannet, men det fremhæver det, der er af betydning for den enkelte, og giver dermed forskeren adkomst til individets betingelser og begrundelser for at kunne agere som videreuddannet.

Samlet set må respondenternes svar, i et narratologisk perspektiv, forventes at have de kendetegn, som narrativer har; sammenhæng, tidsmæssige strukturer, at have et plot - og plot i plottet. Svarene må forventes at have opture og nedture, overraskelsesmomenter, de har hjælpere og modstandere, noget respondenterne gerne vil opnå, nogen der forsøger at forhindre det, de vil have helte og skurke - når interviewsvarene betragtes som fortællinger.

Ved at betragte interviewpersonernes svar som fortællinger eller narrativer[2], opnår jeg en analytisk mulighed for at rammesætte svarene som dele af lærernes samlede selvberetninger eller forståelser af, hvem de er som både fag- og private personer. Denne rammesætning er valgt for at give plads til, at videreuddannelse kan betragtes som betydningsfuld for hele lærerens livsverden, hvilket en læringsteoretisk analyse og en samhandlingsteoretisk tilgang kun viser dele af. Her vil det narrative indhold være alt det, der er meningsfuldt at fortælle indenfor rammen af interviewene.

Ved at spørge respondenterne, hvordan de bruger deres videreuddannelse, fås en verbaliseret udgave af deres læringsforståelse. Det er ikke muligt gennem interviews, at få indblik i den forandrede erkendelse - altså få adgang til de indre mentale strukturer og baner, som må formodes

[2] Jeg finder det ikke analytisk nødvendigt at skelne imellem de to begreber, narrativ og fortælling, som Czarniawska gør det, idet de fortællinger interviewpersonerne giver, både indeholder en kronologi og i nogle tilfælde også et plot (Czarniawska 2010)

at ændres, når mennesket perciperer og lagrer hændelser i hukommelsen - med andre ord de mentale processer, vi benævner *læring*. Man kan gennem interviews, få adgang til en reflekteret gengivelse af det, der fortælles at finde sted, og som genkendes som læring. Men selve det *at ændre sin erkendelse gennem uddannelse* er omdrejningspunktet her, snarere end at kunne udsige noget 'sandt' om menneskers læring.

Ved at vælge at betragte respondenternes svar som fortællinger, der samtidigt skal fungere som selvberetninger, kan jeg få øje på 'historien om den videreudannede lærer'. Selvberetningerne skal fungere som en troværdig og konsistent fremstilling af 'en udgave af den videreuddannede lærer', som læreren ønsker at vise og være.

Det er en nødvendighed for enhver selvberetning, at den skal være kohærent. Kohærensen skal være tydelig for både fortælleren og tilhøreren, ellers fungerer fortællingen ikke som en acceptabel fortælling i en given kulturel kontekst. (Bruner 1999, Gergen 1997).
Fortællingen om videreuddannelsens betydning er altså underlagt den indenfor lærerprofessionen herskende diskurs, den tilskrevne betydning i interviewsituationen – både den forestillede og den faktiske, der måtte komme til udtryk, og fortællingens kulturelle genrekrav. Man kan udvide denne 'sammenhængsforståelse' ved at skelne mellem kohæsion og kohærens. Kohæsion skal forstås som det krav om sammenhæng, der er intratekstuelt indenfor den enkelte fortælling. En fortælling skal hænge sammen i sin selvstændige indre helhed. Kohærens bruges her om det krav, der er til, at en given fortælling hænger sammen med ydre betingelser. Hvis fortælleren ikke skal fremstå som en særling, må han skrive sin fortælling ind i en bestemt diskurs, der hænger sammen med andre lignende fortællinger, eller har sammenhæng med eksternt eksisterende fortællinger. Det er ikke fordi, man ikke kan bryde dette krav om sammenhæng, men det har betydning for tolkningen, når man 'fortæller sig væk fra' en kohærens. Lærernes fortællinger skal altså både have en indre sammenhæng for at fungere som fortælling, og samtidig hænge sig sammen med de herskende måder at tale om videreuddannelse indenfor de diskurser, der ellers findes.

Søgepunkter i fortællingerne

For at komme tættere på narrativets konkrete organisering vil der her blive redegjort for de universalier, Bruner opremser, og ligeledes de kendetegn, Gergen præsenterer som konstituerende for narrativer. De to teoretiske tilgange er valgt, da de står på hver deres videnskabsteoretiske og dog beslægtede positioner; kulturpsykologien og konstruktionismen. Og fordi de begge arbejder

narrativt indenfor det psykologiske felt - om end ikke på samme måde som dette projekt. Bruner taler om narrativets universalier, men i hans kulturelle indlejring skal universalierne forstås som netop kulturelt betinget. De er foranderlige over tid - men alle kendte kulturer har dem. Gergen derimod understreger narrativets kendetegn som foranderlige og som gældende i vestlig kultur. På trods af, at kendetegnene således er til forhandling, er de alligevel kendetegn, som man ikke kan forbryde sig mod. I så fald bliver man ikke genkendt.

Der er altså i begge udlægninger tale om kulturelt etablerede konventioner for, hvordan en fortælling er opbygget, og hvad den skal indeholde. Det er et etnometodologisk anliggende, at beskrive hvilke regler mennesker lever og fortæller efter. Reglerne bøjes og strækkes i en vis udstrækning som den varians, man kan acceptere ved genfortællinger af en kendt historie; bliver variationen for stor, vil vi ikke acceptere, at der er tale om den samme fortælling. Bliver fortællereglerne strukket for langt, bliver fortællingen ikke afkodet som troværdig.

Narrativers universalier

Bruner redegør for fortællereglerne, som han kalder universalier (Bruner 1996). Disse universalier opbygger vi vore fortællinger om, både for at give en struktur, og for at fortællingerne kan afkodes som gyldige udlægninger af virkeligheden. Vi lader ubevidst vore fortællinger bygge over denne læst, når vi producerer dem, og vi analyserer og vurderer andres fortællinger ud fra samme opbygning og indhold.

> *"... narrative konstruktioner giver form til de virkeligheder de skaber ..... tanken kan ikke adskilles fra det sprog, der udtrykker den ....."* (Bruner 1999 p. 208)

Universalierne vil blive brugt som redskab til analyse af empirien. Interviewpersonernes svar vil blive betragtet som fortællinger om 'virkeligheden som videreuddannet lærer'

Bruner hævder, at fortællinger må forholde sig til 9 følgende universalier:

Tidsaspektet i fortællingen henviser til, at alle fortællinger har en relation til en tidsmæssig udstrækning, en tidsmæssig baggrund for fortalte handlingers forhold til hinanden.

I interviewene bliver der spurgt til noget fortidigt, for eksempel til erindrede begrundelser for valg af videreuddannelse. Besvarelserne på dette spørgsmål, hvilke begrundelser den enkelte havde for at indlede et videreuddannelsesforløb, bestemmer hvilke mulige svar respondenterne kan give på

senere spørgsmål. Hvis de svarer, at de primært ønskede at blive udfordret, fordi de fandt lærerarbejde kedeligt, må de forholde deres senere svar til denne kedsomhed, når de bliver spurgt, om de fik hvad de kom efter. De må lave en over tid sammenhængende fortælling, som relaterer det fortidige, nutidige og fremtidige til svaret på spørgsmålet om begrundelser for valg af videreuddannelse.

Genren respondenterne vælger for deres fortælling, og de hændelser der gøres brug af, for at modtageren skal genkende fortællingen som tilhørende en bestemt genre, siger noget om fortællerens opfattelse af fortællingens indhold.

Genrer hjælper os til at fortolke begivenheder. Uden et kulturelt kendskab til mulige genrer, ville vi ikke vide, hvordan vi skulle gå til menneskelige hændelser. Hvis man læser en fortælling, som tilhørende en anden genre end den, der var fortællerens intention, hvilket naturligvis forekommer, sker der noget med kommunikationen, som forstyrrer.

> *"Vi befolker vore verdener med figurer fra narrative genrer, og vi får begivenheder til at give mening ved at tilegne os dem i komediens, tragediens, satirens eller romancens form."* (Bruner 1999 p. 212)

Om lærerne vælger en munter beretning om deres videreuddannelses modtagelse fra kollegaernes side, eller en sørgmodig fortælling om det nedslående i at have taget videreuddannelse til ingen verdens nytte, vil således være en indikator for en samlet forståelse af lærernes forståelser. Genrevalget er medproducent af en helhedsforståelse.

Begrundelser for handlinger er, ifølge Bruner, forbundet med fortællerens intentionelle tilstand. De begrundelser, der gives for forskellige handlinger, er med til at drive historien fremad. Ikke som et entydigt årsags-virkningsforhold, men mere som subtile psykologisk begrundede valg.

Når de interviewede lærere begrunder deres handlinger, må de altså også - for at fortælle en god og troværdig historie - berette om deres intentionelle tilstande mere eller mindre direkte. Ellers kvalificerer fortællingen ikke til at være fortælling, men blot en opremsning af sekvenser af hændelsesforløb.

Bruner hævder endvidere, at en fortæller må forholde sig til sin fortællings **hermeneutiske komposition**. Han siger, at ingen tekst kan fortolkes på kun én entydig måde. Vi forsøger at gøre

fortællingens dele funktionelle for helhedsforståelsen - og når vi afkoder en tekst, forsøger vi at finde belæg for vores forståelse i delene.

Ønsker man at styre sin tilhørers forståelse mest muligt, kræver det, at man er tydelig, eksplicit og 'læservendt'. Læseren lader sig dog ikke nødvendigvis styre, men forbeholder sig ret til at stille spørgsmålstegn ved fortællerens troværdighed, synsvinkel, alvidenhed, etc. Omvendt giver en god 'skrivervendt' fortælling et større fortolkningsrum, den levner sin tilhører plads til egen mental aktivitet og udforskning. Plads til at man kan koble til egen livsverden og komme frem til en forståelse, som synes relevant og måske endda berigende.

Endvidere må en fortæller forholde sig til **den underforståede kanon**. Fortælleren må både bryde med og følge en anden end den oplagte kanon, for at gøre fortællingen værd at fortælle; gøre det kendte ukendt, få os til at se, hvad vi aldrig før har lagt mærke til og få gavn af vores hermeneutiske skepsis (Bruner 1999).

Flertydige referencer er ligeledes et universalie, som gør sig gældende i forhold til narrativer. Bruner refererer til, at man aldrig helt kan vide, hvad en fortælling handler om. Hvad den handler om, kan afhænge af, hvor langt ud i kontekst man går. Men samtidig kræver givne hændelser, at der fortælles en historie om dem, som er meningsfuld - det opstår en narrativ nødvendighed med krav om en tilfredsstillende fortælling.

Historier udspringer af en forstyrrelse, og dermed bliver dét, Bruner kalder for **problemets centrale placering**, af betydning for narrativet. Ubalancen, som danner afsæt for, at noget er værd at fortælle, kan være af psykologisk karakter eller have udspring i omgivelserne.

Fortællingen indeholder **en iboende forhandling**. Med det mener Bruner, at tilhøreren grundlæggende accepterer, at fortællinger altid er til forhandling, og at udgaverne kan diskuteres. Dette er en måde at få det kulturelle liv til at fungere.

Endelig redegør Bruner for **fortællingens historiske forlængelse**. Vi ser umiddelbart forskellige hændelser som sammenhængende. Vi laver koblinger mellem forskellige oplysninger, som en del af vores beredvillighed til at opleve livet som sammenhængende fortællinger.

Kriterier for konstruktion af beretning, som skal være forståelig for vigtige dele af nutidens kultur

Selv om Gergen tilhører den mere radikale isme, den han selv kalder socialkonstruktionisme, redegør han også for 'måder at fortælle på', som er gældende for vores kultur. Det kan synes som en vis modsigelse at hævde, at alt er til forhandling og alt er kontekstualiseret, og samtidig give sig af med at opremse kriterier for konstruktion af narrativer, som noget 'der findes'. Hans forbehold er som nævnt, at de findes i nutidig kultur, og dermed ikke er helt så eviggyldige. Forskellen fra Bruner er dog ikke ganske klar og tydelig, da også Bruner vægter det kulturelle aspekt som betydende.

Gergen optegner en meget enkel ramme for at arbejde sig ind i narrativer. Han taler om tre prototyper på handlingsforløb; en stabil fortælling, uden udsving af nogen art, en opadgående fortælling som viser, at det bliver bedre og bedre, og endelig en nedadgående fortælling der viser, at alt bliver værre og værre (Gergen 1997).

Gergen siger, at der i vores kultur er både krav om, at vi fortæller os som stabile individer og som mennesker i udvikling. Samfundet har brug for, at mennesker er stabile, at deres handlinger er nogenlunde til at forudse, at de dermed er regerbare. Samfundet har samtidig brug for og sætter pris på udvikling og forandring. Den indbyggede modsætning i disse to krav kan være svær at håndtere på et individuelt niveau. Den nedadgående beretning har også en social funktion, siger Gergen. At fortælle, at det ikke er blevet bedre med kedsomheden på jobbet, at lederen ikke vil bruge de nyerhvervede kompetencer, at kollegaerne trækker sig mere og mere, producerer en bestemt forståelse af lærerens situation. Der kan ske en placering af ansvar udenfor fortælleren og en forventning om yderligere nedadgående fremtid.

Udover formen på fortællingen fremhæver Gergen i lighed med Bruner forskellige elementer, som indgår i fortællinger - ikke at Gergen hævder disse som universelle, men som elementer der er socialt vedtagne, og som giver en valid fortælling i vores vestlige kultur.

Der skal være **en ordentlig slutning** - En fortælling i vores kultur skal have et mål, som fortællingen arbejder sig hen imod for at være værd at fortælle og lytte til. I dette projekts interviewundersøgelse, sættes målene af interviewtilrettelæggeren: "Fortæl om, hvad der skal til, for at videreuddannelsekan bruges i skolen"

Videre hævder Gergen, at der skal være **Udvælgelse af begivenheder**, som er relevante for slutmålet. Målet med fortællingen er med til at diktere, hvilke begivenheder, der kan findes relevante af berette om. Når der i denne undersøgelse overordnet lægges op til, at målet er 'fortællingen om udkommet af videreuddannelse' og 'under hvilke omstændigheder er det muligt/ikke muligt', kan interviewpersonen kun udvælge begivenheder, som forekommer umiddelbart acceptable i den kontekst, vi befinder os i, for at fremstå troværdig og kohærent. Interviewpersonen må relatere sig til den ydre kontekst, der eksisterer i vores samfund - den eksterne fortælling om videreuddannelses betydning. Han må forholde sig til hvilke begrundelser for videreuddannelse, der er at betragte som acceptable, hvilke muligheder for anvendelse af de nye kompetencer, der vil fremstå som legitime, og så udvælge de begivenheder, der kan understøtte en sådan troværdig fortælling.

Ligesom Bruner, fremhæver Gergen '**Ordning af begivenhederne**' - at der altid er et tidsperspektiv i en fortælling. Der er nogle ordninger af begivenheder, som i den enkelte fortælling giver sammenhæng og kausalitet elementerne imellem. I interviewene sættes rammen indledningsvist, idet der spørges til begrundelser for videreuddannelsesvalg, som ligger tilbage i tiden. Svarene på dette spørgsmål, bliver medbestemmende for udvælgelsen af relevante begivenheder og for slutmålet for den enkeltes fortælling. Svares der 'jeg kedede mig ved arbejdet i skolen, men var dygtig nok', må der komme begivenheder, som forholder sig til kedsomhed - enten som noget der holdt op i løbet af uddannelsen, eller som noget der mod forventning vedblev.

Identiteters stabilitet. Det kræves, for at en fortælling er troværdig, at fortælleren eller andre personer ikke svinger for meget i karakterbeskrivelsen og handlinger. Kun hvis voldsomme begivenheder finder sted, vil en karakterændring eller afvigelse accepteres som realistisk. I interviewsammenhængen her, betyder dette narrative krav, at beretteren må holde en form for konstans i hele fortællingen om videreuddannelsesforløbet. Der skal være kohæsion i forhold til de begrundelser, der er blevet fortalt om indledningsvist. 'Jeg kedede mig, men var dygtig, nu er jeg stadig dygtig men foruden kedsomheden' kan være en måde at holde en identitet stabil og dermed troværdig.

Årsagssammenhænge. Gergen skriver, at i vores kultur, er den ideelle beretning en, der giver forklaring på udfaldet (Gergen 1997). De begivenheder, der udvælges, skal gerne forklare, hvorfor det gik, som det gik. Lærerne kan fortælle om begivenheder eller forhold som forklarer, hvorfor de

lykkes eller ikke lykkes i deres jobsituation. De kan udvælge begivenheder, som er med til at skabe den fortælling og selv-beretning, de ønsker at fremstille.

Demarkationstegn er ifølge Gergen de sproglige tegn, der viser begyndelse og slutning på en fortælling. Her vil jeg udvide begrebet til de sproglige tegn, der er med til at hjælpe tilhøreren til at finde struktur i fortællingen. Demarkationerne viser udover begyndelse og slutning også, hvornår noget vigtigt skete, hvornår der skete en forandring, og hvornår fortællingen er slut. 'I starten var det rigtigt hårdt, men da jeg først havde lært at skrive opgaver….'. Demarkationerne viser begyndelser og afslutninger både på den samlede fortælling og på fortællinger i fortællingerne.

> *"....så skal den historie, man fortæller om sig selv, følge de almindeligt accepterede regler for konstruktion af beretninger, hvis man skal kunne forstå den i kulturen."*
> (Gergen 1997 p. 203)

Fortællinger, uanset om de omhandler videreuddannede lærere eller alle mulige andre, skal som nævnt bl.a. være konsistente - den skal både have kohæsion og kohærens. Det vil sige, at den fortælling, en lærer fortæller, skal være sammenhængende i selve situationen. Men den skal også være sammenhængende med lærerens øvrige selvberetning. Læreren fortæller en historie, som giver ham en oplevelse af et konsistent selv i alle sammenhænge. Endvidere er fortællingen underlagt et krav om kohærens i forhold til de fortællinger, der i øvrigt eksisterer på et makro-niveau og i lærerfeltet. En fortælling er altså ikke et frit valg. Den skal passe med en historisk funderet udgave af både personen og kulturen, idet denne udgave og konventionerne indbyder til nogle handlinger og modvirker andre (Gergen 1997).

Fortællinger er afhængige af samspil. Ligesom Goffman hævder Gergen, at enhver fortælling er afhængig af, at nogle andre spæder til fortællingen. Den skal forhandles, støttes og bekræftes. Når en selv-beretning fremlægges, vil de forventelige medfølgende handlinger blive genstand for social vurdering. Som forsker kan man spørge den videreuddannedes kollegaer, om de er enige i lærerens udlægning af videreuddannelsens betydning etc. Ligeledes er observationer en mulighed for at foretage vurderinger af lærerens handlinger. Den videreuddannedes fortælling afhænger også af kollegaers handlinger og fortællinger. De er gensidigt afhængige af hinandens opretholdelse. Hvis fortællingen om den store værdi af videreuddannelse skal accepteres af den ikke videreuddannede lærer, skal han samtidig acceptere, at hans selv-beretning sættes i relation til videreuddannelse. Noget han ikke har. Han bliver med andre ord konstrueret op imod noget andet end tidligere. Før

var han en kollega med samme uddannelsesniveau, nu er han en uden. Der er muligvis noget, han mangler. Fortællingen om den videreuddannede, bliver således afhængig af kollegaens øvrige selv-beretning. Kan kollegaens selv-beretning bevare sin kohæsion og kohærens, hvis han samtidig skal være medfortæller af den store betydning af videreuddannelse? På denne vis viser Gergen, at vore fortællinger er sammenvævede og vore selvberetninger gensidigt afhængige.

De interviews, jeg har foretaget, kan altså betragtes som hele fortællinger om at være videreuddannetud fra ovenstående forståelser. De bliver analyseret ud fra de søgepunkter, der er redegjort for, for at finde frem til hvilke dele helheden består af og få øje på sammenhænge, forskelle, betoninger etc., og som nævnt bliver der derved plads til den kontekstuelle radius interviewpersonerne finder relevant for deres fortælling. Derefter bliver de analyseret ud fra nedenstående teoretiske udkigspunkter.

Teoretiske udkigspunkter

I forlængelse af ovenstående - de videnskabelige områder, der undersøger videreuddannelse, mit videnskabsteoretiske og metodiske arbejde og mit valg af narrativ betragtningsmåde på empirien - er det nødvendigt med en redegørelse af, hvordan det empiriske materiale er konstrueret, når interessen er 'videreuddannelse' og 'muligheder for at være videreuddannet'.

De teoretiske forståelser, jeg har med mig som en del af min forforståelse, er primært konstruktivistiske og socialkonstruktivistiske læringsteorier. Dem har jeg arbejdet med i mange år i undervisningssammenhænge, og de er blevet en del af mit personlige teoretiske beredskab, hvorudfra jeg arbejder både teoretisk og - vil jeg hævde - også praktisk, idet jeg tilrettelægger undervisning, opgaver etc. med udgangspunkt i min socialkonstruktivistiske læringsforståelse, når jeg fx tilstræber, at de studerende lærer at erkende faget med faget metoder.

For at undersøge hvad lærerne opfatter at have lært, og hvordan de erfarer at bruge de nye erkendelser, bruger jeg begreber fra disse læringsteorier i analysen af det empiriske materiale. Netop når interessen også drejer sig om at 'gøre videreuddannet' tilbage i en skolekontekst, er det hensigtsmæssigt med begreber, der netop indfanger en kontekstualiseret læringsforståelse.

Jeg arbejder ud fra en epistemologisk platform, der forudsætter, at de vidensområder, man arbejder med på et uddannelsesforløb, aflejrer sig som mulige erkendeformer og bliver en integreret del af menneskets forforståelser og potentielle måder at handle på i et praksisfelt.

Endvidere forudsætter jeg 'et indre' og 'et ydre', hvor begreber som interpersonel og intrapersonel bliver vigtige og meningsfulde. Det giver et individfokus, som både rummer en indre og en samspillende verden, hvor 'den ydre' dimension af læringens relationelle udstrækning udforskes med samhandlingsteorien.

Det er en overvejelse værd, hvorvidt et humanistisk psykologisk læringsblik kunne være åbnende for empirien, når jeg også spørger til begrundelser og motiver for videreuddannelse. Hvor en humanistisk psykologisk læringsforståelse vil have primært fokus på en iboende udviklingstrang og på, hvordan denne medfødte udviklingsmotivation kan realiseres, har min forståelse af kulturpsykologien fokus på, at mennesket lærer sig det, der er meningsfuldt for dem at lære sig. Altså et udefrakommende afsæt for udvikling og læring. Humanistisk psykologiske læringsteorier beskæftiger sig primært med den læring, 'der er af betydning for livet', den læring der er af personlig udviklende karakter. Den udlægning af betydningsfuld læring kunne fint indeholdes i en socialkonstruktivistisk læringsforståelse, og gør det også som en dimension - i og med at en kognitiv tilgang må forstå alt, hvad der læres, som potentielt betydningsfuldt for menneskets samlede opfattelse af 'at gøre menneske i en kulturel sammenhæng'. Når en humanistisk psykologisk læringsoptik fravælges i denne sammenhæng, er det på baggrund af dens ontologiske grundlag. Den humanistiske psykologi opererer med en idealistisk menneskeopfattelse, som forudsætter at mennesket er født i Guds billede (Jensen 1996) og altså født med et potentiale til at udvikle sig ud fra disse potentialer i et samspil med omgivelserne. Maslow skriver 'Det der kan blive, må blive' - en deterministisk opfattelse af, hvad det enkelte menneske kan udvikle sig til (Maslow 1962). Ligeledes antager en anden klassisk humanistisk læringsteoretiker Carl Rogers (Rogers 1980), at mennesket har en iboende evne til at mærke i sin krop, hvilke læringsmål der skal arbejdes hen imod for at individet udvikler sig mod en selvrealisering. At antage en medfødt 'rigtig' lærings- og udviklingsvej er ikke kompatibel med et teoretisk fundament, der tværtimod antager mennesket som primært skabt i interaktion med udefrakommende betingelser, som socialkonstruktivismen.

Det fokus på personlig betydningsfuld og signifikant læring med henblik på personlig udvikling, som en humanistisk psykologisk ville kunne give, opnår jeg kun indirekte ved det perspektiv, jeg har valgt. Kun ved at forstå 'personlig udvikling' som en konstruktion af mental karakter, kan den indfanges i denne undersøgelse. Ikke desto mindre vil man med socialkonstruktivismen kunne hævde, at personlig udvikling, forstået som socialt konstrueret mental kategori, har virksom

betydning i og med, at konstruktionen intrapersonelt bliver en kategori, som individet orienterer sig imod og ud fra. Der ligger blot en anden teoretisk vej til samme 'fænomen' med de forskellige begreber og værditillæggelser, de respektive teorier fremhæver - den ene forstået som et primært indre igangsat anliggende, den anden som en kontekstuelt igangsat meningssøgen. Men hele retorikken og det personlige nære sprog, som en humanistisk psykologisk tilgang ville tilbyde, går jeg glip af her, idet jeg spørger til læring, konstruktioner, teori og praksis, og altså bruger et mere depersonaliseret sprog. Det valgte sprog vil formodentlig åbne for forskellige dele af mennesket, og derved vil mine læringsteoretiske begreber give andre, nok knap så personlige og 'tætte' svar, som en humanistisk psykologisk læringsforståelse ville give.

Opsamlende skal det fremhæves, at de konstruktivistiske læringsteorier skal give begreber til at undersøge individets fortællinger om videreuddannelses betydning, underlagt kontekstuelle betingelser. Samhandlingsteorien skal bidrage med begreber til at forstå betingelserne for 'at gøre videreuddannet' i et interpersonelt lys. Samhandlingsteoretikeren Erwin Goffman tilbyder indblik i, hvordan mennesker gensidigt tillader hinanden at sætte forskellige roller og positioner i spil. Kollegers medkonstruktion af positionen 'videreuddannet' vil således kunne udforskes.

Konstruktivistisk læringsteori.

Med afsæt i ovenstående mere generelle betragtninger over min teoretiske placering, skal jeg i det følgende præsentere den læringsforståelse, som er undersøgelsens eksplicitерede teoretiske forforståelse. Læringsforståelsen er *en tilgang* til undersøgelsen, sammensat af forskellige beslægtede konstruktivistiske og socialkonstruktivistiske teoretiske forståelser. Her er ikke tale om én teoretiker og dennes begreber, men om en konstrueret sammensat tilgang, der udgør min forforståelse og som begrundes og redegøres for nedenfor.

Den overordnede begrundelse for en (social)konstruktivistisk tilgang skal ses i sammenhæng med mit ontologiske og epistemologiske grundlag - antagelsen om at mennesket skabes i samspil med omverdenen, at de artefakter, materielle og immaterielle, som findes interpersonelt, vil intranaliseres og blive til mentalt eksisterende orienteringer hos mennesket. Hvad, mennesket kan komme til at vide, vil afhænge af de mentale kategorier, der er intranaliseret og af det, der kan tillægges betydning som meningsfuldt.

Den teoretiker, som har mest plads i min forforståelse er Jerome Bruner og hans kulturpsykologi. Bag hans kulturpsykologiske tilgang ligger en konstruktivistisk læringsopfattelse, med inspiration fra Piaget, og en socialkonstruktivistisk baseret på Vygotsky (Bruner 1986). På trods af Piagets og Vygotskys forskellige ontologiske udgangspunkter har de interessen for mennesket indre mentale konstruktioner som fælles grund. Det er optagetheden af de indre mentale konstruktioner, der er interessant i denne sammenhæng, hvor jeg ønsker at forstå, hvordan mennesker formes af uddannelsesindhold, bliver 'videreuddannede', og hvordan de kan handle videreuddannet i en praksissammenhæng.

Socialkonstruktivismen tillægger det sociale aspekt ontologisk betydning. Det har jeg forsøgt at indfange indirekte gennem lærernes gengivelser af 'den videreudannede og de andre' som en vej til at afdække videreuddannelsens betydning. Det primære er individets egen opfattelse af at have lært i videreuddannelsen. Til at rekonstruere disse læringsopfattelser anvender jeg konstruktivistiske læringsbegreber.

Denne rekonstruktion af konstruktivistisk og socialkonstruktivistisk læringsteori 'står på skuldrene af' en piagetsk forståelse af de mentale kategorier, der opstår eller forandres, når mennesker lærer sig noget. Dette med udgangspunkt i Jean Piagets adaptations- og ækvilibrium-begreber (Piaget 1971). Piaget hævder, at mennesket organiserer sine erfaringer med verden i scemata - mentale strukturer. Har man fx gjort sig erfaringer med at undervise, vil forståelsen af undervisning, både teoretisk og praktisk, være organiseret i et scema. Hver gang vi gør os erfaringer, teoretisk eller praktisk, vil vi forsøge at assimilere til vores eksisterende scema. Vi vil tilpasse det udefrakommende til de tanker, vi i forvejen gør os om undervisning, og på den måde styrkes vores viden og kunnen vedrørende undervisning indenfor samme forståelsesramme, som eksisterer mentalt. Selv hvis der opstår uligevægt mellem vores eksisterende skema og de påvirkninger, vi oplever udefra, eller ved at vi selv laver nogle nye tankekombinationer, så vil vi forsøge at tilpasse det nye til vores eksisterende skema. Vi prøver at overkomme uligevægten ved at assimilere til vore forventninger og vantheder. Er uligevægten for stor, vil det ikke lykkes os at assimilere og tilpasse det nye til vores scema. Vi tvinges til at foretage en tilpasning af vores opfattelse, vores måder, vores scema. Mentalt foretager vi, ifølge Piaget, en akkommodation. Vi må grundlæggende forandre vores opfattelse af at undervise - i teorien nogen gange både vores deklarative viden, det vi kan italesætte og vores procedurale viden, vores viden om 'at gøre' (Gade 1997). En forandret antagelse om undervisning kan være nødvendig for at genoprette ligevægt. Forstået på denne måde,

vil vores samlede scemata betinge hvordan vi agerer i verden. Vores organiserede erfaringer vil være dem, der byder at os at handle på forskellig vis. Grundlæggende forandrede måder at handle på vil kræve, at vi ændrer vores scemata.

I forlængelse af Piagets begreber kan man finde Jack Mezirows læringsteoretiske begrebsliggørelser af tilsvarende mentale fænomener (Mezirow 2009, Mezirow & Taylor 2009). Mezirow taler om kritisk refleksion, som den mentale handling, der kan føre til transformativ læring. En læring, der transformerer menneskets meningsskemaer og meningsperspektiver. Som voksne mennesker har vi opbygget en mængde meningsskemaer - disse er de fælles antagelser om verden, der ligger i en bestemt kulturkreds og meningsperspektiver, som er de mere individuelle antagelser, individet har om sig selv og sin omverden, men også affødt af de måder og 'sandheder', der eksisterer i omverdenen. Mezirow hævder, at for at kunne forandre vore antagelser om verden, kræver det, at vi foretager en kritisk refleksion. Med det mener han, at vi overvejer selve grundlaget, som vores meningsperspektiver bygger på. 'Hvilke forudsætninger, hvilken viden og kunnen havde jeg, da jeg opbyggede min forståelse af undervisning?' En granskning af sådanne forudsætninger kan medføre en transformation af meningsperspektivet, således at vi kommer til at tænke og handle anderledes i fx vores professionelle virke.

Endnu et teoretisk perspektiv, som er en del af min forforståelse, er Argyris' og Schöns. De har en lignende kognitiv tilgang til læring, selv om de skriver sig ind i en 'organisatorisk læringstradition'. Argyris og Schön hævder, at organisationer - her skolen, har brug for både single og double loop læring. Single loop betegner den mentale proces, som gør at et menneske ændrer på sin handling for at opnå en ønsket effekt. Double loop er betegnelsen for den mere omfattende mentale proces, hvor individet som en del af processen overvejer sine 'styrende variable' - altså overvejer de egentlige begrundelser individet har for at handle (nogle gange uhensigtsmæssigt) i en given sammenhæng. Argyris og Schön skriver, at de styrende variable, ligesom Mezirows meningsperspektiver, somme tider er utilgængelige for individet, idet de er ubevidste, tabuiserede eller lignende, men fungerer som 'theories in use'(Argyris & Schön 1996).

Både Mezirow og Argyris og Schön har altså udviklet teoretiske begreber, som i lighed med Piagets assimilation og akkommodationsbegreber søger at beskrive forskellige former for læring - en tilføjende læring og en læring, som medfører en forandring af de mentale kategorier. Implicit i Argyris og Schöns teori ligger også antagelse om, at mennesket er i stand til at kritisk reflektere og

foretage andre mentale handlinger, som medfører en ønsket forandring. I modsætning til denne opfattelse mener de mere materialistisk orienterede teoretikere, Vygotsky og Bruner, at mentale handlinger er noget, man skal lære sig via sine omgivelser. Mennesket er disponeret for at kunne udvikle højere mentale funktioner, men gør det kun, hvis omgivelserne viser hvordan. Kun hvis der i omgivelserne findes et begreb som refleksion og dertilhørende måder at reflektere på, vil individet udvikle en refleksiv kompetence. Kun hvis der i omgivelserne findes et begreb som at perspektivere og tilhørende måder at perspektivere på, vil mennesket udvikle den mentale funktion 'at perspektivere'. De artefakter, der findes i verden, skaber altså mennesket, eller som Bruner metaforisk formulerer; det er åren, der skaber roeren (Bruner 1999). Dette til forskel fra en fænomenologisk forståelse, som vil hævde at 'verden er' og fremtræder i sin egentlige form gennem menneskets erkendelse. Det konstruktivistiske perspektiv, som anlægges her, er socialkonstruktivistisk og vil hævde, at gengivelser af fx videreuddannelses betydning vil være bestemt af de tilgængelige sprogliggørelser, som findes i den diskurs eller samfundsmæssige kontekst, som mennesket indgår i.

Med en socialkonstruktivistisk begrebsramme til forståelse, får vi altså ikke 'den rene erkendelse af viden og læring', men et billede af hvordan viden og læring kan begrebssættes og dermed formidles til en tilhører. Lærernes oplevelser af at lære og bruge viden har ganske givet mange flere nuancer, end det er muligt at italesætte, men det der kommer til at træde tydeligt frem og få fokus er det, som kan sprogliggøres som passende i en bestemt kulturel kontekst.

Bruner hævder, at mennesket lærer sig de funktioner, der er nødvendige i den kultur mennesket vokser op i. De handlinger mennesket afkræves for at kunne fungere i en given kontekst, er dem mennesket gør (Bruner 1998). Disse måder vil kognitivt lejre sig i individet som erfaringer, der er anvendelige i visse sammenhænge. Men på trods af den kognitive dimension i hans teori, vægter han i lighed med Vygotsky konteksten som en altafgørende faktor for dannelsen af mennesket. Bruner taler fx om 'distribueret intelligens' (Bruner 1998), hvilket vil sige, at han betoner adgangen til andres ideer, andres intelligente måder at gå til et emne eller et problem, som betydende for individet. Har man adgang til andres tanker og handlemåder, har man del i deres visdom. Sædvanligvis omtales intelligens som et intramentalt individuelt fænomen, som man er født med et vist mål af. Bruner viser en beskrivelse af intelligensbegrebet, der lægger det ud i konteksten som adækvate måder at handle og tænke på i en given sammenhæng. At være intelligent bliver altså

også et spørgsmål om 'at have adgang'. Bruner holder dog fast i den individuelle kognitive side, når han forsøger at beskrive både viden og læring.

At anskue læring fra et socialkonstruktivistisk perspektiv har de fordele, at man teoretisk kan forsøge at beskrive og begrebsliggøre, hvordan viden integreres i det enkelte individ. En lærer har intranaliseret viden om undervisning, og denne individuelle dimension af viden kaldes frem i mødet med kulturen, og bliver til det Bruner kalder 'et kulturelt redskab' (Bruner 1999).

Vores intranaliserede viden er den, der hjælper os til at genkende verden og potentielt gør det muligt at handle adækvat. Vores mentalt lejrede erfaringer er vores beredskab til ikke at skulle starte forfra med en ny verden hver eneste morgen. Vi kan genkende situationer ud fra vores scemata og justere og forandre, når konteksten fordrer det. Vi finder mening i handlinger med baggrund i vores individuelle erfaringer og kontekstuelle sammenhænge. Det konstruktivistiske læringsperspektiv viser, at det interpersonelt eksisterende bliver til intrapersonelle forholdemåder gennem arbejde med fx et fags indhold og måder.

Konstruktionen af konstruktivismens læringsteoretiske begreber

Med afsæt i mine socialkonstruktivistiske forforståelser og især en brunersk kulturpsykologisk tilgang, forstår jeg viden som et decentreret begreb - som noget der konstrueres i samspil med bøger, kort, kataloger, andre menneskers tanker, ideer, handlinger og så videre. Når Bruner taler om den viden, der er inde i hovederne, siger han, at der er to grundlæggende former for at vide:

> *"Each way of knowing, moreover, has operating principles of its own and its own criteria of well-formedness…….. arguments convince of their truth, stories of their lifelikeness"*(Bruner 1986 p. 11)

De to former for viden kalder han *paradigmatisk* og *narrativ*. De to former for viden er respektive knyttet til måder at tænke på:

> *"paradigmatic mode of thinking that leads to good theory, tight analysis, logic proof, sound argument, and empirical discovery guided by reasoned hypothesis"*
> (Bruner 1986 p. 11)

> *"narrative mode leads instead to good stories, gripping drama, believable (though not necessarily true) historical accounts* (Bruner 1986 p. 11)

Citaterne er udvalgt, fordi de meget præcist viser, hvordan kulturelt forefindende måder at arbejde med et vidensområde på forstås, som skabende menneskets mentalitet. Denne socialkonstruktivistiske forståelse skal betragtes som analysens grundlag.

I forlængelse af Bruners videns og læringsbegreber, vil begrebernes udlægning i denne undersøgelse særligt vægte den kulturelle forankring. Jeg forstår viden som værende af forskellig karakter og afhænge af, hvad der findes der, hvor man deltager i kulturelle sammenhænge. Hvad man kan komme til at vide beror på, hvilke former for viden, der kan fremkomme gennem de kulturelt indlejrede tilgange og sprogliggørelser mennesket mødes af i uddannelsessammenhænge. Bruners opdeling af viden og læring i paradigmatisk og narrativ, er en opdeling fremkommet gennem hans egen kulturelle forankring - som et menneske, der har en akademisk løbebane og dermed en erfaring med en klassisk opdeling af verden som enten natur- eller menneskeskabt (Bruner 1983). De to måder at vide noget på, afspejler imidlertid en meget overordnet akademisk inddeling af verden. Hermed fremkommer en overordnet og eksemplarisk udgave af alternative måder at gå til 'viden om verden' med de forskellige typer af tankesæt, der følger med. Som eksempel og forståelse er de to begreber anvendelige, men man kan med blot to begreber, ikke beskrive alle de nuancer, der må findes i fx tværfaglige vidensområder og dermed de facetter af tilgange til at lære sig dem. Begreberne anvender jeg som konstruktivistiske analyseredskaber i deres overordnede idemæssige kategoriseringer af kulturelt indlejrede videns- og læringsformer.

Bruner viser endvidere, at de to forskellige former for læring og viden knytter sig til forskellige dele af kulturen og til kulturelt forankrede måder at vide og *tænke* på. Det, der aflejres sprogligt i kulturens tilgange til fx viden, vil blive til menneskets måder at tænke på.

> *"Tanken kan ikke skilles fra det sprog, der udtrykker den og i sidste instans former den…..*
>
> *…..Vores erfaringer om naturens verden har tendens til at tage form efter (natur)videnskabens kategorier og vore erfaringer om menneskelige anliggender tager form efter de fortællemåder, vi anvender, når vi fortæller om dem."* (Bruner 1999 p. 208)

Ved denne tydeliggørelse af koblingen mellem sprog og tanke viser citatet igen Bruners ontologiske forståelse. Han viser, hvordan mennesket psykologisk bliver til, ved at fremhæve de kulturelle

redskabers - her sprogets - konstituerende betydning for menneskets identitet. Kulturen, redskaberne og sproget er det, der former mennesket. Til forskel fra en konstruktionistisk forståelse, betoner Bruner 'det indre' - den tankemæssige mentale dimension ved det kulturelt dannede menneske.

Bruner fremhæver begrebet 'oeuvres' som en form for bevidstgørelses- og læringsredskab. En oeuvre eksisterer i mellemrummet mellem individers erkendelse og kulturen. En oeuvre er en genstand, et kulturelt værk, der eksternaliseres som en begribelse af en forståelse, en teori, en tanke. Det kan være en konkret udarbejdet model over en opgaveløsning, noget som i sin eksternaliserede form kan blive en genstand for metarefleksion (Bruner 1999).

Oeuvrebegrebet anvender jeg her som en metafor for den modsatte bevægelse af kulturens ontologiske funktion. Når mennesket skaber oeuvres, er det et forsøg på at fange en mentalt aflejret forståelse af et givet emne og 'sende den ud i det fælles'. Modsat eksempelvis sprogets 'mentale indtrængen' og *formning* af tanken og forståelsen. Hvor sproget er et kulturelt redskab, er en oeuvre et mentalt redskab til symbolisering af en forståelse. I dialektisk vekslen opstår 'mening og virkeligheden' i mellemrummet mellem individ og det fælles. De oeuvres, der eftersøges gennem analysen, er lærernes eksternaliseringer af erfaringer med videreuddannelse.

Oeuvre lægger i sin eksternaliserede form op til et fokus på distribuerede 'mentaliteter' og dermed til et fokus på Bruners decentrerede intelligensbegreb. I Bruners forståelse er intelligens både intra- og ekstramental. Intelligensen tilhører både individet og;

> *"de opslagsbøger man bruger, de noter man har for vane at tage ……. Og måske vigtigst af alt, det netværk af venner, kollegaer eller venner man støtter sig til."*
> (Bruner 1999, p. 207)

Hvordan, menneskets bevidsthed fungerer, afhænger af de redskaber, der er til rådighed.

Bruners betoning af de kulturelt tilgængelige redskabers betydning for et menneskes formåen, ligger tæt op ad et konstruktionistisk perspektiv på mennesket (Gergen 1997, Lave & Wenger 1991), men med fastholdelsen af at 'intelligensen tilhører både individet og…' accentueres den betydning, Bruner tillægger individets indre mentalitet. Det giver et teoretisk grundlag for at undersøge, hvordan menneskets indre konstrueres gennem kulturen. At 'undersøge menneskets indre', skal forstås som en undersøgelse af *konstruktionerne* af menneskets indre. Konstruktioner af

menneskets indre vil være bestemt af kulturens forskellige måder at forholde sig til og tale om menneskets indre. I denne undersøgelses sammenhæng er det interessante de konstruktioner, der anvendes til at forstå, hvordan menneskets indre forandres af kulturen i form af uddannelse.

Konteksten er rammen for, hvad det er muligt at lære sig, idet vi vil lære det, som er tilgængelig læring. Bruner skriver i Uddannelseskulturen (Bruner 1999), at 'åren skaber roeren'. Det vil sige, at det materielle, det eksisterende bliver bestemmende for vores opfattelse af 'hvordan man gør' og 'hvad man kan' - det skaber vores erkendelsesformer. Når åren skaber roeren, er det fordi åren har en udarbejdet form med en indbygget funktionalitet. Det er svært at anvende en åre til andet end at ro med på gængs vis, hvis den vel at mærke præsenteres sammen med en robåd på en sø- en kontekst. Ligeledes har Bruner et eksempel, hvor han undersøger hvilke narrative former, der findes i den vestlige kultur, og dermed hvilke muligheder der er, for at vi kan fortælle, og derigennem forstå, os selv. Vi har iflg. Bruner kun de muligheder for at fortælle os selv, som de eksisterende genrer giver lejlighed til. Mennesket og dets erkendelse er kulturelt skabt.

Sammenfattende er mine analytiske redskaber primært kulturpsykologien med reference til Piaget og Vygotsky og suppleret med enkelte begreber fra Schön & Argyris og Mezirow.

Samhandlingsteori.

For yderligere at kunne konstruere en forståelse af den interpersonelle dimension af lærernes muligheder for at agere videreuddannet tilbage på skolen, er det nødvendigt med teoretiske begreber, der indfanger netop de samspil, der foregår mellem den videreuddannede lærer og kollegaerne. Til at undersøge om/hvordan der sker en forandring i de videreuddannedes adgang til at sætte sig i spil som videreuddannet, og for at undersøge, om der sker noget med deres status, trækker jeg på begreber fra Erwin Goffmans samhandlingsteori. Primært er det hans grundlæggende tilgang til at betragte mennesker som gensidigt skabende hinanden i interaktionen, der skal anvendes til at forstå den videreuddannede lærers positioneringsmuligheder.

Erving Goffman karakteriseres som sociolog, socialantropolog, mikrosociolog, symbolsk interaktionist, socialpsykolog eller samhandlingsteoretiker afhængig af, hvad man vægter i hans beskrivelser af menneskelig interaktion. Ifølge Jacobsen og Kristiansen (2002) er der tradition for, at man inddeler Goffmans arbejder i tre dele baseret på hans forskellige inspirationer: Dürkheim, Simmel og Mead. Goffman lader sig inspirere mange steder fra og er blandt andet optaget af

Dürkheims beskrivelser af ritualer. Ritualer som konstituerende for menneskelig religiøs handling. Goffman interesserer sig ikke for den højtidelige rituelle handling, men for den almindelige hverdagshandling, som foregår hver gang mennesker er sammen. Georg Simmel beskrives som en inspiration for Goffmans formale metode og G.H. Mead som inspirationskilde for Goffman i forståelsen af selvet.

Goffman opfatter selvet som en proces, der til stadighed dannes i samspillet med omgivelserne. Mennesket søger at styre den udgave af 'selv' det ønsker, gennem sin opførsel. Dvs. der er ikke tale om en passiv definition af selvet fra omgivelserne, men et dialektisk forhold hvor individet tilstræber at 'indtryksstyre' for at skabe den rette udgave af et socialt eksisterende selv (Goffman 1967). Det er primært denne dimension af Goffmans tanker, der har relevans for dette projekt i og med, at det er den videreuddannede lærers muligheder for at positionere sig som samhandlende videreuddannet blandt kollegaerne, der er i fokus.

Mennesket er altså hverken determineret eller frit i Goffmans forståelse. Han hævder, at den sociale struktur findes og er forholdsvis stabil og bestemmende for individets tanke- og handlemuligheder. Således er regler for samvær at sammenligne med sprogets syntaktiske regler og struktur (Goffman 1974), præcis som det er gældende for narrativets regler (se s. 70 ff.).

Kritikere mener, at det er en mangel hos Goffman, at han ikke har en tydelig videnskabsteoretisk positionering, mens andre fremhæver hans eklekticisme, som det der gør, at han kunne nå frem til interessante undersøgelsesresultater (Jacobsen & Kristiansen 2002). Man kunne tilføje spørgsmålet om hvor vidt, han fortsat er aktuel, når han for eksempel skriver om, hvordan hustruer viser respektfuld underkastelse overfor deres mænds viljer og meninger i nye bekendtskabers påhør, således at manden kan fremstå som den dominerende i forholdet? Men menneskelige relationer indpasser sig fortsat under forskellige samhandlingsformer - formernes indhold forandres afhængigt af tid og sted. Således opretholder ægtepar fortsat et teamface, når de har et fremmed publikum, men med en anden indbyrdes status end i 1950'erne. Teorien, som et værktøj til at forstå menneskelig samhandlen, er derfor stadig lige relevant.

Goffmans sammenligner sociale interaktioner med et drama. Dramametaforen, som også Shakespeare lader indlede komedien 'As you like it' fra 1600tallet

> *"All the world's a stage,*

> *And all the men and women merely players:*
> *They have their exits and their entrances;*
> *And one man in his time plays many parts."* (Shakespeare 1600)

> *"All the world is not, of course, a stage, but the crucial ways in which it isn't are not easy to specify."* (Goffman 1959, p 78)

Figuren over livet som et drama er også taget op af Bruner, der hævder, at socialiseringen foregår som i et drama, hvor man kan indtage roller, man frit kan spille, men at der samtidigt er nogle bindinger på, hvordan en rolle kan fungere, idet rollen skal spille sammen med og modsvare de andres replikker, exits osv.

> *"Når vi træder ind i menneskelivet, er det, som om vi går på scenen midt i et skuespil, der allerede er i fuld gang – et spil, hvis ikke ganske fastlagte handling bestemmer, hvilke roller vi kan spille, og hvilke slutninger der er mulige. Medspillerne har allerede en fornemmelse af, hvad spillet handler om, i hvert fald nok til, at det er muligt at forhandle med en nytilkommen."* (Bruner 1999 s. 44-45)

Goffman hævder, at man ved at betragte samhandlinger som teaterstykker, får adgang til at forstå dimensioner af menneskers handlinger, både som roller der forsøges udfyldt og som publikum forstår. Når mennesket optræder, forsøger han at indtryksstyre, men publikum er dygtigere til at læse hans udtryk, og derfra bliver den faktiske iscenesættelse og de mulige fortolkninger skabt mellem spilleren og publikum.

Yderligere er der socialt skabte regler for, hvordan en rolle kan udføres, et manus.

> *"A status, a position, a social place is not a material thing, to be possessed and then displayed; it is a pattern of appropriate conduct, coherent, embellished and well articulated. Performed with ease or clumsiness, awareness or not, guile or good faith, it is none the less something that must be realized."* (Goffman 1959, p.81)

Dramametaforen i samhandling skal altså ikke forstås, som en fatalistisk tilgang til at alt er forudbestemt, og mennesket blot må udføre det, der er ham tiltænkt. Metaforen viser i min forståelse, at man fødes ind i en social verden, hvor der er ringet for tredje gang - spillet er i gang,

og man må tilpasse sig den rolle, man kan finde, så spillet ikke går i stå. På den måde er mennesket både frit i sin rolleudfyldning og bundet af de andre skuespillere, rolleforlægget, rekvisitter, sceneforhold etc.

Samhandlingsteorien belyser, hvad mennesker gør, når de er sammen for at opretholde 'en udgave af sig selv', som de finder ønskværdig. Goffman siger, at mennesker laver facework for at opretholde både eget og andres faces. Når man er indgået i en relation, vil man arbejde på ikke at bryde relationen. Fx vil man forsøge at opretholde hinandens status eller det magtforhold, der findes i relationen. Hvis person A siger noget ufordelagtigt om sig selv, vil person B, for at 'keep faces', enten sige noget lige så ufordelagtigt om sig selv eller sige noget meget fordelagtigt om den anden. På denne måde bevares deres relations magt- og statusforhold - deres udgave af hinanden og sig selv.

Ernest Becker siger om face, at det er den sociale udgave af et menneskes selvagtelse og identitet.

"Face is society's window to the core of the self."(Becker 1976 p. 103)

Han hævder videre, at vi skabes i vores performance, så hvis vi mister face i samhandling, mister vi også vores selvagtelse. At keep face er et alvorligt psykologisk anliggende, fordi det, ifølge denne teoretiske tilgang, er det direkte udtryk for, hvem og hvad vi er.

Goffmans begreber er derfor velegnede som redskaber til analyse af, hvordan det er muligt for en lærer med videreuddannelse at etablere i relationen til sine kolleger. Hvilken status og position vil resten af lærergruppen tilskrive den videreuddannede? Hvordan skal den videreuddannede 'betale tilbage', og hvilke faces skal han være parat til at opretholde gennem facework for de andre lærere?

Goffman opererer også med begreberne 'frontstage' og 'backstage' som de domæner, der rammesætter henholdsvis situationen for en officiel optræden – fx når vi samles til et møde i en kollegagruppe - og for en mere uofficiel optræden - i pausen midt i mødet eller bagefter, når de fleste er gået.

Goffman præsenterer også begrebet 'framing', som er den ramme, der sættes om en situation, så deltagerne kan genkende situationen som en udgave af et møde, en skovtur, en kollegial udveksling osv. Rammen kan sættes af både materielle og verbale signaler. Det kan være en formel dagsorden eller sproglige udtryk, som signalerer, at her er tale om et vigtigt og svært møde.

Med dette samhandlingsperspektiv er det muligt at undersøge den videreuddannede lærers konkrete mulighed for at forhandle en 'videreuddannet' udgave af sig selv og undersøge, hvordan de andre lærere er medskabere eller ikke medskabere af en sådan rolle. Endvidere viser det sig, om positionen som videreuddannet lærer tillader, at der deles ud af viden og ekspertise.

Goffmans overvejelser over team og teams performans er også begreber, der er af relevans for at forstå lærernes betydningstillæggelser af videreuddannelse. Goffman hævder, at team, på samme måde som individer, søger at vise en udgave, som teamet finder ønskværdig gennem udtryksstyring og indtryksstyring. Individet og teamet oparbejder et gensidigt face. At være en del af et team kræver loyalitet overfor teamet og de indtryk, man ønsker at give udadtil. Ofte, hævder Goffman, deler en gruppe, her er et lærerkollegium, sig op i to teams, som gensidigt er hinandens tilskuere, og som er med til at forhandle hinandens 'teamface' (Goffman 1959). Som lærer er det sandsynligt at høre til et sådan psykologisk fællesskab, på samme måde som Goffman har fundet det gældende for andre grupper.

Det, der kan give status i en professionel gruppe, bestemmes af det, som konstituerer gruppen. I denne sammenhæng, hvor gruppen er lærere, må det forventes, at det, der giver status, er en kvalificeret udøvelse af professionen. Her er tale om en slags formel professionsstatus. Der findes givet også andre statusgivende faktorer, formodentlig af ikke arbejdsrelateret tilsnit, men den dimension af det statusgivende, som bliver udfordret i denne undersøgelsessammenhæng, relaterer sig til en formel professionel øget kvalifikation - en pædagogisk professionsbacheloruddannelse, der har som mål at specialisere lærere yderligere ind i deres profession. Det er denne professionelt begrundede konstitution, der vil være udgangspunktet for analyse og diskussion af lærernes samhandlinger.

Kapitel 5. Metode.

Interview.

Mine teoretiske forforståelser og inspirationer sammenholdt med min forskningsinteresse gør, at jeg indsamler viden om videreuddannelse fra et førstepersonsperspektiv. Ansigt til ansigt interview er undersøgelsens primære dataindsamlingsmetode, og mine overvejelser over interview repræsenterer en del af erkendelsesgrundlaget for tilgangen til hele undersøgelsens empiriske dimension. Med et metodeafsæt, som er hermeneutisk inspireret, skal her redegøres for undersøgelsens 'praktiske

form', som jeg har konstrueret i denne sammenhæng. Med en socialkonstruktivistisk tilgang må metodens tilrettelæggelse også forstås som en konstruktion, som skal gøres transparent.

Selve interviewet som dataindsamlingsmetode har forskellige fordele og ulemper (Gillham 2005). I min forståelse kan interviewet, når der er tale om samtidig tilstedeværelse og ikke telefoninterview, trække på samtalens konventioner og kommunikative måder, som vi i en kulturkreds er fælles om at beherske. Det betyder, at formen som sådan ikke er særligt fremmed. To mennesker sidder overfor hinanden og samtaler om et givent emne. Der nikkes, siges opmuntrende smålyde, smiles, spørges ind osv.

Det, der fremstår som fremmed, og som det særegne er, at interviewet er underlagt visse formalia. Interviewer må formelt anmode om interviewpersonens deltagelse, aftale et mødetidspunkt, et mødested og en cirka-angivelse for interviewets varighed (Brinkmann & Tanggaard 2010).

I forhold til spørgeskemaer har interviewformen den fordel, at interviewer hele tiden kan følge op på besvarelser og bede om uddybninger, hvor der synes at forekomme uklarheder eller modsigelser. Ligeledes har interviewer adgang til ekstralingvistiske signaler og kan reagere på disse med henblik på at præcisere, give tænkepauser, stille opfølgende spørgsmål eller lignende for at kvalificere samtalen. Trods genkendeligheden i konventionelle forhold i selve interaktionsformen i interviewet, er der dog også særlige krav til den ene deltager, intervieweren, om at holde samtalen på sporet og sikre en vis progression (Holstein & Gubrium 1995).

I interviewsituationen er der en asymmetri i forholdet mellem intervieweren og den interviewede. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) eksisterer der et magtforhold, hvor intervieweren har magten i relationen. Det skyldes, at det er intervieweren, der sætter rammer for interviewet, og det er interviewer, der stiller spørgsmålene og dermed definerer, hvad der er interessant. Jeg er for så vidt enig i, at disse forhold har betydning, og forsøger at have opmærksomhed på min egen position som interviewer, og dermed mindske den udtrykte og fungerende skjulte magt over situationen og interviewpersonen.

Det er her vigtigt at understrege, at det er den interviewede, der er den givende, fordi han er i besiddelse af de informationer, i form af viden og fortællinger, som intervieweren er interesseret i at få del i. Asymmetrien kan derfor siges at blive modgået af magt tillagt intervieweren, men en magt, der er hentet udenfor selve interviewsituationen. En magt, der er tilskrevet en person, der har

position til at bede om et interview i forskningens interesse. Måske det er en form for akkrediterende magt og dermed behagelig positionering, som intervieweren har mere interesse i at tillægge betydning end interviewpersonen? Hvor betydende magtrelationen er i en interviewsituation, må afhænge af de respektive deltageres forvaltning af den. Hvis der etableres en respektfuld relation, ved at interviewer er passende ydmyg overfor sin position og samtidig kan vise sin empatiske interesse i interviewpersonens viden, behøver magt ikke at blive til noget stort problem i den praktiske situation, omend man naturligvis må erindre sig fænomenet i dets usynlighed.

Både af etiske årsager og for at etablere en tryg relation kan introduktion til undersøgelsen og spørgeguide tilsendes interviewpersonerne i forvejen (Holstein & Gubrium 1995). Ved at oplyse om undersøgelsens mål, vilkår for deltagelse, sikring af anonymitet og planer for offentliggørelse sikres, at interviewpersonerne kan give et informeret samtykke (Brinkmann 2010). Trygheden forestilles at opstå ved, at interviewpersonen ved, hvilke emner der bliver spurgt til og ved, at han kan forberede sig ved at have tid til at være opmærksom på, hvordan han forstår og har oplevet temaerne, der spørges til. Ligeledes kan en indledende skriftlig henvendelse efterfulgt af telefonsamtale have den intention at skabe tryghed for interviewpersonen gennem information om mål og forventninger til bidrag. Trygheden skal give plads til et fokuseret interview frem for optagethed af tanker om, 'hvad mon der forventes, og mon jeg svarer godt nok'. Den intenderede ro om interviewsituationerne kan forekomme nødvendig, når der skal spørges til personlige overvejelser og personlige opfattelser, og når interessen ikke er på objektive data så som arbejdsfunktioner, karriereforløb, ansættelsesvilkår eller antal kursusdage men på det personligt betydningsfulde som menneske i arbejde. At få adgang til menneskers personlige beretninger om uddannelsens betydning, kræver en særlig forsikring om troværdighed, empati og tillid.

At give interviewpersonerne tid til at overveje deres svar, kan have som intention at skabe tryghed, men man kan også hævde, at det giver tid til at producere nogle svar, som de interviewede måtte tro, intervieweren gerne ville høre. Med andre ord; at interviewpersonerne får tid til at tilpasse deres besvarelser, hvilket kan gøre svarene knap så troværdige. Man kan omvendt hævde, at tiden til at tænke sig om bliver en mulighed for, at interviewpersonen kan kvalificere svarene (Brinkmann & Tanggaard 2010), med henblik på at producere de svar, som bedst falder i tråd med den selvfremstilling, der forekommer interviewpersonerne mest attråværdig. Herved fås et velovervejet

udtryk for, hvordan interviewpersonen i denne undersøgelse finder det meningsfuldt, at fortælle om videreuddannelsens betydning.

Det er ikke projektets mål at finde 'Sandheden', men at finde den måde, hvormed videreuddannelse beskrives meningsfuldt for den enkelte og forsøges viderekommunikeret i overensstemmelse med det billede, interviewpersonen ønsker at fremstille.

Min position som interviewer, som fremmed og som én, der er indenfor uddannelsesfeltet, indvirker naturligvis på de besvarelser, det er muligt for en videreuddannet lærer at give.
Den altoverskyggende fordel er, at jeg modtages som en slags kollega fra samme felt - en person, der taler samme sprog. Det betyder, at de diskurser, der hersker i forhold til 'hvordan man taler om videreuddannelse i skolen', bliver præsenteret med tilnærmelsesvist samme sprogbrug, som når fx lærere taler indbyrdes. Som interviewer opfattes jeg tilnærmelsesvist som en af 'gruppen'. 'Tilnærmelsesvist' fordi jeg som udefrakommende interviewer med mere uddannelse også kan fremkalde et mere teoretisk og snørklet sprog, i og med at læreren vil søge at matche en antaget stil hos mig – for at leve op til forestillinger og for at skabe en behagelig social situation. Der er samtidig tale om, at interviewet finder sted front stage, framet som et arrangeret møde med en officiel dagsorden, hvor der skal præsteres, frem for en back stage situation, hvor pædagogisk interesserede mennesker taler sammen i ro og mag uden båndoptager og vedtagen agenda (Goffman 1959). Ulemperne er, at jeg, som er indenfor uddannelsesfeltet, risikerer at fremkalde nogle besvarelser, der sætter uddannelse i et godt lys, idet interviewpersonen vil forsøge at skabe en god stemning ved at tale positivt om virkningen af uddannelse (Kvale & Brinkmann 2009).

Interviewets forståelser og forforståelser

I forsøg på at styre ind i de dele af interviewpersonernes forforståelser, som handler om 'videreuddannelse', havde jeg i forvejen udsendt introducerende materiale med spørgsmål, for at forsøge at rette lærernes opmærksomhed på deres oplevelser af videreuddannelse. Hermed blev de inden interviewet tilbudt indblik i mine forforståelser og interesser, med håb om at det kunne mindske tvivlen om, hvilke dimensioner der var relevante, set ud fra mit perspektiv.

Alle interviewpersoner havde forberedt sig inden vores møde. Nogle så meget, at de havde taget initiativer til at formalisere deres funktion som ressourceperson, fordi de var blevet ramt af oplevelsen af ikke at gøre nok brug af deres kompetencer. Således fik jeg fremprovokeret en

utilsigtet effekt på praksis. Spørgsmålene om, hvorvidt lærerne bruger deres videreuddannelse, gør, at de tager initiativer til at intensivere brugen på måder, de mener, er hensigtsmæssige.

Det kan man mene er en usikkerhed ved undersøgelsen. Jeg finder, at det giver et skarpere og mere præcist billede af, hvordan de videreuddannede lærere mener, at vilkårene bør være for i højere grad at kunne sætte deres videreuddannelsesudbytte i spil. Dermed får jeg et mere præcist billede af hvilke kontekstuelle forhold, der, i lærernes forståelse, skal til, for at der sker samspil mellem formel uddannelse og den praktiske hverdag i skolen. De giver et velreflekteret bud på, hvad der skal være til stede i skolen, for at videreuddannelse bliver en fordel.

Det interviewene søger indblik i, er lærernes forståelseshorisonter. Det levede lærerliv som videreuddannet. Med en socialkonstruktivistisk tilgang kan det forstås på den måde, at de interviewede lærere blev tilbudt at italesatte meningsfulde konstruktioner af deres oplevelser. Jeg søgte med andre ord adgang til en privat sfære, således som den kan komme til udtryk gennem det sprog, der er tilgængeligt for interviewpersonen, og med udgangspunkt i hans forankrede måder at forstå sig selv og emnet for interviewet. Det giver udgangspunkt for et materiale, som tolkes passende af interviewpersonen, en udgave af praksiserfaringer, som opfattes som meningsfuld i den givne sammenhæng.

Som den anden halvdel af interviewets aktører, må intervieweren vedkende sig en medkonstrueren, om end han forsøger sig med at sætte sine forforståelser i parentes. I kommunikative situationer tilpasser og justerer vi hele tiden vores udsagn til det, der finder sted. Vi reagerer på hinandens udtrykte signaler af både lingvistisk og ekstralingvistisk karakter. Vores meningsfulde udsagn skabes dels af vores egne tanker og ideer og dels af det, der kan passe ind i situationen.

I en forskningssammenhæng betyder det, at forskeren åbent må vedkende sig sine fordomme og forforståelser og vedkende, at disse er medbestemmende for, hvad der kan erkendes. Det er lettere skrevet end gjort, fordi vores fordomme viser sig ud fra vores forforståelse, som er al den viden, vi møder verden med (Henriksen 2003, Olsen 2002). Det vil sige hele vores mentale konstitution som individ ligger som begrundelse for vores forforståelser og fordomme. At vedkende sig sine forforståelser er altså at vedkende sig selv. Hvis man skal eksplicitere sig og alt det, der konstituerer en, stiller man sig nok en uløselig opgave, både på grund af omfanget af alt det der 'gør' et menneske, og fordi vi formodentlig ikke er bevidste om alt det, der gør os.

Som det er blevet redegjort for i det forrige, er de forforståelser, der kan ekspliciteres i forbindelse med dette projekt, mine teoretiske forforståelser, et socialkonstruktivistisk blik, med hovedvægt på Bruner, og et samhandlingsblik med hovedvægt på Goffman. Alle andre forforståelser af relevans må opdages undervejs i processen ved deres tegn - med tegn mener jeg eksempelvis besvarelser, der afføder undren. Hvis en interviewperson siger noget uventet, vil det få min forforståelse til at komme til syne, som modstilling til interviewpersonens ytring. Ligeledes vil jeg forsøge at reflektere over det, som ikke undrer - det vil ligeledes vise min forforståelse, blot som værende af nogenlunde samme slags som det udtrykte.

Materialet der kommer ud af interviewene, er, som nævnt flere gange, at forstå som en samkonstruktion. Der er tale om unikke fortællinger om videreuddannelses betydning, som de berettes af forskellige interviewpersoner i aktive samspil med mig som interviewer. Her er altså ikke tale om eviggyldige sandheder om betydningen af videreuddannelse, men om kontekstafhængige fortællinger, som de fremstår meningsfulde i interviewsituationen.

Disse udskrevne interviews får funktion af empirisk materiale, ud fra hvilket jeg søger en forståelse af videreuddannelses betydning. Materialet vil blive analyseret med en hermeneutisk inspireret metode. Det betyder, at det bliver analyseret af flere omgange, først som dele og derefter som en helhed, der består af delene. Denne analytiske tilgang bliver nærmere beskrevet i kapitel 6.

Interviews i praksis

Det empiriske arbejde er blevet gennemført med en række metoder i en bestræbelse på en klassisk metodetriangulering, for på denne måde at kunne give et mere komplet billede af undersøgelsens genstand (Karpatschof 2010). Jeg indledte med et kvalitativt spørgeskema, som dannede grundlag for en semistruktureret spørgeguide til brug ved interviews, og endelig udarbejdede jeg kvantitative spørgeskemaer som opfølgning på det fremkomne interviewmateriale. I praksis blev det interviewene, som udgør det empiriske materiale, da jeg havde store problemer med at få lærerne til at besvare de kvantitative spørgeskemaer. Mere om det nedenfor.

Udvælgelse af lærere til interviews

Interviewpersoner blev udvalgt ud fra et ønske om geografisk spredning og tilgang til storby, forstad og landsby. 12 personer blev spurgt, om de ville deltage. De 11 blev fundet ved at gennemgå arkiver fra to professionshøjskoler, og udvælge personer med forskellige diplomretninger. Den sidste ved at spørge rundt i fagligt netværk, idet jeg ønskede en eller flere personer fra Jylland for at

få en større spredning og dermed et mere sammensat materiale. 4 af de udvalgte viste sig ikke at være relevante, da de ikke længere underviste i folkeskolen.
Alle andre indvilligede i at deltage. Sammensætningen blev således: 1 respondent fra indre København, 1 fra Frederiksberg, 1 fra en københavnsk forstad, 2 fra større forskellige sjællandske provinsbyer, 1 fra lille sjællandsk provinsby, 1 fra mindre fynsk by og 1 fra jysk landsby. Hermed mener jeg at have fået en bred gruppe, som måske giver et bredere, mere nuanceret og sammensat billede frem for at interviewpersonerne alle var kommet fra København, som er mit nærområde.

Interviewpersonerne har været lærere i mellem 10 og 27 år. De påbegyndte deres videreuddannelse efter mellem 7 og 23 års lærerarbejde. Der er altså tale om lærere med langvarig praksiserfaring i folkeskolen.

Videreuddannelserne har fundet sted på fire forskellige uddannelsesinstitutioner, og lærerne arbejder på otte forskellige skoler i forskellige typer af lokalmiljøer. Det har ikke været et mål at dyrke forskellighederne mellem for eksempel by og land, men nærmere at finde ensartetheden af betydninger der måtte fremkomme på tværs af lærernes tilstræbt forskellige kontekstuelle rammer.

Interviewforløb

Den indledende kontakt bestod i en henvendelse pr mail, som forklarede projektets mål og ønske om deres deltagelse.

Den spørgeguide, jeg havde udarbejdet på baggrund af den indledende pilotundersøgelse, blev tilsendt interviewpersonerne, umiddelbart efter deres tilsagn. De kunne således overveje deres svar og få tid til at komme i tanke om oplevelser, der lå længere tilbage i tiden.
Interviewpersonerne blev ligeledes inden interviewet introduceret til mit projekt, og jeg præsenterede mig som en, der i mange år har arbejdet med videreuddannelse af lærere.
Spørgeguiden (bilag 2) har et stramt fokus på mennesket i en arbejdskontekst, dvs. jeg spørger først til: Hvor længe læreren har været lærer, hvilke fag der undervises i, hvornår videreuddannelsesforløbet er afsluttet, etc. Dette for at pointere, at interviewets ramme og tema var menneskets erfaring med sin professionelle identitet. Når den ramme var etableret, blev der spurgt til begrundelser for videreuddannelse. Her blev åbnet for både strikt faglige og personlige måder, at begrunde valgene på, da der i eksisterende litteratur om videreuddannelse laves denne skelnen (Leberman et al. 2006) og fordi, det erfaringsmæssigt falder i tråd med læreres måder at tale om

motivation for videreuddannelse. Da undersøgelsen også skulle afdække lærernes opfattelse af, hvad de havde lært, blev der naturligvis også spurgt til det. Ligeledes opfordrede jeg lærerne til at fortælle om muligheder for at bruge den nyerhvervede viden.

Vi indgik konkrete aftaler, og interviewene fandt sted i løbet af foråret 2009. Interviewene foregik, hvor det passede interviewpersonerne bedst. Dette ud fra et helt praktisk hensyn til, at jeg ønskede at være til mindst gene i interviewpersonernes hverdag og for at opnå en accept af deltagelse. Jeg tilbød interview to steder i København, på respondenternes skoler eller hvor de måtte foretrække det. Stedet er med til at rammesætte interviewet. Foregår det på interviewers kontor, er interviewpersonen fremmed, og der er en aura af formalitet over rummet. Foregår det på et lærerværelse, er intervieweren gæst, og interviewpersonen er i vante arbejdsmæssige omgivelser. Det understøtter interviewets tilstræbte 'mennesket i arbejde fokus', men faren kan være, at arbejdsdimensionen får overvægt og kun kan tales om, som man taler på arbejdet. Finder interviewet sted hjemme hos interviewpersonen, vil det omvendte kunne være tilfældet - at arbejdsdimensionen ikke bliver tydelig. Som nævnt blev det pragmatiske valg, at lade interviewene finde sted på den lokalitet, der passede interviewpersonen bedst, for at sikre en accept af deltagelse.

Hvert interview varede mellem 40 og 50 minutter, og fandt sted på et kontor på lærerens skole, på lærerværelser, i en tom kantine, et kontor på professionshøjskolen eller i interviewpersoners hjem[3].

Spørgeskemaer

Som indledning til undersøgelsen foretog jeg en mindre spørgeskemaundersøgelse blandt nystartede diplomstuderende, for at undersøge om de temaer min praktiske erfaringer bød mig at spørge til, nu også var relevante for målgruppen. I og med at spørgeskemaerne har en meget diskret betydning i det samlede datamateriale, skal her blot redegøres for nogle generelle betragtninger vedrørende spørgeskemaer, tilsat den nyligt erfarne praktiske omgang med samme. Den overordnede besværlighed ved spørgeskemaer, og dermed den største fejlkilde, er svarprocenten. At anspore respondenter til at svare er en kunst. Dette kan delvist imødekommes ved, at man overværer besvarelsessituationen.

[3] Retrospektivt skal det fremhæves, at de to samtaler der foregik i interviewpersonernes hjem i lidt højere grad vægtede 'den personlige dimension' ved udbyttet af videreuddannelse. Om det er tilfældigt eller en konsekvens af lokaliteten er materialet for småt til at kunne generalisere ud fra. At der kun var tale om 'i lidt højere grad' skyldes måske at spørgeguiden styrede samtalerne forholdsvist stramt. I og med de var udsendt i forvejen, var begge interviewpersoner indstillet på samtalens intenderede indhold.

Et andet problem er at formulere entydige spørgsmål, således at man får svar på det, man ønsker at få svar på. En entydig formulering af de ofte komplekse spørgsmål man ønsker sig besvarelser af, og deres kontekstuelle forankring, kan være svær at opnå i de gængse spørgeskemaformer. Det være sig både kvantitative og kvalitative spørgeskemaer. I og med at respondenten besvarer ud fra sine forforståelser, træder spørgsmålene ind i en allerede etableret forforståelse af konteksten og deraf mulige svar. Kontekster, som det vel at mærke ikke er muligt at korrigere og omformulere, med mindre man er til stede som den, der har udarbejdet spørgsmålene.

Både kvantitative og kvalitative spørgeskemaer er bundet af skriftlighedens manifeste udtryk (Hansen & Andersen 2009, Kruse 1989, 1990). Det, der sædvanligvis kendetegner menneskelig spørgen og svaren, er den samtidige tilstedeværen og fintfølende korrektion i og af samhandlingsformerne. Dertil kommer helt konkrete overvejelser over, fx hvor mange linjer et kvalitativt svar skal levnes og hvor mange svarkategorier, der er optimalt i et kvantitativt spørgeskema. Sidstnævnte kan man forsøgsvis få et kvantificeret svar på ad statistisk vej. Men selv statistikker udsættes for fortolkninger, og der viser sig forskellige forståelser af udbyttet af henholdsvis lige og ulige antal svarkategorier.

Kvalitative spørgeskemaer i praksis

Indledningsvis indsamlede jeg data fra kvalitative spørgeskemaer besvaret af lærere, der netop var påbegyndt en pædagogisk diplomuddannelse (bilag 4). Formålet var at finde ud af, hvilke temaer der overhovedet var relevante i forhold til videreuddannelse forstået ud fra mennesker, der er en del af feltet. Med henblik på at sikre en høj svarprocent var indsamleren (undervisere på uddannelsen) tilstede, mens skemaerne blev udfyldt. Besvarelserne blev indhentet på to forskellige professionshøjskoler i forbindelse med en pause i deres undervisning, det tog dem ca. 25 minutter at udfylde skemaerne. Der var i alt 25 lærere, der alle besvarede skemaet.

Besvarelserne har været en del af grundlaget for udviklingen af den interviewguide (bilag 2), som blev anvendt.

Kvantitativt spørgeskema

Efter interviewene var foretaget, udviklede jeg et kvantitativt spørgeskema (Bilag 3), som jeg ønskede, at alle interviewpersonernes kollegaer udfyldte. Formålet var at kunne sammenligne deres opfattelser af videreuddannelsens betydning med interviewpersonernes. Spørgeskemaet blev afprøvet af lærerne på en lokal skole, som via skolelederen blev kontaktet og introduceret til

undersøgelsen. Spørgeskemaer blev tilsendt både i papirudgave og elektronisk. Kun 10 ud af 80 lærere svarede, hvilket gjorde, at jeg vurderede, at udbyttet af at udsende skemaer til alle interviewede læreres skoler ikke ville stå mål med indsatsen, så planen blev ændret. Det blev derfor kun lærere fra en enkelt af interviewpersonernes skole, der fik de kvantitative spørgeskemaer.

Lærermøde og kvantitative spørgeskemaer

Sideløbende blev interviewpersonerne spurgt, om jeg måtte vende tilbage, deltage i et af deres lærermøder og bede deres kollegaer besvare mit spørgeskema. Nogle svarede slet ikke, andre svarede, at det ikke passede for tiden, en havde skiftet arbejde, en ville gerne, med vendte ikke tilbage - kun en tilbød sig.

Hos den ene der tilbød sig, deltog jeg i et lærermøde og i den almindelige snak med kollegaer på lærerværelset. Her fik jeg 10 ud af 14 mulige besvarelser af det kvantitative spørgeskema.

Samlet materiale

Alt i alt baserer projektet sig på 25 kvalitative spørgeskemaer, 8 interviews, 20 kvantitative spørgeskemaer og tilstedeværelse ved et lærermøde. Jeg vurderer, at det sparsomme spørgeskemamateriale ikke skal inddrages i noget større omfang i det følgende, idet det kun kan tilbyde nogle få og måske ikke særlig retvisende repræsentationer af kollegaers syn på videreuddannelse.

De otte interviews med lærerne er blevet udskrevet i fuld længde af en studentermedhjælper.

Kapitel 6. Datakonstruktion.

Analytisk metode

Mit forsøg med at anlægge en hermeneutisk metode på analysen skal ses i lyset af en utilfredsstillende søgen efter en vedtagen og afprøvet metode, fordi:

> *"…. et socialkonstruktivistisk udgangspunkt ikke indebærer en præference for bestemte metoder……"* (Esmark et al. 2005, p. 14)

Som novice udi forskningsmetoder, besluttede jeg at afprøve hvorvidt en klassisk hermeneutisk tilgang, som jeg er bekendt med fra tidligere sprogstudier - 'den hermeneutiske cirkel', kunne være anvendelig i en socialkonstruktivistisk analysestrategi. Det betyder, at jeg ikke har nogen at læne mig op ad, og at jeg afprøver en klassisk metode på en forståelse af menneskets læring og

tilblivelse, som ikke har en veletableret form. Denne metode bliver hermed en ikke planlagt del af afhandlingens forskningsområde.

Med en hermeneutisk inspireret tilgang til analysen, analyserer jeg eksplicit materialet af flere omgange i en vekslen mellem helhed og del. At veksle mellem et materiales dele og helhed er en måde at arbejde sig frem imod en samlet forståelse af hele materiales betydning. En sådan vekslen afprøver jeg her for at nå frem til en kvalificeret forståelse af 'betydningen af videreuddannelse'. Det vil sige, at jeg indledningsvis forsøger at få et overblik over enkeltdele i det empiriske materiale som en vej til en helhedsforståelse af betydningen af videreuddannelse.

Første analysetilgang bevæger sig fra 'del til helhed' gennem en strukturering med udgangspunkt i de enkelte spørgsmål, som de blev stillet i interviewene. Besvarelserne af de enkelte spørgsmål er analyseret med læringsteoretiske og samhandlingsoptikker. Denne allerførste analyse er ikke refereret i afhandlingen, fordi den forekommer for fragmenteret at gengive, men den danner en begyndende erkendelsesmæssig baggrund for den anden del-helhedslæsning, som jeg gengiver som en tematisk struktureret analyse. I denne næste del-læsning har jeg anvendt kodningsprogrammet Nvivo, til at danne mig et overblik over materialet. Programmet tilbyder et kodningssystem, som systematiserer materialet i kategorier, som forskeren etablerer. De kategorier, jeg har anvendt, er konstrueret ud fra mine forskningsspørgsmål, og de har konkret udgangspunkt i interviewguidens overordnede spørgsmål. De fremkomne temaer, forstået som dele, er blevet analyseret ud fra de to teoretiske perspektiver; kulturpsykologi og samhandlingsteori.

Dernæst har jeg gennemført en ny analyse, denne gang fra 'helhed til del'. Det har jeg gjort ved at betragte interviewpersonernes besvarelser som narrativer, en samlet fortælling, og derefter udledt hvilke temaer og sammenhænge, der træder frem som betydende for narrativet. Også denne del af analysen er blevet underlagt et kulturpsykologisk og samhandlingsteoretisk perspektiv i diskussionen.

Del-helhed

Del-helhedsanalysen er opdelt i temaer, som er underkategorier af mine forskningsspørgsmål. Min antagelse er, at temaerne, udover at være interessante i sig selv, også vil fungere som delforståelser af en samlet forståelse af, hvordan videreuddannelsehar betydning for lærere i en skolesammenhæng.

Analysen af de enkelte forskningsspørgsmålsbestemte temaer er foretaget ud fra mine lærings- og samhandlingsteoretiske interesser. Men i forsøg på at være åben overfor alle konstruktioner som interviewpersonerne måtte finde relevante, har jeg forsøgt at sætte parentes om mine forforståelser og forstå udsagn og temaer på andre måder – måder, som måtte falde uden for min umiddelbare teoretiske forståelsesramme, med henblik på at få et mere dækkende billede af videreuddannelses betydning.

Ved at forsøge mig med denne gennemgang af spørgsmålene og temaerne som delelementer, opnår jeg et grundlag, hvorpå en helhedsforståelse kan tage form. Det er forhåbningen med den hermeneutiske afprøvning.

Helhed-del, narrativ strukturering

Min efterfølgende læsning er en bestræbelse på at forstå betydningen af videreuddannelse ud fra interviewene som helheder. Jeg forsøger at sætte mig ud over forforståelser og begribe den samlede fortælling som helheden.

At strukturere datamaterialet som narrativer, giver en anderledes analyseramme, end tilfældet er med de første læsninger. Gennem en narrativ strukturering opnås en ramme, der kan tillade lærernes betydningstillæggelser at få en plads på andre måder end som blot et svar på et spørgsmål. Her kan jeg analysere sammenhænge frem, som netop bliver tydelige på grund af narrative imperativer, sammenhænge, der ikke ville komme til syne ellers, fordi jeg ikke ville se efter dem, men kun efter besvarelser på de enkelte spørgsmål eller temaer.

Ved at se på helheden og analysere en helhedsforståelse frem, giver jeg plads til det betydningsfulde og de sammenhænge, som interviewpersonerne finder vigtige. På denne måde får det, lærerne finder vigtigt plads - frem for mine forforståede antagelser udtrykt i forskningsspørgsmålene. En bestræbelse på at læse mening UD af fortællingen og ikke IND i fortællingen. Igen med en erkendelse af, at den neutrale analyse ikke findes, men en stræben efter at lade læreren være den ledende i bestemmelsen af, hvad der er betydningsfuldt i den samlede fortælling.

Det, der fortælles frem som vigtigt i historierne, rekonstrueres ud fra et lærings- og et samhandlingsperspektiv for at forstå, hvordan lærerne opfatter det at lære og bruge viden, og hvordan deres position i skolens interaktioner påvirker og påvirkes af videreuddannelsen både eksplicit og implicit. At tage udgangspunkt i materialet som helhed, åbner for at det, som har

relevans for lærerne, kan komme til syne. Sagt på en anden måde, kan de inddrage den grad af kontekst - 'medtekst', som de finder nødvendig for at beskrive videreuddannelses betydning. Schegloff hævder i relation til det, at analysen af deltagernes perspektiv, kan anvendes som et relevanskriterium (Schegloff 2007). Den relevante kontekst er den, der inddrages i den konkrete situation. Den grad eller de typer af kontekst, der optræder som relevant for interviewpersonerne, vil derfor være at finde i materialet i denne undersøgelse.

Kapitel 7. Tematisk analyse

Præsentation af interviewpersoner

Inden analysen skal de otte interviewpersoner kort introduceres. Her præsenteres kun faktuelle oplysninger, da målet jo som sagt ikke er at lave en sociologisk analyse, men en beskrivelse af nogle mere generelle træk ved de otte læreres erfaringer med videreuddannelses betydning i en praksis. For at undgå, at jeg ubevidst skulle komme til at tolke svar ud fra en baggrundsviden om interviewpersonerne, har jeg ikke spurgt til interviewpersonernes karriereforløb, til deres planer for fremtiden, deres families uddannelsesbaggrund, deres civilstatus og andre kontekstuelle forhold. De spørgsmål, jeg har koncentreret interviewene om, er spørgsmål om den specifikke erfaring, de har med at være videreuddannet i skolen. Det har den fordel, at jeg kan holde et stramt fokus på videreuddannelses betydning i et her og nu perspektiv, men den ulempe, at de forskelle, man måtte kunne tilskrive ovennævnte kontekstuelle forhold, ikke bliver belyst. Til gengæld får jeg et udfoldet her og nu billede, af de måder videreuddannelse tilskrives betydning i skolens kontekster, et billede som ikke forstyrres af analyser af tidligere arbejdserfaringer indflydelse på besvarelserne. Det betyder også, at man fx ikke vil kunne knytte den enkelte lærers erfaringer fra tidligere arbejde på flere forskellige skoler sammen med begrundelser for at tage videreuddannelse eller sammenligne det udbytte, den enkelte lærer betoner med hans civilstatus.

Som beskrevet er det min hensigt, på baggrund af lærernes individuelle fortællinger om betydningen af videreuddannelse, at undersøge, hvad der måtte være af fælles træk og typer af forskelligheder i deres beskrivelser. Derfor er interviewpersonerne valgt i forsøg på at få et så bredt udsnit som muligt, og derved at søge efter en 'generisk' udgave videreuddannelses betydning for læreren i forskellige kontekster.

Ved at spørge lærerne selv, søger jeg efter deres egne beretninger om sig selv som videreuddannet lærer. Jeg søger efter selvberetningen, den personligt bundne fortælling om at være videreuddannet i skolen – ikke det positivt givne. Det betyder samtidig, at eventuelle forandringer i deres måde at arbejde på som lærer, andres opfattelser af dem mv. ikke er i undersøgelsens fokus.

De otte lærere, som skal give mig indblik i videreuddannelsens betydning for dem, præsenteres nedenfor. Præsentationerne var ikke planlagt fra begyndelsen, og jeg har derfor ikke de samme oplysninger om alle lærerne. Præsentationerne beskriver, hvor længe den pågældende har været lærer/videreuddannet lærer og består derudover af de faktuelle forhold, som interviewpersonerne selv har fundet det vigtigt at fortælle. Det betyder, at præsentationerne ikke følger en helt ens skabelon, men viser den grad af kontekst, som lærerne har fundet relevante at fortælle. Hermed får læseren indblik i de personer, som det hele handler om.

Kamilla

Kamilla har været ud Dannet som lærer i 14 år. Efter 10 år syntes hun, at lærerjobbet kedede hende. Hun påbegyndte pd-uddannelse for sin egen skyld og sine egne penge, som hun formulerer det.

Hun underviser stadig på samme skole i et økonomisk velstillet område i hovedstaden. Hun underviser i tysk, engelsk, idræt og musik, som hun har som linjefag. Hun har også drama, men det underviser hun ikke i for tiden, hvilket hun beklager.

Hun har forskellige opgaver på skolen. Udover undervisning er hun personlig vejleder for et søskendepar, har funktion som mødeleder i skolebestyrelsen og er med i et forretningsudvalg. Skoleledelsen positionerer hende aktivt som videreuddannet. Kamilla siger, at en forudsætning for at hun vil blive på skolen er, at den fortsat stiller hende opgaver, hvor hun skal bruge sine nye kompetencer.

Bob

Bob har været lærer i 12 år. På interviewtidspunktet har han været videreuddannet i godt halvandet år. Han arbejder på en folkeskole i en middelstor sjællandsk provinsby. Hans begrundelse for at gå i gang med videreuddannelse var, at der skulle ske noget i hans liv, og han ville væk fra arbejdet som lærer på en specialskole. Han valgte diplomuddannelse, fordi den gav mulighed for SVU.

Han bruger kun sine nye kompetencer uformelt, idet man ikke tildeler videreuddannede kollegaer formelle opgaver på skolen. Bob mener, at hvis ikke skolen i løbet af det næste par år finder ud af at bruge hans kompetencer, vil han søge væk.

Birgitte

Birgitte har været lærer i 30 år på interviewtidspunktet og har været tilbage på skolen i 5 år efter at have afsluttet sin diplomuddannelse. Hun er ansat på en større folkeskole i en forstad til København.

Birgitte begyndte på sit diplomforløb helt på eget initiativ og for egne penge. Hendes begrundelse er, at der skulle 'ske noget', fordi arbejdet i skolen var ved at blive en trommerum. Hun har funktion af matematikvejleder, men vil gerne have funktionen mere veldefineret i forhold til indhold.

Ingelise

Ingelise har været lærer i 29 år. Hun har været færdig med sin diplomuddannelse i 3 år på interviewtidspunktet. Hun er ansat på en friskole i en mellemstor by på Fyn. Hun underviser mestendels i dansk og varetager specialundervisning.

Hun påbegyndte sin diplomuddannelse, fordi der skulle ske noget i hendes liv. Skolen betalte. Skolen bruger indimellem hendes kompetencer til at tage sig af børn med særlige vanskeligheder og til at foretage en samlet evaluering af skolen. Ingelise mener langt fra at hun bliver brugt tilstrækkeligt, og hun søger andre stillinger.

Lisser

Lisser underviser på en lilleskole i et af Københavns brokvarterer. Hun er ud Dannet pædagog i 1980 og har taget alle mulige pædagogiske kurser. Efter at have arbejdet med børnehaveklasser, begyndte hun at arbejde med de større børn, hvilket kaldte på at hun læste til 'læsevejleder'. Efter den uddannelse blev hun interesseret i at tage en pædagogisk diplomuddannelse og tog nogle moduler. Da skolen, hvor hun har arbejdet i godt 10 år, ville have hende til at fungere som specialundervisningskoordinator, betalte de resten af hendes diplomuddannelse.

Lisser færdiggjorde sin PD halvandet år inden interviewet.

Jeanette

Jeanette bor og arbejder i en mindre sjællandsk provinsby. Hun har været lærer i 25 år. På interviewtidspunktet er det 2½ år siden, hun afsluttede sin diplomuddannelse, som hun tog på eget initiativ og for egne penge. Det sidste år har hun fungeret som leder. Hun har altid arbejdet indenfor specialområderne.

Anne Marie

Anne Marie arbejder i en lille folkeskole langt ude på landet i Jylland. Hun har funktion af specialundervisningskoordinator, og har været lærer i 22 år. Anne Maries begrundelse for at søge diplomuddannelse var, at skolen havde brug for at kunne fremvise en formel kompetence i forhold til de børn, som ellers ville risikere at blive sendt fra den lille landsbyskole til en specialskole. Hun betalte selv kursusafgiften, og skolen gav hende løn, mens hun var på uddannelse. De allerfleste af Anne Maries kollegaer trækker på hende som en ressourceperson.

Britt

Britt har været lærer i 10 år. Efter 6 år påbegyndte hun diplomuddannelse og har på interviewtidspunktet været tilbage et år efter afsluttet diplomuddannelse. Inden Britt blev ud Dannet lærer, arbejdede hun i finanssektoren. Britt er ansat på en lille skole i en landsby på Sjælland.

Britt har primært specialopgaver på skolen og arbejder med de børn, der har indlæringsvanskeligheder. Hendes begrundelser for at påbegynde diplomuddannelsen var, at hun kedede sig ved arbejdet i skolen.

Tematisk analyse

Hermed følger den ene af de to analyser; den der tager udgangspunkt i delene. De udskrevne interviews er blevet kodet i et kodningsprogram, Nvivo, med henblik på at gøre materialet overskueligt og tydeligt i forhold til hvilke interviewpersoner, der siger hvad. Ved at lave kodningskategorier, som ligger i forlængelse af de spørgsmål spørgeguiden introducerer, kan jeg få øje på ligheder og forskelle i interviewpersonernes besvarelser. Det giver den fordel, at jeg gennem kodningssystemets automatiske kvantificering kan se, hvem der vægter at tale om hvad, fx eleverne, idet antallet af gange ordet er sagt eller temaet er berørt optælles. De kvantificerede opgørelser giver

et blik på materialet, som viser hyppigheder og fravær af ord og temaer hos de enkelte interviewpersoner. Et blik, som ikke kommer til syne på samme måde, ved en lineær gennemlæsning af materialet. Som en 'del-læsning' der efterfølger min indledende analyse, der som sagt ikke er refereret her, giver programmet et udfoldende kvantificeret overblik, som ellers ikke ville etableres uden en bevidst optællingsprocedure.

Kodninger anvendes traditionelt i grounded theory, med henblik på at lade empirien vise 'what's going on?' (Glaser & Strauss 1967). Her arbejder jeg ikke strikt 'funderet', idet jeg har ladet mine spørgsmål fra spørgeguiden være grundlaget for kodningskategorierne. Jeg spurgte altså indledningsvist 'what's going on with regard to……?'. I forlængelse af spørgsmålene har jeg betragtet de emner, som kvantitativt fylder mest i interviewene, som overordnede temaer. Temaerne er samtidig underinddelinger af mine forskningsspørgsmål og leder analysen.

I det følgende inddrages interviewpersonernes stemmer som udgangspunkt for temaerne, således at læseren kan følge med i hvilket empirisk udgangspunkt, der ligger bag temaerne og analysen.

Tema 1: Begrundelser for at tage videreuddannelse

Temaet indleder med at præsentere nogle citater fra materialet, og derefter følger en analyse og diskussion. Jeg indleder med et indblik i 'hvad siger de?' og fortsætter med 'hvordan forstår jeg, det de siger' ud fra mine teoretiske optikker? De forholdsvis fyldige interviewcitater skal gerne give læseren en viden om, hvad det er for en slags ord og sætninger, der udgør det empiriske materiale - en slags stemmer, som kan danne 'et lydbillede' for læserens forståelse.

Det første tema handler om lærernes begrundelser for at tage videreuddannelse. Det vil sige, at det handler om lærernes rekonstruktioner af, hvad det var for forhold i deres arbejds- og øvrige liv, som de i dag fremhæver som væsentlige for beslutningen om videreuddannelse. Dermed kommer denne rekonstruktion til at fungere som et fundament for deres forståelser af, hvilken betydning uddannelsen har haft for dem.

Hvad siger de?

De følgende udsagn viser lærernes forskellige typer af begrundelser

Anne Marie: *"Jeg søgte det sådan set bare fordi, jeg…. Vi sku…. Vi var nødt til at søge et eller andet, hvor vi kunne få… man kan sige: Hvor jeg blev klædt fagligt på til det job, jeg gjorde i*

forvejen……For at kunne sige, at jeg er fagligt kompetent til at lave meget af det, jeg lavede i forvejen… Men det var simpelthen fordi, vi stod i en situation, hvor vi ikke kunne få noget hjælp."

Det blev Anne Marie, som skulle indhente den formelle kompetence til skolen, fordi hun i realiteten allerede udfyldte de funktioner, blot uden den formelle kompetence.

Også Lisser fra et brokvarter i København taler om, at skolen havde brug for, at hun tog diplomuddannelse.

Lisser: *"Det endte med, at jeg blev mere og mere styrende for indstillinger og specialundervisning. Da de spurgte, om jeg ville (være specialundervisningskoordinator).. sagde jeg: Ja, men så skal I give mig resten af diplomuddannelsen, der kan ruste mig til det…*

Britt, Kamilla og til dels Birgitte begrunder sig med, at de oplevede kedsomhed ved arbejdet i skolen. De havde alle tre prøvet forskellige funktioner, men oplevede at være gået i stå, og at der måtte ske noget.

Britt: *"Jeg tror, hvis ikke jeg havde taget den, så var jeg ikke lærer i dag, fordi jeg kedede mig… Jeg havde været i overbygning, jeg havde været i indskoling, jeg havde haft sprog og matematik og dansk og læsning, og jeg synes, jeg begyndte at kede mig.*

Kamilla: *"Jeg havde undervist i 10 år og syntes faktisk, jeg var gået i stå inde i mit eget hoved. Jeg lavede de samme ting og blev en dygtigere og dygtigere underviser, men det blev kedeligt…. Det skulle bare være for mit eget vedkommende…"*

Birgitte: *"Jeg havde sådan et behov for, at der skulle ske noget."*

De to typer af begrundelser viser, at de lærere, der vælger videreuddannelse, gør det ud fra meget forskellige behov. Videreuddannelsen kan fungere som en faglig opkvalificering, som tilegnelse af kompetencer læreren skal bringe hjem til skolen - men videreuddannelsen kan også fungere som middel mod kedsommeligt arbejde i skolens praksis.

Bob og Jeanette taler ikke om kedsomhed, men om at komme videre med sig selv. Jeanette havde altid forestillet sig at læse videre, og Bob ville bruge diplomuddannelsen som et springbræt til at blive konsulent i folkeskolen.

Bob: *"Jeg skulle være supervisor…. Og jeg har jo altid været sådan lidt hård, øhh sådan lidt militant, og det var jeg træt af at være og tænkte, det her kunne være en måde at blive lidt blødere…"*

Jeanette: *"Jeg havde egentlig ikke forestillet mig, jeg skulle være lærer hele mit liv…. Jeg ville godt være psykolog på et eller andet tidspunkt… så ville jeg gerne vide noget mere om feltet, ik?"*

Ingelise er den, der angiver den mest eksistentielle begrundelse for at tage videreuddannelse. Hun var et sted i livet, hvor hun mærkede, at der skulle ske noget med hendes liv. Børnene var blevet store, manden arbejdede meget og tiden bød sig til. Det tog lang tid at mærke sig frem til, hvad der skulle fylde i hendes liv.

Ingelise: *"…Jeg var to år om at finde ud af hvad jeg ville, så jeg havde så lang en fase, hvor jeg skulle mærke efter, hvad er det jeg gerne vil…. Hvad er det, der skal udfordre mig? ….Hvad ville det være godt for mig at bruge den her tid til?"*

Analyse og diskussion af begrundelser for videreuddannelsesvalg

På baggrund af interviewmaterialet giver det mening at opdele lærernes forklaringer på valg af videreuddannelse i to forskellige typer: De der primært er arbejdsmæssigt relateret, og de der primært ikke relaterer sig til det arbejdsmæssige. Og det interessante er, at der er flere lærere, som fortæller, at begrundelsen for at tage videreuddannelse skyldes ikke-arbejdsrelaterede forhold. De fleste lærere fortæller, at de ikke manglede faglige kompetencer, at de var dygtige og kvalificerede undervisere, men at de ønskede at udvikle sig.

Det er kun to af lærerne, der giver en rent faglig begrundelse, som et ønske om yderligere faglig kompetence, for valg af videreuddannelse. De mangler, der, som Anne Marie siger, er begrundelsen for at ønske kompetenceudvikling, er mangler, der knytter sig til skolen. Det er altså ikke mangler, der knytter sig til læreren, men til skolen som institution. For den anden lærers vedkomne, Lisser er den faglige mangel knyttet til en helt speciel funktion, hun skal varetage som specialkoordinator. Funktionen kræver kompetencetilførsel.

Det er i øvrigt interessant, at de lærere, som angiver ikke-fagligt nødvendige begrundelser for at påbegynde videreuddannelse, gør det på eget initiativ og for egne penge, mens de lærere, som angiver skolens faglige mangler som begrundelse, er blevet sendt på videreuddannelse med udgangspunkt i skolen behov, og skolen har betalt for deres uddannelse.

Når de lærere, som ikke angiver fagligt-nødvendige begrundelser for videreuddannelse, vælger at søge viden og udvikling *udenfor* skolen, angiver de flere forklaringer. De lærere, der her er tale om, er alle andre end Anne Marie og Lisser. Som det fremgår, er der flere lærere, Birgitte, Britt, Kamilla og Bob, der fremhæver, at de havde prøvet alt, hvad der var at prøve af opgaver på skolen. Fra en arbejdspladslæringsvinkel, mener de altså, at de har gjort brug af den læring på arbejdspladsen, som var tilgængelig for dem. Derfor søger de svar på udviklingsønsker i formelle uddannelsessammenhænge.

Bortset fra Anne Marie og Lisser skyldes valget af videreuddannelse ikke primært en søgen efter viden, der kunne anvendes i arbejdsmæssige sammenhænge som det primære. De søger i højere grad personlig udvikling. Deres valg af faglig videreuddannelse viser, at de har forventning om, at formel faglig uddannelse er en farbar vej til udvikling af ikke faglig karakter. Ønsket om udvikling, "noget til mig selv", imødekommes af en formel kompetencegivende uddannelse. Ligeledes gælder det for Ingelise, som har ønske om det, hun eksplicit kalder 'personlig udvikling'. Også hun mener, at en diplomuddannelse vil modsvare dette ønske.

Læringsteoretisk analyse

Med en dialektisk materialistisk læringsforståelse som Bruners, kan vi forstå deres ønske om udvikling gennem uddannelse, som et relevant valg for både livet og arbejdslivet. Helt i tråd med Vygotsky, hævder Bruner, at udvikling af mennesket beror på læring. Det man giver sig i kast med at lære, vil forme mennesket. Ikke kun i faglige sammenhænge, men i alle livets sfærer. Bruner laver ikke en adskillelse mellem udvikling af fx faglighed og personlighed, men fremhæver, at de vidensområder, vi beskæftiger os med fx i uddannelse, vil forme vores ideer og erkendelse af, hvordan verden opfattes. Når lærerne vælger at engagere sig i faglig viden og de erkendeformer, som vidensområderne betjener sig af, formes ikke kun deres faglighed, men i lige så høj grad deres erkendelse af verden.

Ud fra den materialistiske præmis, at læring medfører udvikling og former menneskets erkendelse, vælger lærerne jo blot at videreudvikle sig gennem faglig videreuddannelse og fortsætter således den udvikling, som påbegyndtes ved deres møde med grunduddannelsen. Gennem lærernes læringsarbejde på grunduddannelsen vil de, ifølge Bruners tænkning, allerede da være begyndt at blive formet og udviklet i retning af lærerfagets måder at beskrive, udføre og forstå lærerarbejdet. Det vil ikke kun være deres mentale organisering af deres fag, men hele deres måde at erkende

faget, sig selv, verden, der formes som tilgange til at 'gøre lærermenneske' (Bruner 1983). Videreuddannelse i form af pædagogisk diplomuddannelse er så netop *videre*uddannelse. De forfølger en fortsat udvikling af de erkendeformer, som allerede er deres måder at erkende verden på.

På den måde er der ikke noget skisma imellem at søge faglig uddannelse som svar på et ønske om ikke-faglig udvikling. For mennesker med en grunduddannelse og mange års praksiserfaring giver det ikke umiddelbart mening at adskille fag og menneske. De to dimensioner vil, med Bruners teoretiske optik, skulle forstås, som at de i gensidighed har etableret læreren som 'erfaren lærer'. Mennesket, og det mennesket beskæftiger sig med og mødes af, vil kontinuerligt danne erkendeformerne. Lærerne i undersøgelsen har i mange år bevæget sig i lærerarbejdets måder og vil derigennem være dannet i samspil med de herskende logikker.

Med en læringsteoretisk optik kan vi også af lærernes udsagn forstå, at de arbejder ud fra en forståelse af, at udvikling og viden kan 'hentes ind' i praksis. De eftersøger viden gennem videreuddannelsen, der gør opgaveløsningen mere kvalificeret, som når Lisser siger, at hun vil have mere viden, som kan støtte børnenes læseudvikling, eller når Jeanette siger, at hun vil kunne støtte specialbørnene på mere hensigtsmæssige måder. De har en forventning om, at viden ikke er kontekstspecifik, men noget man kan lære i en sammenhæng og anvende i en anden. Den form for viden, der her kommer til udtryk, er i Dürkheims forståelse praktisk teori, en generaliseret viden, som kan appliceres i praksis, og som er udviklet for at forbedre og kvalificere praksis (Dürkheim 1975).

Ingen af interviewpersonerne taler om at være drevet af en trang efter 'videnskabelig viden'. De synes snarere, at praksis er noget uinspirerende, og de har et ønske om at oparbejde viden, som kan geninspirere deres lærerliv.

Samhandlingsteoretisk analyse

Ifølge Goffman er vi hele tiden i færd med at præsentere os på de måder, der er mest attraktive for os (Goffman 1959). Så analyseret i en samhandlingsteoretisk forståelse sættes fokus på den funktion, begrundelserne har i relationen mellem mig som interviewer og læreren som informant. Det vil sige, at med et samhandlingsteoretisk perspektiv vil betragte udsagn og al anden opførsel som valg, individet foretager. Udsagnene er menneskets valg i bestræbelsen på at etablere en bestemt udgave af sig selv over for omverden. Ikke forstået som manipulerende og beregnende,

men som måder at præsentere sig, der bedst stemmer overens med den selvforståelse, mennesket har og det indtryk, det ønsker at give sin omverden.

Interviewpersonerne vælger næsten alle, at fortælle om deres valg af videreuddannelse som noget ikke-fagligt nødvendigt. Samhandlingsteoretisk forstået fungerer denne begrundelse, som det bedst mulige valg for interviewpersonernes måder at fremstille sig selv på. Det indtryk, som lærerne gerne vil give, og det face, de arbejder på at forhandle frem, opfyldes bedst med de begrundelser lærerne giver, forstået med denne teoretiske optik. En ikke fagligt nødvendig begrundelse opfylder bedst bestræbelsen på at bevare en selvforståelse og etablere et ønsket face i interviewsituationen.

Når jeg forfølger denne analyse, viser den, at lærerne fortsætter en udgave af deres selvopfattelse som dygtige lærere, der har gnist og energi til at tage ansvar for, at deres arbejde i skolen ikke skal blive så kedeligt, at de forlader den. Lærernes udsagn vidner om, at de bestræber sig på at opretholde en selvforståelse som kompetente og selvansvarlige mennesker, og at de gennem videreuddannelse ønsker at videreføre en etableret udgave af sig selv.

Når lærerne arbejder på at etablere og fastholde et face i interviewsituationen, er det ikke fagligt relaterede begrundelser for valg af en specifik og eksplicit faglig relateret uddannelse, de tager frem. Hvis de begrundede deres ønske og deltagelse i videreuddannelse med, at de havde brug for faglig opkvalificering, kunne det jo indikere, at de som lærere ikke inden videreuddannelsen var fagligt kvalificerede. Det kan ikke fungere, som en fortsættelse af lærernes selvopfattelser. ’Slet ikke, jeg var en dygtig lærer’ (Britt). Der ligger en antagelse hos interviewpersonerne, at hvis man tager videreuddannelse, fordi man ønsker at blive fagligt opkvalificeret, er man muligvis ikke dygtig nok i forvejen. Også Anne Marie, som er den ene af de to, der har en faglig begrundelse, fremhæver, at hun skulle ud dannes til det, hun gjorde i forvejen. Og i øvrigt var det skolen, der ikke kunne få den faglige hjælp, der skulle til.

Med denne teoretiske optik bliver det altså tydeligt, at de begrundelser, der kan fungere som fortsættelser af lærernes selvopfattelser og fortsatte facearbejde, bedst rummes af ikke fagligt nødvendige begrundelser. Det giver mig anledning til at overveje, om der i skolens sfære hersker en norm om, at man skal præsentere sig selv som *så* fagligt kompetent, at man ikke er tilladt at have et ønske om at blive endnu dygtigere fagligt? Hvis det er sådan hænger det måske sammen med, at i og med lærerne formelt er kvalificerede til at varetage undervisningen i skolen gennem deres grunduddannelse, så må videreuddannelse italesættes som et tilvalg, fordi man ikke har en kultur

der opfordrer til, at det er godt at blive *endnu* dygtigere. Eller man har en kultur, hvor man ikke skal stikke næsen frem. Det har lærerne mange måder at udtrykke på:

Britt: *"Der er meget ligemageri i skolen"*

Ingelise: *"Man skal ikke komme for godt i gang"*

Eller Bob: *"Man skal ikke tro, at man er noget her på skolen"*

I og med at skolen har en flad struktur, en leder, en souschef et par afdelingsledere, hvis der er tale om en stor skole, så er praksis, at man som lærerkollegium kan forholde sig til hinanden som jævnbyrdige. Det der kvalificerer lærerne til at deltage i fællesskabet er, at de er ud dannet lærere. Der er den undtagelse, at på Britts skole er der flere ansatte, som ikke er læreruddannet, men ansat med baggrund som tømrer, kok mm. Hele rammen rundt om lærernes faglighed og kvalitet er, at de er lærere – hverken mere eller mindre. Den lighed, der findes i adgangen til lærerfeltet, bliver således konstituerende for hele selvforståelsen, og hvis nogen skulle sige, at de ikke føler sig kompetente nok, men tænger til videreuddannelse, har de diskvalificeret sig til deltagelse i lærerfællesskabet. Dermed ville de være en trussel for dem selv og deres selvforståelse.

Når kollegaer bryder ud af det der konstituerer lærergruppen ved at blive videreuddannede, trues fællesskabet ved, at der opstår flere kategorier af deltagere i det fælles. Grundstrukturen vakler, man kan stille spørgsmålstegn ved, hvad der nu konstituerer gruppen, og hvilke måder man kan være deltagende på. Det forstyrrer.

Disse overvejelser baserer sig på en samhandlingsteoretisk baseret antagelse om, hvad der kunne være psykologisk aktivt, når 6 ud af 8 vælger at begrunde videreuddannelse som et tilvalg. Undersøgelsen kan ikke svare på, hvorvidt de lærere, der vælger at tage videreuddannelse, også etablerer sig som energiske lærere med søgen efter udvikling i alle mulige andre sammenhænge - undersøgelsen viser kun den måde, de foretrækker at videreføre en selvforståelse, at indtrykstyre og etablere face. Denne 'faceetablering' er en brik i den samlede forståelse af lærernes opfattelse af videreuddannelses betydning.

Tema 2: At bruge videreuddannelsesudbyttet

Efter behandlingen af lærernes begrundelser for uddannelse, undersøger jeg i det følgende tema, hvordan lærerne i praksis har erfaret, at det, de har fået ud af videreuddannelsesforløbet, har

betydning for deres dagligdag i skolen. Hermed bliver det muligt at få indblik i, både hvad de mener at have lært, og i hvilke kontekster, de kan sætte deres videreuddannelse i spil.

Analysen i Nvivo viser, at der refereres til forskellige kategorier, når lærerne angiver muligheder for at sætte sig igennem som videreuddannede. De kategorier vil jeg anvende i det følgende, til at analysere hvilke kontekster, der kalder på lærernes videreuddannelsesudbytte. Kategorierne er 'Elever og forældre', 'Kollegaer', 'Privat kontekst' og 'Skolen som helhed'.

Temaet kan således opdeles i en række underkategorier, der relaterer sig til de kontekster, som interviewpersonerne 'handler videreuddannet' i forhold til. Kategorierne bliver diskuteret og forholdt til de succes-faktorer, som Ellström og Høyrup finder er til stede som best practice, når anvendelse af formel uddannelse i arbejdet skal lykkes.

Når elever og forældre er kontekst

Alle lærerne giver eksempler på, at de kan bruge deres videreuddannelsesudbytte i forhold til eleverne, og flere nævner også at de kan bruge det i forhold til forældrene – altså de finder, at de kan bruge deres udbytte i forhold til skolens 'kunder'. Lærerarbejdet indeholder udover undervisning også samarbejde med kollegaer og forældre, overordnede overvejelser over skolens relationer til resten af samfundet, vurderinger af forskellige tilbud om metoder og evalueringer, udvikling af skolen som velfærdsinstitution, tilrettelæggelse, udførelse og evaluering af undervisning osv. (Westbury et al.2005).

Både undervisningsmetoder, tilgangen til eleverne og refleksionen, hævder lærerne er blevet tydeligere og også det medlærte, rollen som studerende har givet.

For at komme nærmere en samlet forståelse af, hvordan videreuddannelsesudbytte har betydning i lærerens arbejde i skolen, undersøger jeg først, hvordan betydningen forstås i relation til arbejdet med elever og forældre.

Hvad siger de?

Lærerne giver forskellige eksempler på, hvordan de som følge af deres videreuddannelse, gør noget andet i forhold til undervisning og elever.

Bob: *"Og det er blevet lettere at gå ind i et lokale nu, end det var inden." "De kan mærke, øhm, at der også var en medfølende hånd på skulderen… Jeg kan stoppe mere op og reflektere over det jeg gør…. Det er sammen med eleverne."*

Britt: *" I en situation kan jeg mærke jeg reflekterer, hvor jeg før i tiden ville tænke praktisk: Åh, det er fordi jeg ikke har forberedt den her time ordentligt, eller det er fordi, der ikke står på tavlen hvad der skal ske, eller han har haft en dårlig morgen.. Hvor jeg kan mærke nu også, så tænker jeg, okay. Altså, jeg bruger teorierne fuldstændigt."*

De siger, at de kan anvende de metoder, de har lært, til at producere undervisningsmateriale og måder at undervise på. De kan bruge deres viden om, hvordan man understøtter børns læseudvikling osv.

Birgitte: *"Jeg er blevet mere opmærksom på, hvordan differentierer du?" "Jeg lader mig ikke styre af det (lærebogssystemer) mere…. Sådan noget undervisning laver jeg meget mere af nu end tidligere."*

Lisser: *"Jeg kan lige præcis gå ind og hjælpe et barn hvor det er med læsningen."*

Kamilla: *"Jeg er blevet dygtigere til at følge eleverne."*

Selv om ingen af interviewpersonerne angav et ønske om at blive en dygtigere lærer som baggrund for at påbegynde videreuddannelsesforløbet, men tværtimod som Britt siger: *"Jeg var dygtig nok",* er det alligevel et udbytte, lærerne finder det meningsfuldt at nævne, og samme Britt siger *"Jeg er blevet en meget dygtigere lærer"*.

Og Kamilla siger ligeså: *"Jeg er blevet en dygtigere underviser"*

Lærerne siger ligeledes, at de bruger deres viden i samarbejdet med forældre på skolen.

Lisser: *"Jeg bruger det hver dag, jeg bruger det med forældrene, jeg bruger det i alle sammenhænge på mit arbejde….*

Lærerne siger videre, at deres videreuddannelse hjælper dem til at se, hvordan de skal handle.

Anne Marie: *"Jeg sidder mere roligt, fordi jeg ved, jamen jeg skal lade den tid gå… så sidder jeg her med et forældrepar og nu ved jeg jo at, jamen jeg skal tage det roligt, ik´?*

Videre lyder det, at de nu kan tilbyde teoretiske forklaringer på børnenes problemer til forældrene.

Britt: *"Jeg prøver meget overfor forældrene, at forklare, også teoretisk, hvad det er der sker i deres børn. Det gjorde jeg aldrig før….. De arbejder med…. De spiser af min hånd"*.

Læringsteoretisk analyse

Faglighed: Nogle af de eksempler lærerne giver på, at de gør noget andet end før deres videreuddannelse, er i relation til den praktiske undervisning. De kan gøre brug af deres viden om, hvordan man udfører en læsetest, hvordan man differentierer og hvordan man i højere grad lader eleverne være styrende for det der foregår i undervisningen. I en kulturpsykologiske forståelse er der tale om nogle metoder faget gør brug af som er blevet til et kulturelt redskab, der kan anvendes i de kontekster, der har brug for dem.

Når Bruner taler om, at det vi skal sørge for at lære den opvoksende generation, er de redskaber, som den givne kultur gør brug af. De redskaber, som lærere skal besidde, er dem, som skolens kultur har brug for at de mestrer. Det vil i høj grad sige, at de skal tilegne sig de redskaber, der er nødvendige for, at eleverne kan lære det, vi har intentioner om, at de skal kunne. Med eleverne som kontekst har lærerne rig mulighed for at bruge deres redskaber, fordi eleverne 'kalder' dem frem som fx stilladser at lære igennem.

Nogle af metoderne, som lærerne har tilegnet sig, er netop målrettet lærerpraksis, de er udviklet til at understøtte elevernes arbejde i skolen, så på den måde kan det ikke undre, at lærerne gør sig erfaringer med, at deres praksis især forandres på dette område. Dermed ikke være sagt, at metoder udviklet til undervisning altid fungerer hensigtsmæssigt som støtte af elevers læreprocesser.

Udover konkrete metoder har lærerne også eksempler på, at de er i stand til selv at udvikle undervisningsmateriale, som passer til deres elever. Fordi de forstår sig selv som mere selvtillidsfulde og kompetente, tør de nu forlade et styrende lærebogsmateriale, og i stedet tilpasse undervisningen til elevgruppen og elevernes eksakte behov. Læringsteoretisk forstået udarbejder de oeuvres, som er en eksternalisering af deres viden om, i dette eksempel, undervisningsmaterialer tilpasset bestemte elever. At frembringe oeuvres er en måde for lærerne, at gøre deres viden indenfor et område håndgribelig og eksakt i form af et produkt, de kan bruge som redskab i arbejdet med eleverne.

At kunne udarbejde sådanne redskaber, som er resultater af deres viden om fx børns læseudvikling, er måske noget af det, der ligger bag ved deres udsagn, om at være blevet dygtigere lærere.

Når de taler om at have kvalificeret forældresamarbejdet, er det en anden form for uddannelsesudbytte, de fortæller om. Anne Marie taler om at have en teoretisk viden, der hjælper hende til at vente tålmodigt på, at forældre kommer igennem forskellige faser, når de mødes af 'at der er noget galt med deres barn'. Kriseteoretisk viden får hende til at gøre noget andet, end hun tidligere ville have gjort - møvet på.

Det er samme slags udbytte Britt taler om, når hun er blevet i stand til at tilbyde forældre teoretiske forklaringer på, hvad der er fat med deres børn. Hun siger, at hendes teoretiske viden gør hende i stand til at give kvalificerede teoretiske forklaringer, som får forældrene til at blive rolige og føle sig i kompetente hænder. Med en læringsteoretisk optik har lærerne intranaliseret de måder, hvorpå teorierne forklarer og italesætter et givent udsnit af verden. De begreber teorierne beskrives med, de sammenhængende fremstillinger de giver, bliver i en socialkonstruktivistisk forståelse gennem intranaliseringsprocessen til måder at erkende på. Når et teoretisk perspektiv har lejret sig i vores erkendelse, vil det blive en del af vores tilgang til verden, en del af vores måde at få øje på hændelser, det vil rette vores opmærksomhed mod de dele af verden, som perspektivet kan begribe. Samtidigt med at vores erkendelse formes af teoretiske perspektiver, har vi også fået et sprog til tale om de udsnit af verden, som teorien har som genstand. For Britt betyder det, teoretisk beskrevet, at hun kan genkende dimensioner af den praksis, som teorier teoretiserer over og konstruerer sig på baggrund af. Hun kan fx genkende den som en bestemt type indlæringsvanskelighed og kan aktivere hele det vokabularium og måder at fremstille genstanden på, som hun har intranaliseret i løbet af sin videreuddannelse. Det er altså hendes teoretiske viden, der gør det muligt for hende at erkende et barns vanskeligheder som noget bestemt. Det er ligeledes hendes teoretiske viden, der gør hende i stand til at komme med en konsistent velbegrundet forklaring på, hvilke tiltag skolen vil gøre og ydermere begrunde disse tiltag med sit ideologisk funderede børnesyn. Med en socialkonstruktivistisk optik 'bruger' hun ikke teori, men har gjort teoretiske beskrivelser og vokabularium til en del at sine erkendeformer.

Erkendeformerne sættes i spil sammen med konteksterne, som læreren indgår i. En socialkonstruktivistisk læringsforståelse er dialektisk, så når lærerne siger, at de har fået en anden tilgang til undervisning og elever, og at de 'følger eleverne', kan jeg fremanalysere det

interagerende aspekt i meningsskabelsen. Når læreren tillader sig at inddrage eleven som 'kontekst', kan der træffes nogle andre beslutninger om, hvordan undervisning skal tilrettelægges. Så sker konstruktionen af meningsfuld handling i mellemrummet mellem lærerens individuelle (nye) erkendemåder og den kontekst, der nu i højere grad indbefatter eleverne. Ved at lade eleverne indgå som medskaber af konteksten forandres rummet, hvori mening skabes, og eleverne bliver medskabere og fremkaldere af lærerens viden.

Samhandlingsteoretisk analyse

Hvis vi ser på lærernes eksempler på hvordan de bruger deres uddannelsesudbytte i forhold til elever og forældre ud fra et samhandlingsteoretisk perspektiv, træder nogle andre dimensioner frem. Når lærerne siger at de er blevet dygtigere undervisere, er de samtidig i gang med at positionere sig med et face, de finder ønskværdigt. Hvad 'dygtig' betyder, er ikke til at vide præcist. Ud fra deres svar tyder det på, at konstruktionen indbefatter en større og mere nuancerende faglighed. Det giver en personlig sikkerhed, som igen giver overskud. Altså en blanding af konkret faglig (metodisk) kunnen og et mere personligt udviklet overblik og overskud.

Ved at sige, at de er blevet meget dygtigere til at undervise, end de var før, får de i et samhandlingsperspektiv distanceret sig fra deres kollegaer. De søger at indtage en position, som en 'dygtig lærer', der nu er blevet en dygtigere underviser, end da de var på samme uddannelsesniveau, som kollegaerne. Det medfører en alvorlig trussel af de involverede faces, i og med undervisning er essensen af en lærerfunktion, både for den videreuddannede og hans kollegaer.

De videreuddannede vælger at fremhæve, at de er blevet dygtigere undervisere også. I og med det slet ikke var derfor uddannelsen blev søgt, kommer dygtigheden til at fremtræde som en ekstragevinst. De var dygtige undervisere i forvejen.

Når de vælger at fortælle sig som dygtigere, vælger de at beskrive sig, som anderledes kompetente end da de var lærere uden videreuddannelse. Når de fremhæver denne forskel, kommer de også til at producere en forskel fra de kollegaer, der ikke er videreuddannede. De er blevet forandrede dygtigere videreuddannede lærere.

De videreuddannede lærere giver som vist, også eksempler på, at de gør noget andet i forhold til de forældre, de skal samarbejde med om eleverne. Med deres teoretiske viden og sprog, kan de forklare forældrene hvilke problemer deres børn står med, hvordan og hvorfor man vil støtte

børnene på bestemte måder. Det får forældrene til 'at spise af min hånd'. Læreren kan fremstå fagligt kompetent og indtage en ekspertstatus, som får forældrene til at blive trygge. Det lærerne refererer her er, samhandlingsteoretisk forstået, en mulighed for at positionere sig på en anden måde i samspillet med forældrene. Ved at anvende fagligt sprog på de faglige analyser, læreren har foretaget af eleven, kan han vise forældrene sin faglige kompetence. Ved at fremtræde fagligt kompetent positioneres læreren som en man trygt kan overlade at varetage de problemer barnet måtte have. Det er en position, som forældrene har interesse i at tilskrive læreren.

En kompetent lærer, er ikke nogen trussel for de omtalte forældrenes face. Tværtimod kan det være en fordel for dem, at deres barn er i kompetente hænder, at de på ansvarlig vis har sikret sig, at der bliver sørget for barnets behov for støtte i skolen.

Læring på arbejdspladsen

I forhold til de faktorer, der er med til at sikre et frugtbart samspil mellem formel uddannelse og arbejde, er det ikke så underligt, at lærerne ikke ser de store vanskeligheder med at anvende deres læringsudbytte i forhold til elever og forældre. At undervise er lærernes eget rum, de er fx ikke afhængige af 'Arbejdspladsens ledelse støtter og legitimerer kompetenceudviklingstiltagene på arbejdspladsen', som er en af best practice succesfaktorer. Den videreuddannede lærer har umiddelbart mulighed for at organisere sin undervisning, så der sker en 'Integration mellem formel og uformel læring'. I sit undervisningsrum kan læreren tilrettelægge undervisningsprocesserne, således at de fx kommer til at afspejle de metoder læreren måtte ønske at afprøve. Han kan skabe rum for at følge eleverne og give dem plads. Ligeledes kan læreren sørge for at skabe sig 'Muligheder for refleksion' i forbindelse med selve undervisningen ligesom han selvstændigt kan sørge for 'Integration af individuel læring og organisatorisk læring' ved at forandre de processer, der finder sted i undervisningsrummet. De succesfaktorer, der har relevans i relation til undervisningen, har læreren selv kontrol over, fordi det er ham, der overordnet har styringen i undervisningen og derfor kan han i høj grad styre denne kontekst, som fremkalder af hans videreuddannelsesudbytte. På samme måde som undervisningsrummet primært er lærerens domæne, er det ofte også tilfældet i forhold til forældresamarbejdet. Den måde møder med forældre er framet på, bærer præg af, at forælderen træder ind på lærerens faglige område. Når læreren kan indtage en fagligt velfunderet rolle, medforhandler forældrene velvilligt et videreuddannet face. Til gengæld opnår forældrene en tryg fornemmelse af, at deres børn er i professionelle hænder.

Gennem denne analyse er det blevet tydeligt, at lærernes primære kontekst, undervisning af elever og ligeledes samarbejde med forældre, er kontekster, som fungerer på måder, der muliggør, at lærerne kan bruge deres uddannelsesudbytte.

Når kolleger er kontekst

Kollegaerne udgør en anden daglig kontekst for lærerne. Lærerne skal samarbejde om årgange, klasser, elever, sidde til møder osv. Nogle af de videreuddannede lærere giver eksempler på, at deres kollegaer trækker på den viden, som de har oparbejdet gennem videreuddannelsesforløbet.

Hvad siger de?

Kamilla siger om de kollegaer, hun støtter:

"De bliver så glade og taknemmelige, men vi *skal starte fra oven, med hvad er det vi gerne vil?"*

Når kollegaerne indgår i samspil og villigt spørger til råds, får den videreuddannede mulighed for at bruge bl.a. de dele af sin viden, der kan leveres som tips og måder.

Anne Marie: *"Jeg giver tips", "Så lavede jeg noget materiale til Annelise, og hun prøvede det af i går, og så kommer hun bare tilbage og giver mig high five og siger, det er lige præcis det den var… Så har jeg gjort mere gavn end at sidde og skrive…"*

Ligeledes siger lærerne, at deres viden bruges ved lærermøder og samtaler, ved at de stiller spørgsmål og anlægger perspektiver på pædagogiske emner.

Lisser: *"Når nogen kommer og stiller mig et spørgsmål, så kommer det jo frem, og så kommer begrundelserne også frem… Jeg har fundet ud af fra erfaring, at man er nødt til at forklare begrundelserne for ellers rykker de andre ikke." "Altså det handler om at komme langt op i teoretiske niveau, så man kan spille i det.""… Men jeg ville da godt bruges meget mere"*

Kamilla siger: *"Der er nogen der ligesom kan fagsproget, de er indenfor og så er der dem der er udenfor og aldrig deltager."*

Og Jeanette er på linje, når hun siger: "*Det er nogle helt nye ord i hendes univers."*

Omvendt giver lærerne også eksempler på, at kollegaerne slet ikke bruger de videreuddannede lærere i en grad, der tilfredsstiller deres ideer om sig selv som ressourcepersoner.

Ingelise: *"Jeg bruger det ikke ret meget i forhold til mine kollegaer. De øh, selv om jeg byder mig til… så benytter de sig ikke af det…. Jeg kan mærke jeg ikke skal komme for godt i gang… og jeg presser ikke på, sådan er jeg ikke."*

De videreuddannede lærere siger, at de gerne vil bruges som ressourcepersoner, som nogen, der kan noget mere end deres kollegaer.

Bob: *"Man skulle starte med en studiekreds, så tror jeg det ville brede sig og folk ville finde ud af, at det ikke var så mystisk psykologagtigt….. så ville de få en ressourceperson de kunne går til."*

Det er ikke kun kollegaerne, der fungerer som kontekst. De videreuddannede lærere fungerer også som kontekst for kollegaerne og på anderledes måder end før. Den videreuddannedes måder at gå til tingene på, hans måder at tale på er forandret, og dermed findes der en ændret kontekst for kollegaerne at skabe mening i forhold til. De siger også, at det faktisk lykkes dem at hæve kollegaernes faglige niveau.

Jeanette: *"Det er mine mere præcise spørgsmål der gør at folk får reflekteret….. Og jeg tror det er den måde jeg får min viden ud."*

Kamilla: *"Alle løfter sig jo og man skal stå lidt på tæer."*

Læringsteoretisk analyse

Den gensidighed, der er i samspillet indenfor den samlede lærergruppe, undergår nogle forandringer, når en videreuddannet vender tilbage med viden. Når interviewpersonerne siger at 'alles niveau højnes', kan man, med Bruners term, forstå det som 'distribueret intelligens'.

Det er, ifølge kulturpsykologien, i det fælles rum, at viden og gode ideer etableres og udvikles – i bedste fald bidrager alle, med det de kan, og udkommet er et produkt af mange læreres arbejde. Der er ikke tale om en forståelse af viden som noget overførbart, men om viden som noget der udvikles i skolens rum mellem de mennesker, der deltager med hver deres erfaring. Når de videreuddannede siger, at kollegaerne begynder at benytte sig af nye faglige begreber og ændret sprog, vil en materialistisk læringsteoretisk forståelse vise, at kollegaerne intranaliserer begreberne og dermed får mulighed for at erkende verden på nye måder. Det samme gør sig gældende, når en videreuddannet lærer eksternaliserer sin viden og viser en kollega, hvordan en situation kan gribes an - den intermentale måde intranaliseres og blive til en tanke- og handlemulighed for læreren.

Kollegaen lærer og den videreuddannede får brugt sin viden i en praksisudgave. Ændrede kontekster skaber potentielt ændrede orienteringer og meningsperspektiver hos kollegaerne (Mezirow 1990, Bruner 1983).

Samhandlingsteoretisk analyse

I interviewsituationen siger lærerne, at de gerne vil dele ud af deres viden og få kollegaerne til at løfte sig. De ønsker at medvirke til, at kollegaernes face løftes op på et 'højere niveau'. Samtidigt fremhæver de, at de er dem med ressourcerne. Dermed skal der etableres nogle gensidigt acceptable faces, hvor den videreuddannede har en anden status som ressourceperson eller en, der giver tricks - end dem der blot har deres læreruddannelse. De videreuddannede medforhandler status til dem, der vil lære af dem, mod at de selv får lov til at få status som ressourcer. De kollegaer, som får etableret et fagsprog, kan tale med.

Når videreuddannede lærere samhandler med kollegaerne betyder det blandt andet, at nogle af kollegaerne ændrer deres sprog og handlinger. Det medfører et 'indenfor' og et 'udenfor', hvilket lærerne opfatter som uheldigt. Det uheldige består samhandlingsteoretisk i, at der opstår forskellige positioner; den videreuddannede, de der gerne vil bruge den videreuddannede som ressource og de der ikke vil.

Med opdelingen indenfor/udenfor viser lærerne, at de er bevidste om, at de laver forstyrrelser mellem de grupperinger, der måtte findes blandt lærerne i forvejen. Hvis man antager, at der er nogle veletablerede grupper - eller med Goffmans udtryk *team*, som har konstitueret sig på baggrund af alle mulige fællesheder; de nye/de gamle, de progressive/de konservative, og så videre, så vil en ny betingelse for at få adgang til 'indenfor' potentielt skabe uro. Ikke alle kan sproget, ordene, begreberne og har derfor ikke mulighed for at opleve sig som tilhørende 'det team, der har høj status', og det samtidigt med, at et tidligere veletableret teamtilhørsforhold måske trues gennem den nye team Dannelse.

Den videreuddannede kan stå i et dilemma mellem sit vante tilhørsforhold, teamets måder at være team på og sine egne behov for at opnå anerkendelse for sin videreuddannelsesindsats.

I sin insisteren på at etablere sig med et videreuddannet face, følger potentielt en manglende loyalitet overfor teamets måder at være team på,

> *" ..... the factor of loyalty to one's team and one's team-mates to provide support for the teams line"* (Goffman 1959 p. 91).

At forandre den faglighed, som har været konstituerende for gruppen, er at påvirke kernen af det, gruppen er gruppe om, og det skaber muligheden for at gruppen opløses. Det giver en psykisk uro hos den videreuddannede, for hvem bryder sig om at foretage handlinger, der opleves illoyale?

Samlet set fremgår det dog af spørgeskemaerne, at de allerfleste kollegaer er enige i, at videreuddannede kan noget mere og kan noget, som de, der ikke er videreuddannede, kan have gavn af. Langt de fleste accepterer den udlægning, at videreuddannelse medfører øget faglig kompetence, som alle kan have glæde af. Teoretisk forstået accepteres den nye måde at frame situationen på og de deraf følgende nye relationer og faces (Goffman 1959). Den nye framing indeholder en 'ekspert' og nogle lægfolk, der kan benytte sig af ekspertens viden og kunnen.

Når jeg laver kategorien 'kollegaer som kontekst' bliver det tydeligt, at flere af succesfaktorerne fra arbejdspladslæringens best practice får relevans (Ellström og Høyrup 2007). Relationen til kollegaerne er noget, som den videreuddannede kun er medskaber af, han har ikke samme grad af kontrol over den, som tilfældet er i undervisningsrummet med eleverne. Når den videreuddannede lærer ikke selv kan styre i hvor høj grad kollegaerne stiller sig til rådighed som velvillig kontekst, bliver han afhængig af, at nogle strukturer træder hjælpende til. Flere af de videreuddannede lærere nævner, at de ønsker sig mere formaliserede funktioner.

Birgitte: *"så gik jeg til MUS og sagde at jeg havde nogle ideer til…. At jeg skal have sådan lidt mere kasket på."*

I en arbejdspladslæringsterminologi drejer det sig om 'Etablering af særlige roller på arbejdspladsen til at støtte læring i arbejdet' at 'Arbejdspladsens ledelse støtter og legitimerer kompetenceudviklingstiltagene på arbejdspladsen', at 'Efter- og videreuddannelseog kompetenceudviklingstiltag er led i en mere omfattende strategi for udvikling af virksomheden' og at 'Arbejdspladsen støtter forandringer der hidrører fra kompetenceudvikling og integrerer kompetenceudvikling med rutiner inden for personaleudvikling.' Med denne kategorisering får flere af arbejdspladslæringens best practice faktorer relevans, og blandt andet forstår jeg, at ønsket om 'en kasket' handler om at 'ledelsen støtter og legitimerer' den videreuddannedes mer-viden,

som det altså også er tilfældet i mange andre sammenhænge som Høyrup og Ellstrøm (2007) har undersøgt.

Hvis skolerne ønskede at gøre brug af lærernes videreuddannelsesudbytte, kunne de med fordel vende sig mod de resultater, som den nordiske best practice rapport anbefaler (Ellstrøm & Høyrup 2007). Her ville de kunne finde anvisninger for 'hvordan'. Men det ville kræve at skolerne kunne finde mening i, at indskrive sig i en tradition, som bevidst og målrettet arbejder med samspillet mellem videreuddannelse og skolens praktiske organisering. Hvorvidt skolelederne er indstillet på det, viser det empiriske materiale kun et indirekte billede af, gennem lærernes betragtninger. Herudfra tyder det på, at nogle ledelser er opmærksomme på det og andre ikke.

Der er til gengæld kun Anne Maries udsagn om, at hun får lederen til at pålægge sig at støtte en kollega, der tyder på, at ledelserne er opmærksomme på og aktivt tager hånd om den kollegiale kontekst. Heller ikke best pracitce faktorerne betoner det kollegiale aspekt ved mulighederne for vidensbrug. Samhandlingsteorien har givet mulighed for at på sat fokus på denne dimension af kontekstens betydning for vidensbrug og analysen har vist, at kollegaerne er meget betydningsfulde og har stor magt over hvorvidt den videreuddannede lærer kommer til at sætte sin viden i spil.

Den private kontekst

Ved at vælge at lave en kategori der skal indfange 'den private kontekst', etablerer jeg en skelnen mellem de kontekster, der har med arbejde og det professionelle liv at gøre og den del af lærernes liv, der ligger rundt om deres arbejdsliv. Med denne skelnen udforsker jeg en kontekst, der ligger i forlængelse af de begrundelser, der lød på 'noget til mig selv'. I nedenstående undersøger jeg hvordan dette 'noget til mig selv', forstået som noget udenfor arbejdslivet, fungerer som vidensfremkaldende kontekst.

Hvad siger de?

Om betydningen af videreuddannelse og mulighederne for at bruge det lærerene har lært i sammenhænge udenfor arbejdet giver lærerne mange interessante eksempler. For eksempel siger

Ingelise: *"Det var så spændende, og pludselig blev alt det, jeg læste i avisen og så i fjernsynet… Jeg kunne sådan se teorierne ind i meget af det…. Jeg kunne se pædagogikken i et meget stort perspektiv"*

De fremhæver det peronligt udviklende, som den vigtigste dimension af videreuddannelsen.

Bob: *"Det personligt udviklende er det primære. 75 % af det jeg har fået ud af det, er personligt, 25 % fagligt. Jeg kan analysere sammenhænge i alle forhold i livet../.. Jeg har en større dygtighed, ændrede tilgange til alt muligt. Jeg har foretaget et perspektivskifte, har større overskud i livet, tør kaste mig ud i alt muligt, har tillid til mine egne evner, og jeg sætter mig selv i spil../.. Min kone er den, der får mest ud af det."*

Flere af lærerne siger, at selve diplomretningen ikke er det vigtigste, men at det er selve uddannelsesprocessen, der har forandret dem som menneske.

Britt: *"Det ville være flintrende ligegyldigt, om jeg havde taget PD i dansk eller læsning eller specialpædagogik. Det er det overblik, og den sikkerhed man får, som er det vigtige../.. Mine kollegaer har nok bemærket, at jeg er blevet gladere, at jeg stiller mange spørgsmål og er engageret. Jeg har opnået selvsikkerhed, mere selvbevidsthed."*

Ingelise: *"Jeg fandt ud af, at lige meget hvad fagområde, jeg havde valgt, så ville det have givet utroligt meget til mig selv i min måde at se tingene på../.. Så jeg bruger det hele tiden i forhold til mig selv."*

Mange fremhæver altså den forandring, de mener uddannelsen har haft på deres personlighed.

Jeanette: *"Altså som person, når du har den ballast med dig, så får du et større selvværd, du er sikker på at det du siger, det er også den måde, tingene kan forstås på i øjeblikket, ik'?....og du tør stå frem med det, for du har din faglighed med dig."*

Læringsteoretisk analyse

Bruner hævder, at det er skolens opgave at sørge for, at eleverne udvikler selvsikre identiteter, således at de kan gå til verden med selvtillid (Bruner 1999). Ifølge lærerne, er det netop noget af udbyttet af videreuddannelsen - de kan gå til opgaven som videreuddannede lærere med forøget selvtillid og meget mere end det. Lærerne hævder at være blevet rummelige, ydmyge, blødere, gladere, mere velfunderede, dygtigere, mere engagerede. De siger, at de har fået overskud, mod, selvtillid, overblik, sikkerhed, respekt for forskelligheder, flere perspektiver. De overvejer, de stiller spørgsmål og de kan analysere sammenhænge i alle livets forhold.

Disse eksempler på kontekster der gør det muligt at bruge sit videreuddannelsesudbytte kategoriseres som 'privat', fordi det ikke er tilstande eller måder, der begrænser sig til måden, man er på i arbejdet, men det er måder, man kan opleve sig selv på i alle livets sfærer. Når man fx kan forstå en sag fra flere perspektiver, er sagens karakter underordnet. Det er ligegyldigt om sagen opstår af arbejdet eller af en privat samtale. Det er at bruge det mentale værktøj til at lade forskellige perspektiver falde ned over en sag, der er kunsten.

Jeg påstår ikke, at lærerne ikke har kunnet foretage højere mentale handlinger før, at de ikke kunnet fx perspektivere før. Det handler nok mere om, at de er blevet mere opmærksomme på, *at* de gør det og at de har oparbejdet flere bevidste teoretiske perspektiver at gøre brug af. I en kulturpsykologisk forståelsesramme vil jeg argumentere for, at lærernes mentale funktion er blevet skærpet ved deres deltagelse i kulturelle sammenhænge i form af videreuddannelsen. I og med fx perspektiveringer eller analyser har fundet sted både som gjorte og italesatte handlinger i undervisningen, vil dette være blevet en videreudviklet del af den studerendes mentale beredskab. Det er det beredskab, som er blevet en del af deres nye måde at forstå sig selv som menneske i alle sammenhænge.

De højere mentale funktioner, som er en del af det, lærerne refererer til som personligt udbytte, er netop mentale handlinger. Men der gøres handlinger 'med noget'. I uddannelsessammenhæng er det 'noget', der gøres mentale handlinger med, teorier. Som studerende skal man blandt andet anlægge forskellige teoretiske perspektiver på en sag - oftest en praksis fra professionen. Teorien er perspektivet eller redskabet, der handles med. Man analyserer med teori A, man perspektiverer med teori B. Således er teorien en viden, som kan gøres noget med. Narrativ viden kan perspektivere og analysere menneskelige forhold på menneskeligt vedkomne måder (Bruner 1999, 2004). Kulturpsykologisk forstået, er det ikke kun teorien, der er interessant, men i højere grad den læring der følger af netop den slags viden. Det sæt af metoder og måder der følger af måden, teorien er fremkommet på, og dermed 'hvordan man kan vide teorien', er det vigtige (Bruner 2004).

Den sikkerhed lærerne fremhæver, at de har udviklet, har de, teoretisk forstået, udviklet på baggrund af det, de har arbejdet med på videreuddannelsen - ikke nødvendigvis på grund af lige netop det fag de har taget, men på grund af arbejdet med teori på de måder, man nu har arbejdet på. Når det flere gange hævdes, at det kunne have været ligegyldigt hvilken retning, der var valgt, er det en præcis understregning af, at det handler om 'det der ligger rundt om' frem for det specifikke faglige indhold. Dette er genstanden hvorom tilgange og måder kredser. Forstået i en ramme af

kontinental dannelsestænkning, er det en kategorial dannelse, der har fundet sted. Både indhold og måder har haft en sådan karakter, at det har kunnet åbne sig for og kunnet åbne den videreuddannelsesstuderende, som dermed er blevet dannet og formet af både indhold og form.

Det er indhold, form, måder og tilgange, der former de mentale processer, som får betydning for, hvordan man forholder sig i livet.

Hermed bliver opmærksomheden igen henledt på min adskillelse mellem private og andre arbejdsrelaterede kontekster. En kulturpsykologisk argumentation vil jo netop hævde, at det er teoriens beskaffenhed, der danner de mentale funktioner, måderne at tænke på og måderne hersker i alle menneskets sfærer. Forstået som ændringer i lærernes meningsperspektiver, deres forståelser af handlinger, begrundelser, sammenhænge, osv. er meningsperspektiver også gældende i alle sfærer og derfor ikke opdelt i 'arbejdsmeningsperspektiver' og 'private meningsperspektiver' - meningsperspektiver er netop grundlag for hele menneskets forholden sig i hele livet (Mezirow 1990). Sådan som lærerne også ser det ifølge deres forskellige udsagn.

Når lærerne siger, at læringsudbyttet kan bruges hele tiden, betyder det teoretisk, at en generel forandring af læreren har fundet sted, uden at læreren reflekterer over et handlemæssigt eller kontekstualiseret udtryk. Det er ikke blot nogen handlinger, der påvirkes, det er lærerens samlede meningsperspektiver som udgangspunkt for deltagelse i kontekster. De bruger ikke teori i private kontekster, de er blevet forandret af teoriernes begreber og måder.

Den form for viden der kommer ud af et langstrakt uddannelsesforløb er ikke en kun en funktionel viden, der lige kan anvendes på en given sag. Et langstrakt uddannelsesforløb former deltageren 'i sit billede' og dermed gør den ud Dannede i stand til at tilgå verden på forandrede måder – kulturpsykologisk forstået.

Samhandlingsteoretisk analyse

Ved at betone den personligt udviklende dimension ved videreuddannelse får lærerne slået fast, at de er forandret. De er nogle andre, ikke kun i deres faglige kapacitet, men som mennesker. Den forandring, der er sket, er til det bedre.

De kan dermed indtryksstyre en udgave af dem selv, som nogen der har været i stand til, at lade sig udvikle. Ikke blot er de blevet dygtigere undervisere, men de har haft kapaciteten til at gå ind i

uddannelsesprocessen, som hele mennesker. De producerer en udgave, som et menneske med overskud til at gøre 'noget for mig selv' og få en personlig udvikling ud af det.

De er også blevet 'videreuddannede privatpersoner' og kan gå til avislæsning på andre måder end før. Også i deres nære relationer, kan de indtage andre positioner, som har en positiv betydning.

Måske betyder den personlige forandring, at lærerne mærker andre gensvar på deres handlinger, fordi de gør og siger noget andet end før. Disse anderledes gensvar vil være en del af en anderledes positioneringsmulighed for læreren. Dette har jeg ikke udforsket i mine interviewspørgsmål, så samhandlinger i lærernes private kontekst, bliver ikke udfoldet yderligere.

Den personlige udvikling er dog ikke kun en positiv ting. Den giver et ønske om, at blive genkendt som et forandret og udviklet menneske – så hvis vi betragter de mere private dimensioner af interaktionen med kollegaer, oplever nogle af lærerne sig afvist. Den, de er blevet til som menneske, får ikke nødvendigvis lov til at indtage en position, som de ønsker det.

Om det er 'sandt' at lærere forandrer sig personligt og agerer anderledes i deres private sammenhænge ved at tage videreuddannelse, ville kunne undersøges nærmere ved fx at observere lærere inden og efter et videreuddannelsesforløb. Her har jeg fået frem, hvilken betydning lærerne selv tillægger uddannelsen i forhold til den selvudvikling, som var en vigtig begrundelse for at påbegynde videreuddannelsesforløbet.

Når skolen som helhed er kontekst

Når jeg laver denne kategori 'skolen som helhed', er det for at undersøge om de best practices fra den nordiske rapport kan udfolde og perspektivere de organisatoriske forhold lærerne er underlagt på deres skoler (Elström & Høyrup 2007).

Som det kommer frem i det følgende, siger lærerne ikke så meget om, på direkte måder, hvordan skolen som kontekst kalder på deres viden, men mere om, hvilken betydning deres videreuddannelse har for skolen. Ad denne indirekte vej tolker jeg, hvordan deres uddannelsesudbytte kan og ville kunne bruges og dermed er kontekstualiseret.

Hvad siger de?

I skolens samlede kontekst fortæller lærerne om et betydningsfuldt gensidigt udbytte, på forskellig og indirekte måde.

Birgitte: *"Kvaliteten af hele skolen højnes. Alle får gavn af det, alle lærere ved, hvad vi snakker om."*

Jeanette: "*Miljøet er blevet mere fagligt og teoretisk orienteret. Fagligheden er steget."*

For Anne Marie er der både fokus på en intern og en ekstern betydning af hendes muligheder for at sætte sig i spil med sin videreuddannelse,

Anne Marie: *Skolen er blevet forandret, efter jeg har taget videreuddannelse. I forhold til forældrene arbejder jeg ekstremt hårdt på, at skolen skal have en særlig status og et godt ry herude. 'Læreren har sagt, at det er sådan og sådan .....', det dyrker jeg, for så kan alle føle sig trygge. De skal opleve, at jeg er kompetent, så vi kan komme videre i sagen. De stoler på os. Min uddannelse sikrer, at skolen leverer en ordentlig vare…. Kompetencerne skal være herude, det nytter ikke at de sidder på et kontor i kommunen, det hjælper i hvert fald ikke børnene"*

En anden form for at bruge sin viden er som det gode eksempel,

Kamilla: *"Der er opstået en videreuddannelseskultur på skolen. Nu er der 2-3 der får tildelt en pædagogisk diplomuddannelse om året, men langt de fleste søger og forholder sig dermed til deres situation. Det er blevet 'noget man kan'.*"

Flere taler om, at skolen i meget højere grad kunne gøre det muligt, for lærerene, at gøre brug af deres videreuddannelse. Dermed kunne betydningen for skolen som helhed forøges, fx hvis der var flere officielle funktioner.

Lisser: *"man skal have en løn og en kasket, det ville hjælpe"*

Bob: *"Det er ærgerligt at skolen ikke har en politik….. der ligger masser af ressourcer rundt omkring…Hold kæft hvor ku´ vi rykke."*

Ingelise: *"Når så skolens samlede virksomhed skal evalueres, så kan jeg godt blive trukket ud af mølposen, ik´os´? Fordi jeg har jo arbejdet med det og kender til det. Der mærker jeg, der vil man gerne trække på den viden jeg har….."De områder jeg beskæftiger mig med, holder min viden aktiv. De områder, jeg ikke anvender, får min viden til at forsvinde. Det gør mig ked af det. Så jeg har taget et ekstrajob indenfor det område. Måske søger jeg andet job, hvor en større del af min viden kan blive gjort aktiv igen."*

Britt: *"skolen er jo nærmest udviklingshæmmet, ledelsen burde tage mange flere initiativer"*

Læringsteoretisk analyse

I de videreuddannede læreres konstruktion skal videreuddannelsesviden være på skolen. Teoretisk må det forklares ved, at de opfatter, at videreuddannelsesviden må være til stede på skolen for at kunne skabe meningsfulde handlinger i samspil med de problemer, der opstår i praksis. Videreuddannelsesviden og problemer som kontekst kan skabe passende og meningsfulde handlinger. Gennem den videreuddannede lærers forandrede tilgang til bl.a. faglige problemer kan de anderledes og mere kompetente handlinger komme skolen til gode – det er således ikke kun den videreud Dannede, der har lært, der er også sket en organisatorisk læring, med Argyris' udtryk. Det betyder, at skolen som sådan får gavn af den viden den videreuddannede har udviklet, at viden forankres i skolens vedtagne måder at udføre arbejdet på.

Det samme gør sig gældende, når de videreuddannede lærere hævder, at miljøet er blevet 'mere fagligt' på grund af deres videreuddannelse. Nye måder og andre perspektiver fæstner sig i de vedtagne måder, der tales og handles på, i de fora lærere nu engang indgår i.

Når lærerne desuden fremhæver det som betydningsfuldt, at videreuddannelse er blevet 'noget man kan', viser det, at der er opstået en ny fælles konstruktion.

Der er opstået en kategori, det er muligt at forholde sig til som en reel mulighed. Kategorien er opstået, fordi nogen har 'gjort videreuddannelse', som en måde at forvalte sit lærerliv på. At kollegaer overvejer og søger videreuddannelse, understøtter interviewpersonernes udlægning af kollegaernes positive betydningstillæggelse af videreuddannelse. De, der overvejer at påbegynde en pædagogisk diplomuddannelse, må se det som en mulig og meningsfuld måde at kunne være lærer på - som videreuddannet lærer.

Samhandlingsteoretisk analyse

Samhandlingsteoretisk forstået, er der noget attraktivt for kollegaerne ved potentielt at kunne positionere sig som videreuddannet lærer. De videreuddannede lærere og deres måder at tale og handle på, har funktion af kontekst for kollegaerne. De bliver dermed en del af kollegaernes måde at skabe mening i deres måder at gøre lærerliv. En meningsfuld affødt handling bliver selv at søge videreuddannelse. Når den videreuddannede lærer fremhæver kollegaernes nyopståede ønske om videreuddannelse, får de samtidigt understreget deres egen position som attraktiv.

Spørgeskemaerne, både de kvalitative og de kvantitative, som er udfyldt af deres kollegaer, understøtter de videreuddannede læreres udlægning af, at videreuddannede i et lærerkollegium har en positiv indflydelse på fagligheden - generelt. Det tyder på, at der hersker en diskurs, som tilskriver videreuddannelse en sådan positiv indflydelse.

Men der er også den store utilfredshed med, at skolen ikke i ret høj grad understøtter en positionering af den videreuddannede lærer. De teams og andre fællesskaber, som skal medforhandle den videreuddannede lærers position, skal, i de videreuddannedes optik, skubbes på vej af en formel betydningstilskrivelse. Der skal knyttes nogle symbolske handlinger så som løn og funktion, hvis skolen som helhed skal fungere som en god mulighed for den videreuddannede til at bruge sin 'videreuddannethed'.

Læring i arbejdslivet

At forandre organisationen og give medarbejderen gode muligheder for et varieret arbejdsliv er ofte eksplicitte mål i et arbejdspladslæringsperspektiv. At kunderne kan opleve et bedre produkt kan ligeledes være en del af en ønsket udvikling. Med en bevidst søgen efter at få formel videreuddannelse til at spille sammen med det daglige arbejde ville lærernes ovennævnte 'gode fortællinger' være målet.

Hvis organisationen 'skole', i de her undersøgte tilfælde, arbejdede mere strategisk med at få de videreuddannede medarbejderes formelle uddannelsesudbytte sat i spil, ville det i de videreuddannedes optik være at foretrække. De ønsker sig netop de arbejdsmæssige organiseringer, så deres viden kan bruges i praksisgjorte former, og skolen fungerer da også som en god vidensfremkaldende kontekst. Bare ikke i tilstrækkelig grad.

I og med de allerfleste af skolerne i denne undersøgelse ikke har nogen strategier for, hvordan de vil gøre brug af deres medarbejderes specielle viden, kommer mulighederne for at bruge sig på nye måder til at være tilfældige og den følgende utilfredshed med manglende muligheder kommer til at være den videreuddannede lærers eget problem.

Et konkret eksempel skal illustrere dette:

For en af interviewpersonerne, Ingelise, gælder det, at hendes skole gav hende videreuddannelse, italesat som en mulighed for personlig udvikling, som hun ønskede. I skolens forståelse er målet altså 'noget personligt' hvilket medfører, at den ikke føler sig forpligtet til at bruge Ingelises kompetencer. Hun er den, der fortæller om færrest muligheder for at bruge sin videreuddannelse og om størst frustration. På trods af skolens venlige tilbud fungerer strategien ikke fordi et forandret menneske også er en forandret medarbejder, som ønsker at arbejde på forandrede måder.

Når formelle videreuddannelsesaktiviteter ikke er en del af en strategi, bliver det den videreuddannede medarbejders problem. Fordi videreuddannelsen har betydet at læreren er forandret som person, bliver det ikke kun et arbejdslivsproblem, men et problem i livet.

Skolen kunne vælge at tilbyde særlige funktioner, det ville tilfredsstille den videreuddannede lærer, men det ville også kræve, at skolen forholdt sig til de forstyrrelser, der kommer i lærerkollegiet. Men de forstyrrelser er der allerede i og med den videreuddannede lærer forsøger at positionere sig som videreuddannet.

Best practice anbefalingerne forholder sig ikke til, hvad der sker interkollegialt. De går på, hvordan ledelsen kan vælge at organisere, støtte op, eksplicitere osv. I disse skolers sammenhæng handler det om skridtet før, tror jeg. Det handler om overhovedet at ville vælge at tilbyde andre roller, som forstyrrer de positioner, der findes mellem lærerne.

Ud fra kodningen af materialet, skal de afslutningsvis præciseres, at den tydeliggør, at de fleste interviewpersoner taler om deres udbytte i private kontekster som det, der er det mest betydningsfulde. Mængden af udsagn, der refererer til et fagligt udbytte, der aktiveres i arbejdsmæssige kontekster er væsentlig mindre. Der tegner sig et billede af, at nogen har opnået et udbytte, der anvendes og har betydning for både arbejdsliv og liv i det hele taget og et billede af nogle andre, som primært hævder, at deres videreuddannelse har betydning i private kontekster.

Tema 3: Muligheder for at gøre videreuddannet lærer i relation til kollegaer

Undertemaet 'At bruge videreuddannelsesudbytte - i relation til kollegaer' fik de positive tilfælde af vidensbrug analyseret frem, idet det jo ligger i kategoriseringen, at det bliver de situationer, hvor kollegaerne fungerer som videnfremkaldere, der bliver synlige.

Dette sidste tema, undersøger nærmere, hvilke omstændigheder der influerer på relationen mellem en videreuddannet lærer og kollegaerne. Dels fordi nogle af lærernes udsagn udtrykker en

besværlighed her og dels fordi den interrelationelle dimension forekommer underbelyst i den forskning, der ligger i forvejen, jf. kapitel 2.

Som det fremgik af tema 2 er det, jeg anser for lærerens kerneopgaver – undervisning og forældresamarbejde – ikke vanskelige at forstå som gavnlige kontekster for vidensbrug. De kontekster kan læreren til en vis grad selv styre og definere sig i som professionel videreuddannet lærer. I forhold til skolen som helhed er læreren underlagt nogle strukturer, han ikke selv kan styre umiddelbart. Strukturerne indvirker på relationen til kollegaerne og han ønsker sig dem anderledes, men kun på nogen skoler kan han gøre noget ved det.

Hvad siger de?

Anne Marie: *"Så kan jeg godt gå til min leder og sige: 'Jeg synes du skal pålægge mig at støtte den og den lærer – så er der ikke nogen der taber ansigt.'"*

På de skoler, hvor lærerne ikke bliver brugt i forhold til kollegial udveksling eller støtte, er det straks sværere, fordi det forekommer at være et stort projekt at forandre hele skolekulturen.

Ingelise: *"Vi har ikke tradition for at vidensdele, det er noget jeg har forsøgt at få ind i den faggruppe…" Jeg har lavet noget med læsning…. Men der er ingen der kopierer det."*

Lisser: *"Det tager lang tid at vende en skole."*

Lærerne er altså indstillet på, at den læring på arbejdspladsen de ønsker at sætte i spil, kræver deres tålmodighed. Der hvor de generes mest, er hvor de ikke formår at få kollegaer til at være medforhandlere af et ønsket videreuddannet face.

Ingelise: *"Jeg byder mig til, men de henvender sig ikke. Jeg skal ikke komme for godt i gang og tro jeg er noget. Kollegaerne siger, de har deres måde at gøre det på og jeg har min – og det kan være lige godt! Man må ikke stikke næsen frem – det er noget med, at de kommer til at føle sig dumme."*

Birgitte: *"Det er svært at spille 'kloge Åge' og direkte overskridende at skulle påpege uhensigtsmæssigheder i ældre kollegaers undervisning. Det kan man ikke…… Nogle kollegaer vil ikke tale med mig, om de områder jeg har kompetencer indenfor. De vil ikke. De gør som de plejer, måske har de dårlig samvittighed over, at de ikke videreuddanner sig….. Jeg synliggør, at jeg er der og gerne vil. Jeg er overskudsagtig – og jeg har et kæmpe fagligt overskud og kan se, hvad der skal gøres."*

Som en begrundelse for vanskelighederne taler lærerne om forskelligt sprog:

Britt: ”*Man taler forskellige steder fra*” og med forskellige sprog.

Jeanette: *”Vi taler ikke længere samme sprog”,*

Lisser: ”*Vi taler forskellige sprog*”.

Et andet problem, som de videreuddannede fremhæver, handler om deres opfattelse af deres kollegaers arbejdsindsats.

Lisser: *”Nogen synes også, jeg er irriterende, fordi jeg presser dem til at gøre ting mere kvalificeret. Jeg presser dem til at tage stilling og til at forberede sig mere, til at undervisningsdifferentiere, til at tage udgangspunkt i eleven. De orker ikke. Lærerjobbet er Åh, så hårdt”*

- samtidigt med, at de selv tidligere har hævdet at,

Britt: *”lærerjobbet er blevet meget lettere og nemmere, nu kan jeg skære ind til benet”.*

Hvis videreuddannelse skal fungere i forhold til kollegaer, skal der en rolle eller en klar definition til:

Bob: *”Lærere det er sådan nogen, der ikke vil have, at der er nogen der bestemmer over dem. Med mindre, at de er benhårde på, hvad er det så lige de kan, som jeg kan have glæde af, ik´?*

Kamilla: *”Det ville jeg slet ikke have fået lov til at sige før. Så var jeg blevet sat på plads efter mødet. Det har jeg oplevet før”.*

Sammenfattende siger de videreuddannede lærere, at når de ikke kan bruge deres viden, er det relateret til ’skolen som et teoriuvenligt sted’ og kollegaernes modvilje.

Bob: *”Jeg bruger det ikke formelt. Denne skole er ikke så teorivenlig. Det er meget gamle lærere, der bestemmer og de stritter, når jeg fortæller, at jeg har nogle særlige kompetencer qua min diplomuddannelse. Der er meget ligemageri i skolen.”*

Læringsteoretisk analyse

Med en læringsteoretisk optik er der en kobling mellem lærernes opfattelse af læringsudbytte og sprog, som bunder i at fagenes sprog, begreber og tilgange har formet den videreuddannede i socialkonstruktivistisk forstand. De erfarer at deres sprog er forandret og dermed at de selv er forandret.

Det videreuddannede sprog finder dårlig anvendelse sammen med kollegaer, der ikke har lært det samme. Der er tale om forskellige måder at erkende, hvad der forekommer vigtigt at forholde sig til som lærer. Det, der giver mening for den videreuddannede, har 'den ikke videreuddannede' ikke samme veludviklede og præsente kategorier for. Det bliver svært at etablere samtaler, som begge finder meningsfulde, fordi der er forskellige individuelle afsæt for meningsskabelsen.

En tilfredsstillende brug af den oparbejdede viden fordrer, at der er nogen at bruge den sammen med. Ellers kan den ikke komme ud i et distribueret spil. Hvis ord, begreber og tanker ikke modtages og reageres på fra kollegaerne, forbliver de ord, begreber og tanker af betydning for den videreuddannede, men de får ikke ny meningsskabende betydning i samhandlingen. De får ikke synderlig let effekt på kulturen. Den videreuddannedes viden og erkendelse forbliver altså fremmed og ikke eksisterende i samspillene på arbejdspladsen.

Der er ikke tale om en organisatorisk læring i Argyris' forstand, idet viden forbliver individuelt bundet og ikke manifesterer sig i organisationens vedtagne måder. Således forstået har videreuddannelsen ikke betydning for skolen som organisation, men kun for den individuelle lærer. Men den individuelle betydning er også under pres. Ikke at bruge sin viden medfører frustration og det betyder, ifølge lærerne, at viden forsvinder. De forbehold lærerne tager, i deres ellers meget positive tilkendegivelser af at "*alt kan bruges*", handler blandt andet om, at det kan være svært at sætte sin viden i spil, når kollegaerne ikke har samme - eller nogen overhovedet - pædagogisk uddannelse.

Som det fremgik af Argyris &Schön (1996) giver den organisatoriske kontekst struktur og system til brug for at løse de problemer, der er afsæt for medarbejderens læring. Forholdet mellem individ og struktur forstås således, at individet har nogle mentale modeller, som er underlagt de strukturer, der findes i organisationen.

Når der ikke er vedtagne funktioner eller roller og der heller ikke er en tilstedeværende 'pædagogisk fællesfaglig forståelseshorisont' for den videreuddannede lærer at tale ind i, kan den videreuddannede lærer ikke i tilfredsstillende grad sætte sig i spil, som videreuddannet med de former for tilgange han nu har udviklet. Det vil sige at de vidensområder, der har formet lærerens forholdemåder, ikke kommer i spil som praktiske handlinger og dermed ikke får videreudviklet sig til en praktisk kunnen. Dette forhold og betydningen for skolen som organisation vil blive diskuteret i diskussionsafsnittet.

Samhandlingsteoretisk analyse

Når de videreuddannede lærere siger, at deres kollegaer opfatter dem som 'irriterende', fordi de stiller krav om fx mere forberedelse samtidig med, at de fremhæver, at de selv arbejder mindre fordi de nu kan 'skære ind til benet' opstår der et dilemma.

Spørgsmålet er, om de videreuddannede lærere opfatter det som mest prestigefyldt, at man arbejder lidt eller arbejder meget? De italesætter sig selv som nogen, der heldigvis nu kan arbejde mindre og kollegaerne som nogen, der ikke er villige til at arbejde mere for en god kvalitet. Det er en god front at vise mindre arbejde for den videreuddannede, men en skidt front at arbejde for lidt for de ikke-videreuddannede?

De må ligge nogle forforståelser bag denne forskel i, hvad der skal være en acceptabel front, som undersøgelsen ikke afdækker. Måske det skal kobles til et udgangspunkt, som den videreuddannede mener, er forskelligt. De antager måske, at de selv har ligget meget højt på indsats og de af deres kollegaer, som ikke gider forandre noget, ligger lavt? Således at der er tale om to forskellige afsæt?

Ifølge Goffman er der forskelle på, hvilken grad af arbejde, det er passende at vise for forskellige grupper (Goffman 1959). I en lærergruppe, kan der eksistere både en status i at arbejde meget, forberede sig meget og samtidigt eksistere et team af lærere, for hvem der er mere status i 'ikke at blive udbyttet' og når man kan varetage en acceptabel undervisning, er der ingen grund til at arbejde mere. De to team vil så ifølge Goffman positionere hinanden.

Når lærerne i tidligere temaer viser, at de har fået en anderledes position, har de forhandlet sig frem til nye praksismuligheder. I nogle kontekster, med nogle kollegaer lykkes det at opbygge en meningsfuldhed, hvor de videreuddannede kan gøre og sige andre ting nu end tidligere, og andre ting end deres kollegaer. Når det gælder hvilke dimensioner af den videreuddannede lærers nye forståelser, der finder vej fra videreuddannelsen til praksis, er kollegaerne altså af stor betydning.

Set fra et samhandlingsperspektiv er de tilgange, der finder anvendelse i det fælles rum, stort set afhængig af, hvad fællesskabet vil acceptere som antagelige måder. De måder, som kollegaen ikke vil acceptere som gyldige, finder ikke vej som en praktisk måde i skolens kollegiale sammenhænge. Den videreuddannede kan ikke etablere sig som ekspert og 'gøre ekspertviden' indenfor vidensområder, der ikke genkendes og etableres i den fælles kontekst, der udgøres af kollegagruppen. Et 'ekspertface' er afhængigt af kollegaers medetablering og de tilgange, den videreuddannede lærer måtte ønske af praksisgøre, er absolut afhængig af kollegaernes accept.

Det er altså ikke nogen helt let øvelse at positionere sig selv som forandret til videreuddannet lærer i et lærerkollegium. Selv om de videreuddannede lærere bliver genkendt som mere vidende, som bedre argumenteret, mere initiativrige osv. følger der ikke automatisk en tilskrivning af højere status med. Det lykkes dem i nogen grad at give indtryk af, at være nogen der kan og ved mere, men en mertilskrivning af status, som én med andre beføjelser, én de andre kan gå til, én der kan afholde kurser, osv. leveres ikke bare fra de ikke-videreuddannede kollegaer.

Når ledelsen tager initiativ til at den videreuddannede tildeles en konkret rolle og funktion som videreuddannet, lykkes det bedre at opnå det face og den position, som den videreuddannede ønsker. Der skal skabes nogle udtalte kategorier, som kollegaerne kan forholde sig til, for at de vil acceptere en forandring i status. Sprogliggørelsen af, hvad det er, den videreuddannede kan og skal tage sig af, etablerer en genkendelig og acceptabel kategori, som det er muligt at forholde sig til, for kollegaerne. En funktion udpeget af skoleledelsen fremmer i høj grad kollegaers medforhandlen af et videreuddannet face, det giver legitimitet som formel uddannelse også kan gøre det (Goffman 1959).

Opsamling på delanalysen

I denne analyse har jeg med udgangspunkt i forskningsspørgsmålene og i de kategorier, der er fremkommet gennem kodningen af interviewene i Nvivo fundet frem til, hvilke begrundelser lærerne har haft for at tage videreuddannelse og hvilke aspekter af den gennemførte videreuddannelse, lærerne fremhæver som de mest betydningsfulde. Resultatet af analysen kan fremstilles i tre kategorier:

- Lærernes begrundelser for at gå i gang med deres videreuddannelse.
- Kontekster, som lærerne fremhæver som de vigtigste, for at de får mulighed for at anvende det, de har lært gennem deres uddannelse.

- Lærernes relationer til deres kolleger efter de er kommet tilbage til arbejdet efter gennemført videreuddannelse.

Lærernes begrundelser for at gå i gang med deres videreuddannelse

Analysen af interviewene viser, at der er to typer af forklaringer på, at lærerne oprindeligt ønskede at gå i gang med deres videreuddannelse: Den ene handler om, at skolen havde et behov for specifikke faglige kompetencer og kvalifikationer, og at lærerne derfor gik i gang med deres videreuddannelse. Altså begrundelser, der handler om faglig nødvendighed. Den anden handler om, at lærerne søgte personlige udfordringer. Ofte fordi de oplevede, at de var ved at gå i stå i deres arbejde, eller at de var begyndt at kede sig i det.

Der er de to lærere, Anne Marie og Lisser, der angiver, fagligt-nødvendige-begrundelser. Det er dem, der siger, at skolen manglede kompetencer og at de blev tilbudt videreuddannelse for at skolen kunne indhente de nødvendige kompetencer. For Anne Maries vedkommende var det delvist skolen, der tog initiativet til at hun skulle tage uddannelsen, for Lissers var det hendes eget krav, hvis hun skulle acceptere den post, som skolen havde brug for at hun påtog sig. I begge tilfælde har skolen medfinansieret uddannelsen. Det vil sige, at deres begrundelse handler ikke om, at de, som lærere eller som mennesker i al almindelighed, syntes, at de manglede kompetencer, udfordringer eller andet. Begrundelsen relaterer sig udelukkende til skolens behov. Det er interessant fordi de begge både fremhæver et stort personligt og et fagligt udbytte. Selv om Anne Marie bare skulle have papir på det, hun gjorde i forvejen, og ikke manglede hverken personlig udfordring eller kompetence, blev det alligevel et udbytte hun fik. Lissers funktion krævede nogle faglige kompetencer, men hun fremhæver det, som uddannelsen har gjort ved hende som menneske. Ingen af de to manglede noget, men de fremhæver at de både blev dygtigere lærere og oparbejdede en større selvtillid.

Til forskel fra de første handler den anden type af begrundelse for at påbegynde videreuddannelsestort set ikke om lærernes egen faglighed eller om skolens behov for faglige kompetencer, men om forhold, der relaterer sig til lærernes egne personlige behov. De seks resterende lærere udover Anne Marie og Lisser, begrunder valget af videreuddannelse med denne type af ikke-faglige begrundelser. I stedet begrunder de valget af at gå i gang med videreuddannelse med, at det skulle hjælpe dem til at undgå at kede sig i arbejdet, som noget der skulle bidrage til deres personlige udvikling etc. og altså uden at komme ind på de faglige begrundelser, som den første gruppe af lærere fremhæver. Det er interessant at konstatere, at fælles for denne gruppe af

lærere er, at de selv har taget initiativ til at gå i gang med deres uddannelse og at de i mere udstrakt grad selv har finansieret den, bortset fra Ingelise, som fik sin helt betalt at skolen. Netop dette forhold kunne pege i retning af, at for disse lærere - som selv har ydet et stort stykke videreuddannelsesarbejde samtidigt med, at de har gået på arbejde og oveni købet har finansieret en betragtelig del af uddannelsen selv - er det vigtigt at understrege, at det ikke er faglige, skolerelaterede forhold, der har været vigtige, men den personlige dimension. Den store personlige indsats har givet stort personligt udbytte.

Det er endvidere interessant at kunne konstatere, at ingen af de interviewede lærere begrunder deres valg af videreuddannelse med, at de som lærer mangler faglige kvalifikationer eller kompetencer: For den første gruppe er det 'skolen og dens funktioner', der mangler. Og for den anden handler det om personlige forhold, der ikke er 'faglighed'. Vi kan med Bruner forstå, at læreruddannelse og lærerarbejde har formet lærerens måder at forstå og gå til verden og at udvikling gennem uddannelse derfor er relevant for både arbejdslivet og for livet i øvrigt. En anden forklaring, der følger Goffman, og som ikke nødvendigvis er i konflikt med den første, er, at lærerne kan præsentere en udgave af sig som fagligt kompetente og ansvarlige lærere, der påtager sig opgaven at gennemføre en uddannelse. De kan med andre ord etablere sig som lærere, der ikke har brug for videreuddannelsen af faglige årsager, men de tager den alligevel som et tilvalg til den praksis, de i øvrigt allerede er fuldt kvalificerede til. Eller formuleret på en anden måde: Hvis lærerne begrundede deres valg af videreuddannelse med, at de havde faglige mangler, ville det samtidig indebære, at de inden videreuddannelsen havde praktiseret som lærer, uden at have tilstrækkelige faglige kompetencer.

Kontekster, som lærerne fremhæver som de vigtigste, for at de får mulighed for at anvende det, de har lært gennem deres uddannelse

- Elever og forældre

  Lærerne fremhæver en række kontekster, som vigtige for at de kan anvende det, de har lært gennem deres uddannelse: Elever og forældre omtales af lærerne som en kontekst, der giver lærerne mulighed for at indtage en rolle som kompetent fagperson. I relation til eleverne er det særligt de forskellige muligheder læreren nu råder over, når det gælder om at tilpasse undervisningen til netop de elever, der sidder i deres klasseværelse. De har oparbejdet et overskud, som i høj grad letter selve lærerarbejdet.

I relation til forældrene fremhæver lærerne, at de kan fremstå som sikre og velfunderede i en professionel lærerrolle. De har et repertoire at trække på, som forsikrer forældrene om, at deres børn er i trygge og kompetente hænder.

Både elever og forældre fungerer som kontekster, der frames af læreren og giver ham mulighed for at indtage roller som kompetent videreuddannet fagperson. Det giver læreren gode muligheder for at etablere praktiske situationer, som kalder hans viden frem på tilfredsstillende vis.

- Kollegaer
  Det er i forhold til kollegaerne, de videreuddannede lærer ser det største potentiale for at komme til at bruge deres videreuddannelse mere. Der er mange kollegaer, som gerne trækker på og går ind i den videreuddannede lærers nyerhvervede vidensområder, og som villigt indgår i relationer, som tilskriver den videreuddannede et status, som en der er videreuddannet. Men mængden af velvillige kollegaer modsvarer ikke den videreuddannede lærers ønske om indflydelse. Kollegaerne er ikke altid villige til at medforhandle et videreuddannet face, fordi en sådan forhandling medfører, at også de er til forhandling. Når den ene part forandrer status, gør den anden det også – og det kan kollegaen ikke altid se nogen fordel ved.

- Skolen som helhed
  Ligesom kollegaerne fungerer skolen også kun delvist som kontekst hvori lærerne kan positionere sig som videreuddannet lærer på tilfredsstillende måder. Skolen som helhed kunne få et større udbytte af den videreuddannedes kompetencer, men det vil medføre, at den lighedstendens, der er i skolens flade struktur, ville udfordres. Hvis den videreuddannede lærer skal tilskrives en mere magtfuld position, forstyrrer det de interne forhold på måder, som man ikke kan, eller vil, håndtere. Set fra den videreuddannedes perspektiv er det en fordring, at skolen positionerer den videreuddannede som videreuddannet i både tale og handling.

- Den private kontekst.
  Den kontekst, som opfattes at være mest betydningsfuld, er den private. Her hævder lærerne, at de kan optræde på anderledes selvsikre måder og at de er blevet forandret som mennesker.

Analysen viser, at fordi de kan bruge sig på andre måder i private kontekster, taler de om et stort 'personligt udbytte'. I virkeligheden er det ikke et *personligt* udbytte, men et dannelsesudbytte, som også har betydning i personlige sfærer.

Lærernes relationer til deres kolleger efter de er kommet tilbage til arbejdet efter gennemført videreuddannelse

Det er i forhold til kollegaerne, at de videreuddannede lærere oplever den største frustration – eller det største potentiale, om man vil - når det gælder muligheder for at sætte sig i scene som videreuddannet. Analysen har vist, at der sker nogle betragtelige forstyrrelser i forhold til hele grundlaget for 'at være kompetent', når en videreuddannet genindtræder på scenen med fordring om at blive anerkendt som videreuddannet. Med en formelt opnået anderledes status skubbes der til de veletablerede relationer, der findes i forvejen. Når én i et team handler anderledes, forstyrres hele teamets indbyrdes relation og alle bliver sat til 'statusforhandling', hvad enten man har bedt om det eller ej.

De kollegaer, der ikke umiddelbart kan se en fordel i at være medetablerende af et videreuddannet face, men tværtimod vægrer sig mod at skulle sætte egen position til forhandling, kan ty til at negligere den videreuddannede og nedtone betydningen af videreuddannelse. Når Ingelise siger "de er bange for mig", betyder det, at de ikke er villige til at indgå forhandling om deres position som ikke-videreuddannet. De har i forvejen en legitim ret til at fungere på kvalificeret vis, som lærer i skolen. Hvorfor skulle de have interesse i en position, som 'ikke-videreuddannet'?

Hvis ledelsen formulerer en meget præcis beskrivelse af, hvad det er den videreuddannede har opnået kompetence indenfor, således at den videreuddannede fremstår som en med specialviden, som man ikke forventes at have fra grunduddannelsen, øges viljen til at medforhandle et videreuddannet face. Så er den videreuddannede blevet 'specialist' og skal måles med noget andet end det, der forventes fra en grunduddannelse. Kollegaernes medforhandlen kan hjælpes på vej af en medforhandlende ledelse.

Kapitel 8. Narrativ analyse

Dette kapitel præsenterer en anderledes læsning af det empiriske materiale. Her tager jeg, med baggrund i en forståelse fremkommet gennem ovenstående delanalyse, udgangspunkt i materialet som helhed, som narrativer. Herved er det intentionen, at forstå noget om delene i dialektisk

samspil, som de belyses fra en helhedstilgang. Baggrunden herfor er, at det er slående, hvor ens de videreuddannede lærernes historier er, når det gælder den betydning de siger, at videreuddannelse har i deres hele liv. Ofte bruger de endda helt samme ordvalg. Samtidig er det slående, at deres fortællinger både viser at de synes, de bruger sig som videreuddannede på gode måder og at de ikke bruger sig som videreuddannede lærere på gode måder.

Frem for at referere otte fortællinger, med mange fællestræk, konstruerer jeg nogle fortællinger, som går på tværs af interviewpersonerne, for at få de forskellige slags af betydningstilskrivninger tydeligere frem. Sådanne tværgående fortællinger kan tilbyde relevante sammenhænge til de tendenser, jeg ser i måder at forstå sig som videreuddannet. Et konkret eksempel kunne være, når en videreuddannet lærer både bliver brugt og ikke brugt. De måder, han bruges på, er en del af fortællingen om, hvad der skal til for at opleve sig mødt og værdsat. Den samme lærer finder også, at det er utilfredsstillende ikke at blive brugt nok og er derfor også en del af fortællingen om, hvordan det er ikke at blive anerkendt for sin videreuddannelse. Disse og andre relevante elementer er fremkommet gennem ovenstående analyse, som har taget udgangspunkt i enkeltdele – hermeneutisk forstået. Elementerne er dele af de samlede fortællinger, der analyseres frem i det følgende, som brikker i en samlet fortælling, jeg konstruerer på baggrund af en narrativ organisering af det empiriske materiale.

De narrativer, jeg har konstrueret ud fra det empiriske materiale, bliver analyseret som fortællinger, med de forventninger vi i kulturen har til fortællingers struktur. Hvad jeg analyserer frem af genrer, temaer, protagonister, osv. antager jeg er genrer, temaer, protagonister som jeg konstruerer gennem min analyse. Med min socialkonstruktivistiske tilgang, må jeg fastholde at forskellige begreber afføder forskellige erkendemåder.

Ved at læse interviewene som narrativer vil jeg kunne eksempelvis analysere sammenhænge frem, fordi alle, også interviewpersonerne, i vores kultur er underlagt nogle koder for, hvordan de må lave konsistente og sammenhængende overordnede historier. Fordringerne til et vellykket narrativ viser, hvilke hændelser eller elementer, lærerene finder er vigtige eller som kan fungere som begrundelser for senere begivenheder.

Man kan hævde, at denne narrative strukturering er en noget konstrueret øvelse, i og med det er mig som forsker, der laver struktureringen og betragtningen som narrativer. Interviewpersonerne er ikke blevet stillet et åbent spørgsmål som: Fortæl om betydningen af din videreuddannelse, med al den

frihed, det ville muliggøre for fortællingen. Interviewpersonerne er blevet styret af konkrete spørgsmål af formodet relevans for fortællinger om videreuddannelsens betydning. Jeg, som den der analyserer, vælger at betragte de samlede svar, som var de en samlet fortælling, med sammenhænge, særlige temaer, etc.

At der kun indirekte er tale om narrativer gør, at interviewpersonen i fortællingen, som i praksis var rammesat som et interview, ofte blev afbrudt i sin fortælling af mine uddybende, fremaddrivende, dirigerende osv. spørgsmål. Det flow en fri fortælling måtte have, er ikke til stede her. Ligesom mange af de universalier Bruner hævder, gør en god fortælling og Gergens konstituerende faktorer heller ikke vil findes her, eftersom her ikke er tale om én lang fri beretning, men om en 'svarsammensat konstrueret beretning'. På trods af disse forskelle er det min antagelse, at interviewpersonerne viser et sammenhængende konsistent billede, og dermed at det er nyttigt for forståelsen af videreuddannelses betydning for lærerne, at anskue svarene ud fra en helhedsbetragtning – som narrativer. At mennesker fortæller sig som sammenhængende fortællinger, fordrer ikke nødvendigvis en lang flydende fortælling i en afgrænset (interview)periode. Mennesker fortæller sig sammenhængende på tværs af kontekster og altså også på tværs af interviewspørgsmål. De underlægger sig et krav om en sammenhængende selvberetning (Gergen 1997).

En væsentlig del af det der blev analyseret frem i den foregående analyse, er beskrivelserne og kategoriseringerne af uddannelsesudbyttet, som noget der blev fremkaldt af forskellige kontekstuelle betingelser.

De fleste lærere finder, at de kan sætte deres videreuddannelsesudbytte i spil i både arbejdsrelaterede og private kontekster. For nogles vedkomne er det dog ret sparsomt, med den arbejdsmæssige anvendelse. For dem gælder det, at de understreger deres læringsudbytte, som meget personligt givende.

Her etablerer jeg en fortælling, om de lærere som både mener at deres videreuddannelse er betydningsfuld for deres arbejdsmæssige og for deres private liv. Jeg etablerer en fortælling om de lærere der tager videreuddannelse på opfordring af skolen, for som det vil vise sig, er der en sammenhæng mellem mulighed for udbytte og hvorvidt man helt eller delvist har taget videreuddannelse på skolens opfordring. Jeg laver en narrativ analysekategori af interviewpersoner, der både fremhæver et fagligt og et personligt udbytte, under overskriften 'den udvalgte', idet der til

dels er overensstemmelse mellem de lærere, der er tilbudt videreuddannelse af skolen og dem der også nævner det faglige udbytte som vigtigt. Som sagt er analysekategorien ikke lig med nogle bestemte interviewpersoner, men en sammensætning af beretninger om at kunne bruge sin viden i arbejdsrelaterede kontekster. Når det er sagt, er det dog mest Anne Marie og Lisser, som Danner baggrund, fordi det er de to, der fortæller om de fleste tilfredsstillende erfaringer med at bruge uddannelsesudbyttet i arbejdet. Ved at lave en sådan analysekategori, kan jeg finde frem til de forhold, som er fælles – de forhold, som fx er væsentlige for vidensbrug.

De interviewpersoner som primært fremhæver vidensbrug i en privat kontekst, som det mest betydningsfulde og som begrundende deres videreuddannelsesvalg med 'noget til mig selv', danner i det følgende baggrund for analysekategorien 'det personlige togt'. Den analytiske organisering består af nogle af alle interviewpersonernes samlede erfaringer, idet alle beretter om en vigtig privat betydning. Denne overordnede opdeling har jeg valgt at etablere, fordi spørgsmålet om muligheder for vidensbrug i respektive arbejdsmæssige og private kontekster fremstår så betydningsfuldt. De videreuddannede lærere finder især relationen til kollegaer utilfredsstillende for den måde, de gerne vil positionere sig. Det betyder, at de ikke kan opretholde den selvberetning, de gerne vil.

Som et første skridt i den narrative analyse, vil jeg dog analysere fortællingerne som et samlet hele ud fra fortællingernes form, som har det til fælles, at alle er opadstigende.

Fortællingernes lineære form

Med Gergens tilgang til fortællingers overordnede strukturer som opadstigende, nedadgående eller stabile - uden forskel mellem begyndelse og slutning - ses primært den opadstigende struktur i lærernes fortællinger om videreuddannelse. Den stigende kurve aflæses i vores kultur, som en fortælling om noget der går fremad, det bliver bedre og bedre - altså det, vi afkoder som en positiv historie.

Der findes forskellige udgaver af den positive videreuddannelsesfortælling. Nogen beretter om alt det hårde, de måtte igennem, før det blev godt. Det er historier om, hvor meget der er blevet investeret af tid og tanker under uddannelsesforløbet og derefter, hvor meget der er kommet ud af det af glæde og overskud. Det er vigtigt at notere sig, at denne analytiske strukturering viser, at der etableres en ligevægt mellem indsats og udbytte, at 'mængden' af indsats modsvares i fortællingen

af et lige så stort udbytte og at der derigennem bliver sammenhæng i beretningen og den genkendes som en tilfredsstillende positiv historie.

Der findes også fortællingen om, at der fra allerførste dag på uddannelsen blev skabt overskud - en fortælling med nærmest lodret opadstigende kurve i begyndelsen og dernæst, kun afbrudt af få og ubetydelige udsving, mere moderat stigende. Udsvingene er nødvendige i en fortællestruktur, idet en ren opadgående beretning, vil blive afkodet som urealistisk og utroværdig (Bruner 1999, Gergen 1997). Ingen 'virkelige' historier kan fortsætte uforstyrret opad, sådan er livet ikke, og historier genkendes med livet.

Forstået som genre (Bruner 1999), giver fortællingernes positivitet og lethed mindelser om en romantisk komedie. Ikke at de er morsomme og løjerlige, men de har en lethed og næsten et kærligt forhold mellem den videreuddannede og udbyttet. Den attråede viden er blevet læreren til del og forholdet forventes af vare 'forever'. Denne genrelighed med den romantiske komedie, giver en opfattelse af, at videreuddannelse er noget lystfyldt og ønskværdigt frem for noget tungt og vanskeligt. Analysen af lærernes forståelse af uddannelsesprocessen viser en anden udgave end den, der for eksempel kommer til udtryk gennem Rodins 'Tænkeren'. Rodin viser en gængs vestlig kulturel opfattelse af tænkning som en panderynkende affære (Gergen 1997).

Også når de mindre positive fortællinger får plads, som de fortællinger, hvor lærerne ikke har så hyppige og gode muligheder for at anvende det lærte, berettes stadig om et stort udbytte, personligt og fagligt. Der er stadig overensstemmelse mellem indsats og udbytte på et individuelt plan. Selvfremstillingen, som en lærer, der er i stand til at få noget ud af sin indsats, er en positiv fortælling. Den negative del af beretningen inddrager nogle udefra kommende forhindringer; manglende udfordrende opgaver, træge vrangvillige kollegaer, etc. På denne måde opretholdes en fortælling om, at når alt ikke lykkes, er det ikke på grund af personlige mangler eller manglende indsats, men det skyldes noget udenfor individet. Den positive fortælling om den personlige indsats og udbytte giver en udgave af personens selvberetning, som også er positiv. Således kan selvberetningen bevares som positiv, selv om den samlede fortælling og videreuddannelsen er mere svingende.

Selvberetningen er en indlejret del af den samlede videreuddannelsesfortælling - et plot i plottet, i og med, man 'fortæller sig selv' samtidig med, man fortæller sin personlige videreuddannelseshistorie. Kohærensen overholdes: Indsatsen har haft et positivt udkomme,

desværre er der noget udefrakommende, som forhindrer en lykkelig slutning - så måske vil der søges andet arbejde. Historien ender med, at der etableres et fremtidigt håb for en absolut succes. Fortællingen er genkendelig som en personlig positiv selvberetning, med små uforskyldte ridser og med troen på en fremtidig opadstigende fortsættelse.

Når jeg anlægger denne lineære analysestruktur får jeg altså øje på, at lærerne fortæller positive historier om deres videreuddannelse og indlejret i denne beretning ligger deres selvberetninger, som også er opadstigende. Ikke at alt nødvendigvis er helt, som de ønsker det, overordnet set, men de afslutter fortællingerne med en positiv forventning til fremtiden og dermed fortsættes en opadstigning; ”man må jo være tålmodig”, ”Rom blev ikke bygget på en dag”, ”kollegaerne skal jo lige vænne sig til…”. Som Gergen og Bruner foreskriver, udviser lærerne en stabil identitet i deres fortællinger. De fleste beretter om en stor forandring, men de overdriver den ikke i sådan en grad, at den bliver utroværdig. Hermed opnår de at accentuere forandringen i så høj grad, som det er muligt. Jeg, som den der analyserer historierne, efterlades med et indtryk af, at en vigtig og troværdig forandring er sket gennem uddannelsesforløbet.

Mange historier

Ligesom den overordnede videreuddannelsesberetning er ’læringsberetningerne’ også fortællinger, der skal vise en bestemt udgave af den videreuddannede lærer. Samtlige interviewede lærere fortæller positivt, at de har lært meget. Måden de fortæller om deres læring på, er læring udsat for refleksion, begrebssættelse og underlagt den diskurs, hvorunder læreren mener at kunne indskrive sig.

I forlængelse af lærernes overordnede positive selvberetninger, har de allerede lagt en kurs for deres måde at fortælle om, hvordan de sætter sig i spil som videreuddannet. Fortællingens elementer må nødvendigvis understøtte hinanden som del til helhed. Måske er det mest overraskende, at hvis muligheder for at bruge deres nye tilgange til praksis er til stede, omtaler de ikke nogle vanskeligheder med selve det, at forstå hvad de har lært som noget, der kan understøtte deres arbejde. Der er ikke nogen vanskeligheder i forholdet mellem teori og praksis i deres fortællinger.

Når lærerne skal fortælle om deres måde at bruge deres videreuddannelsesudbytte, fortæller de, at de ’bare gør det, at de overvejer og handler et sted imellem deres nye og gamle viden. Når jeg beder dem om eksempler på ”hvordan helt konkret?”, stopper fortællingerne, eller sammenhænge bliver

brudt. De videreuddannede lærere har ikke ord og begreber tilgængelige til at konceptualisere deres erfaringer med at sætte deres samlede vidensgrundlag i spil i en praksissituation. Dette er ikke overraskende, for hvordan kan man overhovedet tale om sig selv som forandret gennem mentale processer, der ikke er veletablerede hverdagsbegreber for? Når der heller ikke kan komme eksempler, skyldes det det samme. Læreren er ikke vant til at overveje sådanne mentale processer - netop fordi han ikke har ord for dem. Processerne finder sted som læring og forandring, men de er ikke til at begrebssætte for lærerne.

Fortællingerne har flere niveauer - eller fortællinger i fortællingen - den overordnede konstruerer jeg som videreuddannelsesfortællingen, som underfortælling ligger blandt andet en 'selvberetning', som bliver en medfortælling, der kan tolkes frem. Den spørges ikke til, men etableres ud fra de måder læreren får sig selv til at fremtræde, delvis som en funktion af fortællingens form. Endvidere ligger et plot, som jeg vil kalde 'læringsfortællingen'. Den etableres mere eksplicit i og med de spørgsmål, der stilles jf. spørgeguiden. Interviewpersonerne spørges direkte, hvad de har lært, hvordan de kan anvende det lærte, i hvilke situationer etc. Det giver en anden måske mere bevidst og reflekteret fortælling - og det giver respondenternes 'læringsord' til forståelsen af, hvilket ikke er tilfældet med selvberetningen.

Ligeledes produceres der fortællinger om begrundelser og udbytte, på baggrund af de spørgsmål der stilles i interviewene. Fortællingerne væver sig ind i og begrunder hinanden. For at undgå gentagelser, vil fortællingerne opdeles i to ovenfor nævnte overordnede fortællinger; Fortællingen om den udvalgte og Fortællingen om det private togt. Det fremstår at disse to forskelle har afgørende betydning for både historien om anvendelse og læringsfortællingen.

Strukturen i den følgende del analyserer først 'Fortællingen om den udvalgte' dernæst 'Fortællingen om det private togt' og for at indfange, hvad der er læringsudbyttet på videreuddannelsen og hvordan det har betydning for praksis i et narrativt perspektiv, vil 'Fortællingen om teori og praksis' blive analyseret til sidst. En yderligere opdeling ser således ud i overskrifter:

Fortællingen om den udvalgte

- Begrundelser, udbytte og muligheder for anvendelse
- Begrundelser, udbytte, muligheder og læring

Fortællingen om det personlige togt

- Begrundelser, udbytte og muligheder for anvendelse
- Begrundelser, udbytte, muligheder og læring

Fortællingen om teori og praksis

Fortællingerne vil både indeholde udsagn, fortalte sammenhænge og analytiske elementer, for at give en helhedsforståelse, som samkonstruktion mellem fortælling og analyse i samme afsnit. De fremanalyserede elementer vil bringes videre til diskussionsafsnittet og sammenholdes med del-helhedsanalysens fund.

Fortællingen om den udvalgte

Begrundelser, udbytte og muligheder

Når jeg kobler interviewpersonernes begrundelser for videreuddannelsesvalget med det, de angiver som det primære udbytte af videreuddannelsen, kan jeg analysere nogle interessante forskelle frem. Den ene gruppe, der angiver at være helt eller delvist tilbudt videreuddannelse af skolen og den anden gruppe, der fremhæver deres private og mere personlige grunde som afsæt for at tage videreuddannelse, fortæller om forskelligt udbytte.

De lærere, som er udvalgt til at indhente kompetencer til skolen, Anne Marie og Lisser fortæller, at udbyttet af videreuddannelsesforløbet primært er et fagligt udbytte. Faglighed bliver et hovedtema i denne type af fortælling. Dette skal også ses i lyset af, at de udsendte tillige møder gode muligheder for at bruge deres nye vidensområder og kunnen i både formelle og uformelle sammenhænge tilbage på skolen. De tilbydes forskellige opgaver og en position, som giver dem en oplevelse af at befinde sig i kontekster, hvor deres tilgange til praksis bliver gjort anvendelig.

Lisser, Vesterbro*: "Fagligt, der har jeg rykket tifoldigt, jeg har fået en megaviden og en megaforståelse. Jeg bruger det hver dag, jeg bruger det med forældrene, jeg bruger det i alle sammenhænge på mit arbejde. Og jeg er blevet meget mere professionel og fået en meget større ro, jeg er blevet bedre til, at stå på det, jeg ved. Blevet meget mere glad for mig selv."*

Anne Marie: *"Jeg søgte det sådan set bare fordi, jeg…. Vi sku…. Vi var nødt til at søge et eller andet, hvor vi kunne få… man kan sige: Hvor jeg blev klædt fagligt på til det job, jeg gjorde i*

forvejen……For at kunne sige, at jeg er fagligt kompetent til at lave meget af det, jeg lavede i forvejen… Men det var simpelthen fordi, vi stod i en situation, hvor vi ikke kunne få noget hjælp."

Skolen har mangler, ikke personen. Den udvalgte lærer er den, der løser skolens problem ved at indhente det savnede. Manglerne er altså adskilt fra personen og tilskrives den noget mere upersonlige organisation. Ledelsen kan tage hånd om manglerne og leve op til sit ansvar ved at udvælge en passende medarbejder og tilbyde vedkomne videreuddannelse.

Hvis en lærer tager videreuddannelse på skolens opfordring, fordi skolen mangler bestemte kompetencer, og der står opgaver parat, når han vender tilbage, bliver det muligt for læreren at sætte sig i spil som videreuddannet. Hermed bliver der fokus på det, der også fremhæves som et vigtigt udbytte af videreuddannelsen i denne type fortælling; en øget faglighed. Når begrundelsen er faglig, er udbyttet også faglighed, med det mellemled at faglige handlinger tilbydes som en mulighed i det daglige arbejde.

Den narrative analyse gør det muligt at se sammenhænge mellem begyndelse og slutning. Det, der er afsættet for fortællingen - at skolen sender en lærer ud for at hente faglig viden og kunnen til skolen - er også det, der bliver slutningen på historien, italesat som øget faglighed. Temaet bliver slået an helt fra starten og følges gennem fortællingen med diverse tilføjelser og beskrivelser. Typiske tilføjelser er, hvordan det var at være studerende igen, hvordan nogle kollegaer tilbage på skolen, ikke bruger den videreuddannede nok, efter den videreuddannedes mening, hvordan skoler er svære at forandre og hvor stolt man er, når man er bestået sin diplomuddannelse.

Da lærerne jo beskriver deres erfaringer retrospektivt i interviewsituationen, er det også muligt, at *fordi* de varetager opgaver, som fordrer en faglighed, kommer de til at opfatte den faglige dimension af uddannelsesforløbet, som også eksisterende. Herved skaber eller konstruerer det narrative imperativ, kohærens, en fortælling som angiver faglighed som udgangspunkt, for at begyndelsen og slutningen, kan hænge sammen som den troværdige fortælling, de som kulturelt indlejrede og kvalificerede mennesker må fortælle.

'De udvalgte', som betoner faglighed som omdrejningspunkt i deres videreuddannelsesfortælling, fortæller en sammenhængende enkelt fremadskridende historie, uden de store udsving i intensitet. De producerer dermed en fortælling, som viser ro og en ret udpræget tilfredshed med tingenes tilstand.

'Den udvalgtes' narrativ er opadgående i sin lineære form. Hvis man forestiller sig en lineær temporal graf, ligger begyndelsen af fortællingen om den udsendte på et lavere punkt end slutningen. Uddannelsen har ifølge fortællingen løftet hovedpersonen op på et højere og tilfredsstillende niveau. De små udsving, der forekommer i disse historier, bunder i fx stor glæde, når læreren kan hjælpe en kollega, når en indstilling får det resultat, man havde håbet på, når man frustreres over kollegaer, der afviser ens faglige tilbud, osv. Men sådanne udsving gives kvantitativt ikke meget plads i denne type fortællinger, i forhold til betoningen af det berigende faglige udbytte. Ud fra de små udsving, som lærerene krydrer deres historier med, tolker jeg en vedtagethed i deres opfattelse af, at uddannelsens faglige udbytte er tilstrækkeligt til at validere deres videreuddannelsesforløb i en interviewsammenhæng. De behøver ikke flere beskrivelser og ord til at legitimere deres fortælling om videreuddannelsen, idet fagligt udbytte er et lødigt udbytte.

Begrundelser, udbytte, muligheder og læring

Når de videreuddannede lærere med overvejende fagligt fokus omtaler deres læring, fremhæver de, de konkrete situationer hvor deres nye faglighed sættes i spil. De siger, at de har flere metoder at trække på, at de kan producere de rette materialer til de enkelte elever, at de fagligt kan begrunde deres valg i faglige sammenhænge etc.

Når jeg spørger til, hvordan samme lærere mener, at det mere abstrakte teoretiske videreuddannelsesindhold har betydning i deres praksis - jf. bilag over litteraturliste drejer det sig især om teorier om praksis og i mindre omfang anvisende teorier for praksis - taler de mest om den faglige kompetence, der er blevet udviklet. Det er mestendels konkrete vidensområder og metoder, de trækker frem til at beskrive læringsudbyttet. Det er interessant, at lærerne fremhæver hvordan omgivelserne har afgørende betydning for, hvordan de kan anvende deres teoretiske viden i praksis. Det er de opgaver, de får, som er bestemmende for, om det, de husker af teoretisk generaliseret viden, bliver fremkaldt som en praktisk anvendt viden og kunnen. De laver en kobling mellem at huske teorien fra uddannelsesforløbet og en praktisk anvendelse.

Lisser: "Jeg synes, det hele er anvendeligt, det er ikke det samme som, at det hele ligger fremme… Når nogen kommer og stiller mig et spørgsmål, så kommer det jo frem." "Da vi holdt det der faglige læsekursus, ik'. Så er der nogen, der begynder at spørge om noget, så kommer det der altså…. Så sagde jeg: 'Hvor kom det fra? Hvordan fa'en kunne jeg huske det?" …."Du skal have en rolle for at kunne indtage en rolle… ellers bliver du ikke respekteret i det….. Så siger jeg; de er

der og der, I skal gøre det og det…. Det handler om at komme højt op i teoretisk niveau, så du kan spille i det…. Teorien sammen med alt det andet."

Ifølge 'de udsendte lærere' hænger det faglige læringsudbytte uløseligt sammen med muligheder for at komme til at bruge det, ellers sker der det i følge

Ingelise: *"ligger det der bare."*

Det, der ligger, kan aktiveres af spørgsmål eller arbejdsopgaver, som kan siges at kalde på den adækvate viden, som er indlejret i erkendelsen. Der er ikke tale om en transfer af teoretisk viden til praksis, men erkendte tilgange til verden, som sammen med tidligere erfaring bliver til en forståelse af situationen og en kunnen i den konkrete sammenhæng.

Det personlige togt

Begrundelser, udbytte og muligheder

Den gruppe af lærere, som begrunder deres videreuddannelsesforløb med at de kedede sig, at der skulle ske noget nyt og "det var kun til mig selv", beskriver deres udbytte som et meget personligt udviklende udkomme. De fremhæver selvsikkerhed, rummelighed, engagement og overskud som det væsentligste de fik ud af videreuddannelsesforløbet. De siger, at de tænker anderledes, at de er blevet i stand til at se verden ud fra flere perspektiver og har fået et metateoretisk perspektiv på deres liv og arbejde. De er blevet gladere og mere engagerede lærere. Deres arbejdsbyrde forekommer mindre, fordi de kan "skære ind til benet……Det er blevet meget nemmere at være lærer", som Britt udtrykker det. Faglighed i form af metoder og materialer er ikke et dominerende tema i deres fortællinger.

Disse lærere taler ikke om, at deres skoler havde faglige mangler, men om at de ønskede udvikling – deres begrundelser for at påbegynde videreuddannelse, udtrykker de, er et tilvalg drevet af et personligt engagement og et udviklingsønske.

De interviewede lærere, som hævder mere personlige grunde til at påbegynde videreuddannelse og som fremhæver et personligt udviklende udbytte, som det vigtige, er også primært de interviewpersoner, som ikke har særligt gode muligheder for at sætte sig i spil som videreuddannet i hverken formelle eller uformelle sammenhænge i skolen. Selv om de videreuddannede lærere udtrykker mange ideer til, hvordan de ville kunne dele og bruge deres viden, fortæller de, at der er nogle strukturer og en kultur omkring dem, som ikke lader ideerne komme til udfoldelse. Hverken

ledelse eller kollegaer vil på tilfredsstillende vis, gøre brug af dem som videreuddannede lærere. De tildeles ikke ret mange ressourcer til fx at afholde temadage, hvor den videreuddannede kunne dele af sine tilgange til praksis eller andre projekter, hvor nye måder kunne finde plads. Når de videreuddannede lærere ikke bliver brugt, ser de det som utilfredsstillende. Men denne utilfredshed bliver accentueret af selve interviewet.

Birgitte: *"Nu hvor du spørger, synes jeg egentligt…."*

Interviewpersonerne bliver opmærksomme på, at de ikke får tilstrækkeligt med muligheder for at bruge deres viden og kunnen

"og det gør mig ked af det", siger Ingelise.

Samtidig med denne utilfredshed, fremhæver de et enormt personligt udbytte. Det er som om, at glæden over den videre uddannelse, i denne type fortælling, blot gives en drejning fra at være et fagligt udbytte til et personligt. Det, der vægtes, er den personligt udviklende dimension af videreuddannelse frem for en faglig dimension. Uanset betingelserne tilbage på skolen, fortælles en historie om et positivt udbytte. Set som en fortælling, insisterer lærerne på en 'happy end'.

Når jeg organiserer det empiriske materiale som fortællinger, får jeg nogle indledninger på lærernes fortællinger, som består af ønsker om personlig udfordring og udvikling, og de fleste afslutter også fortællingen med, at det blev resultatet. De drog på deres dannelsesrejse - rejste ud i verden efter personlig udvikling og kom hjem med det. De skaber en tydelig sammenhæng mellem begyndelse og afslutning. De løfter sig op på et højere menneskeligt niveau, så fortællingens kurve er stigende. De tror samtidigt på, at det nok skal blive endnu bedre, idet de, væbnet med tålmod, forventer, at kollegaer i fremtiden vil bruge deres kompetencer mere, end tilfældet er på interviewtidspunktet. Jeg kan aflæse en roligt stigende historie, med udsving i form af utilfredshed affødt af manglende muligheder for at bruge de nye kompetencer, men også glæde, når det lykkes at videregive gode ideer, eller når de kan overskue en problematisk situation og handle på passende vis.

Overordnet fortælles 'gode historier', som det er tilfældet med historierne med fagligt fokus. Her bliver temaet den personlige udvikling og den personligt forandrede tilgang til verden, som har betydning udover arbejdslivet. Historierne om betydningen af videreuddannelseer positiv, uanset det tematiserede udbytte.

Det personlige udbytte er så betydningsfuldt at, både den lærer, der troede, at han skulle arbejde som konsulent frem for lærer i folkeskolen efterfølgende, og den lærer, der troede, hun skulle skifte job, er forblevet i folkeskolen.

Britt: *"Hvis det ikke havde været for videreuddannelsesforløbet, tror jeg ikke, jeg var fortsat med at være lærer."*

Begrundelser, udbytte, muligheder og læring

Når lærerne bliver spurgt om, hvad de mener, at de har lært, og om det teoretiske curriculum på uddannelsen er anvendeligt for deres praksis, siger de samstemmigt, at alt kan bruges om ikke lige nu, så potentielt. Lærerne siger, at alt giver dem et fundament, som igen giver et overblik og overskud til at kunne forstå mere af verden.

Det, lærerne betoner, at de har lært, er at tænke anderledes, at kunne se flere perspektiver på samme sag, at kunne analysere en begivenhed og at kunne se metateoretisk på eksempelvis uenigheder mellem kollegaer.

Med et socialkonstruktivistisk begreb vil jeg hævde, at de har lært sig 'mentale funktioner'. De måder, der indirekte er blevet præsenteret som 'tilstræbte tankeformer' på videreuddannelsen, har formet de studerende og er blevet intranaliseret. Det, der var svært for lærerne i begyndelsen af studiet, fik de lært sig i forløbet og er efterfølgende blevet forandret til mennesker, der erkender, opfatter og handler anderledes. De er, materialistisk forstået, blevet formet af deres videreuddannelses indhold og måder. De har lært sig et sprog og deraf oplevelser af den verden, der omgiver dem (Bruner 1986).

Forstået i en organisatorisk læringsramme har de udviklet redskaber til at forholde sig til diverse situationer på udforskende vis og stiller spørgsmål til de styrende variable, som ligger til grund for forskellige handlinger.

"Hvad er det for nogen værdier, og hvad er det for nogle visioner vi har?" som Britt spørger.

Fortællingen om teori/praksis - Eller læringshistorien

Fortællingen om teori/praksis er et plot i plottet, en fortælling, der er vævet ind i den overordnede historie. Fortællingen konstrueres på baggrund af analysen af de kontekster, hvor lærerne sætter deres videreuddannelsesudbytte i spil. Ved at etablere læringshistorien som et narrativ, træder det

særegne vedrørende læring, teori og praksis frem i forbindelse med og som resultat af, andre dimensioner af den samlede fortælling. Plottet kontekstualiseres så at sige af videreuddannelsesfortællingen som helhed, som dermed giver medbetydning til læringshistorien.

Læringshistorien er historien om både de udvalgte og dem på personligt togt; en fælles fortælling om deres måder at beskrive det at lære og at bruge viden.

At jeg vælger dette skyldes, at udbyttet af videreuddannelsen er det tema, jeg kredser om i mange af interviewspørgsmålene. Selvfølgelig fordi min interesse, som en der tidligere har undervist på videreuddannelsen, fokuserer på, hvordan mon de studerende formes, af alt det der foregår på en etårig videreuddannelse og hvordan mon de kan omsætte alt det fra bøgerne til deres daglige praksis?

I min allerførste læsning af materialet fremgik det af besvarelserne på spørgsmålet om, hvorvidt det teoretiske curriculum fra videreuddannelsen kunne finde plads i praksis på skolen, at lærerne ikke opfatter 'overførslen' som problematisk overhovedet.

'Den gode begyndelse på historien', som både Gergen og Bruner hævder, der må være, er spørgsmålet "kan du bruge, den teori du har arbejdet med på videreuddannelsesforløbet?" Lærerne smiler og de bevæger kroppen, når de svarer. Der er en energisk og positiv begyndelse på læringshistorien. I lærernes historie bruger de, i de fleste tilfælde, alt det de har lært. De deler villigt deres viden med de kollegaer, der vælger at bruge de videreuddannede som ressourcepersoner og giver gerne tips til, hvordan en kollega kan handle i forhold til enkelte elever. De videreuddannede lærere fortæller at deres teoretiske viden, som både er *for* og især *om* praksis, ligger som en grund for deres valg og handlinger, de bruger teorien til at forstå sammenhænge og forskelle i tilgange til det pædagogiske arbejde. De kan gennemskue, overskue og vurdere en sag ud fra flere perspektiver. Det er en god historie.

Jeanette formulerer den gode historie på denne måde:

"Jeg bruger helt sikkert teorien. Det er blevet automatiseret og ligger som en del af mig på rygraden. Det er slet ikke svært at bruge teorien. Jeg reflekterer i praksissituationer og laver teoretiske analyser – før ville jeg have tænkt praktisk. Nu bruger jeg teorier, i starten tvang jeg mig selv til det. Nu sidder de bare."

Lærerne sætter stor pris på den viden, de har oparbejdet gennem deres slidsomme og svære uddannelsesforløb. Om det hårde og trængselsfulde uddannelsesforløb siger de, at det har været det hele værd. Nu har de erobret noget, som er dem meget dyrebart - ikke et halvt kongerige, men viden, der kvalificerer deres praksis. Denne viden vil de meget gerne dele med deres kollegaer - de har bragt en gave med hjem, de gerne vil tilbyde. Målet med fortællingen og den ønskede lykkelige udgang på historien er at kunne anvende den nye viden og dele den med kollegaerne. Vejen til dette mål er desværre fyldt med forhindringer og prøvelser.

Læringshistorierne indeholder tre forskellige dele af indholdsmæssig karakter. Lærerne fortæller om de materialer, de kan dele ud af. De fortæller om evalueringer, om læsetest, om hvordan de nu kan udarbejde deres egne undervisningsmaterialer. Denne form for læringsudbytte har en ret konkret materiel karakter. Det er fortællingen om, at de helt konkret har 'noget' - en oeuvre - at forholde sig til og med, gerne i samspil med deres kollegaer. Disse materialer fortæller de, at de gør noget med i arbejdet, de anvender metoderne, som, de hævder, er direkte anvendelige og egnede til skolens praksis. Når samtalen drejer sig om at dele viden, er det med denne dimension af læringsudbyttet, succesen er størst. Det er i mange tilfælde forholdsvist let for den videreuddannede at få tilladelse til at levere konkrete materialer til de ikke videreuddannede lærere. Materialeudveksling er formodentlig en relativt almindeligt forekommende hændelse lærere imellem, og dermed genkendelig som en uforstyrrende ikke face-truende handling. Kollegaerne er villige til at foretage ændringer på et handlingsniveau, at bruge et andet materiale end sædvanligt. De er med Schön og Argyris' term villige til at foretage en single loop læring, som er kendetegnet ved forandring af handling uden en bagvedliggende overvejelse af grundlaget for forandringen og hvilke variabler, der egentligt styrer praksis. De videreuddannede møder en nogenlunde accept af deres konkret materielle gaver, som de så gerne vil donere.

Det syner anderledes, med en anden dimension af udbyttet fra videreuddannelsen; den oparbejdede teoretiske viden. Lærerne fastholder, at de anvender den, men også at den er sværere at komme til at bruge eksplicit i forhold til kollegaerne og arbejdet generelt. Det er en slags viden, som de hævder ligger som en grund bag de overvejelser og beslutninger, de træffer af relevans for arbejdet, men det er øjensynlig også den slags viden, som kollegaerne ikke er så villige til at lægge ører til.

Teoretisk viden, som primært er viden om praksis, jf. litteraturlisten i bilag 5, opfattes måske som relateret til lærebøger, til uddannelsesinstitutioner og i nogle tilfælde ikke eksplicit til lærernes

daglige praksis. De overordnede perspektiver på pædagogisk praksis, som der arbejdes med på videreuddannelsen, finder ikke plads i samtaler blandt lærerne.

Britt: *"vi taler aldrig om, hvad vi vil med skolen og hvorfor vi gør, som vi gør".*

Når den videreuddannede kommer tilbage til skolen og vil delagtiggøre kollegaer i teoretiske overvejelser, kommer de måske til at fremstå som repræsenterende noget tilhørende videreuddannelsesfeltet, et område og en vidensform, som nyder en vis respekt og status, men som man ikke altid er villig til at være modtagende overfor, som ikke videreuddannet. Deltagelse i en teoretisk samtale med en nys tilbagevendt videreuddannet lærer kan i værste fald komme til at udstille, alt det man har glemt i teoretisk korrekt gengivet form i sin gøren og laden som skolelærer, og ligger måske bag udsagnet:

Ingelise: *"de er bange for mig".*

Overordnet er teoretisk viden en generaliseret viden, som beskriver et udsnit af verden - her skolerelaterede emner. Når de videreuddannede lærere fortæller, at de anvender teoretisk viden, forstår jeg, at de forholder sig til og reflekterer over deres verden. Teori er distanceret fra praksis og har i diplomuddannelsessammenhænge pædagogisk praksis som genstand. De videreuddannede lærere fortæller, at de nu selv kan anlægge denne afstand og beskue og forstå deres verden, men også at deres kollegaer ikke gør det samme. Brug af teoretiske perspektiver, er noget de har lært sig gennem videreuddannelsen - og altså noget de ikke gjorde før i samme grad og som de fortæller, at deres ikke videreuddannede kolleger heller ikke gør. Forskellen, der gør en forskel, er altså videreuddannelsesforløbet.

Den vide verden er blevet videre. Med den teoretiske viden fra videreuddannelsen, fortæller lærerne, at de nu kan begribe deres praksis og forstå den, med de teoretiske perspektiver de lægger ned over den. Den teoretiske viden, de oparbejdede på deres grunduddannelse, og som ofte var præcis den samme som på videreuddannelsen, forstod de ikke dengang.

Birgitte: *"Når du ikke har praksis, er det jo også smadder svært at have med…. med teorien at gøre, for du har ikke noget at hænge den op på. Altså, man kan ikke helt forstå…"*

En forskel fra dengang til nu er, at de under videreuddannelsesforløbet har haft en veletableret praksis at forstå teorien i forhold til. Under grunduddannelsen arbejdede de med teorien, som noget

der skulle ligge til grund for en kommende endnu ikke etableret praksis. Dette kan også kaste lys over kollegaernes udsagn om, at

"Mine kollegaer siger, at teori har intet med praksis at gøre og sådan havde jeg det sådan set også før, ik'?"

som Lisser siger det.

Teoretisk viden, som skal beskrive og foreskrive en fremtidig profession på et grunduddannelsesforløb, betragtes, når jeg analyserer de videreuddannede læreres udsagn, ikke som noget, der har meget med den egentlige levede professionelle hverdag at gøre, den hverdagspraksis, som først skal indtages, erobres og gøres. Måske er den måde, man kan bruge teori på, som erfaren lærer, en helt anden - fordi de kan 'gøre lærer' i forvejen og altså ikke skal basere deres handlinger på teori, men 'blot' forstå og genkende de kvalificerede handlinger, de gør i forvejen med teori. Måske er det derfor fortællingerne om den ubesværede opfattelse af teori til praksis taler imod det, som fx Bourdieu hævder, er to helt forskellige ting (Callewaert 2007) og som Dürkheim taler om som to former for viden (Dürkheim 1975). I denne fortælling lader det til, at jeg kan udlede to væsensforskellige forståelser af teori-praksisforholdet. Der er 'de ikke videreuddannede læreres' forståelse af teori, som baserer sig på grunduddannelsesviden og de videreuddannede læreres forståelse af teori som noget, man begriber og kvalificerer en kendt praksis med. Nogle lærere taler om teori som etablerende for en fremtidig ukendt praksis og andre om teori som forståelsesredskab for en allerede veletableret praksis.

Uanset hvilken udgave af teoriforståelse der er i spil for den enkelte lærer, er der generelt utilfredshed med graden af kollegaers modtagelighed overfor den teoretiske gave, som de videreuddannede gerne vil aflevere og som de selv synes, er så berigende i deres eget arbejde. De bejler på forskellig vis til kollegaerne i håb om at højne kvaliteten af skolen og blive anerkendt som en, der har noget at komme med. Men bejleren bliver afvist, på trods af hans kløgt, fine papirer og dyrebare gaver. Vi vil vide, at disse bejlere er utrættelige og ikke giver afkald på det, de vil nå:

Jeanette: *"Det tager jo tid at forandre en skole",*

Ingelise: *"Man må bare blive ved at tilbyde sig."*

Når jeg betragter det empiriske materiale som en helhed, træder endnu en dimension af viden frem. Den tredje type vidensudbytte, som lærerne fortæller, de oparbejder under videreuddannelsesforløbet, har en noget anden karakter. Det beskrives måske bedst som en læring, frem for viden, uden genstand. Det er ikke viden om materialer og metoder og heller ikke viden om diverse teorier om pædagogisk praksis. Her er tale om en intranalisering af tænkemåder, som teoretisk forstået medfører en udvikling af højere mentale funktioner (Vygotsky 2001, Bruner 1986).

Lærerne forholder sig ontologisk til deres udbytte. Lærerne fortæller om 'en væren', at de er blevet nogle andre. De kan være på en anden måde, de kan bedre overskue situationer, kaste forskellige perspektiver på situationer og se bagom det umiddelbart fremtrædende. Gennem de måder, de har arbejdet på studiet, har de indarbejdet fagets tilgange til at analysere, reflektere, så disse måder er blevet 'mentale bevægemønstre' - måder hvorpå de foretager mentale handlinger. Hvor indholdet af de to foregående typer af viden kan beskrives med substantiver, må denne form for påvirkning beskrives med verber - her gøres noget. Mange af de ord, de bruger til at beskrive deres viden, er metaforiske verbielle afledninger af ord knyttet til synssansen; de får overblik, kan overskue, gennemskue, se tydeligt, se klart, indse, få indblik.

Det er denne viden eller læring, det ikke giver mening, at spørge til om kan deles, idet den ikke har et objekt, der er deleligt. Den kan inspirere kollegaer, idet den får udtryk i en anderledes handlen, når læreren stiller en anden slags spørgsmål, kommenterer, giver sine perspektiver på en sag. Men forandringen, som er bestemt af interpersonelle måder, kan kun vises indirekte, fordi det ifølge Anne Marie er en *"forandring indeni",* og med Bobs udtryk: *"en anden måde at tænke på",* en intramental forandring, der er udviklet i løbet af studiet.

Det er denne dimension af videreuddannelsens betydning, der omtales som det, der kan sættes i spil i også private kontekster og som det allervigtigste udbytte af uddannelsesforløbet.

På tværs af læringsindholdet og ud fra lærernes samlede fortælling træder det frem, at det man siger, man har lært, afhænger af, hvad man bruger. Ifølge lærerne, ved man altså på en måde først, hvad man har lært, når man får mulighed for at anvende sin viden og kunnen i praksis. Det er gennem praksis, ens viden får form og bliver til andet end en erindring om 'noget stof fra videreuddannelsen'. Denne gengivelse af læring som noget der fremkaldes, af de muligheder der

byder sig, kalder jeg for genlæring. Denne term for at pointere vekselvirkningen mellem individ og kontekst, mellem det inter- og intramentale ved læreprocessen.

Genlæring som en meningsskabende proces mellem forforståelser og kontekst vil være et begreb og en læreproces, der kan beskrive forskellige former for praksisgjort teoretisk og erfaringsbaseret viden. Begrebet indfanger både den intramentalt lejrede erfaring, gammel og ny viden, tankeformer og perceptioner og begrebet indfanger den kontekstuelle medbestemmelse og medkonstruktion af den passende handling. Genlæring er således et begreb, der indfanger 'mellemrummet' mellem individ og kollektiv, mellem individ og materielle rammer, mellem individ og medmenneske. Begrebet kan, med en differentiering af vidensindhold i fx objekt og handleviden, præcisere og facilitere en ønsket omformning af uddannelsesindhold til praksis. Det er et teoretisk redskab til at belyse teori/praksisforholdet.

Helheden kort fortalt

Gennem denne helhed-del-analyse, har jeg fået øje på nogle sammenhænge på tværs af de enkelte temaer; sammenhænge, som først kommer til syne når begrundelser, udbytte og muligheder for anvendelse bliver koblet til hinanden. Ligeledes viser helheden, at der faktisk er tale om meget forskellige former for udbytte, de tre former for viden og læring (materiel, teoretisk og ændrede tænkemåder), men også at disse former er kendetegnende for alle lærernes udbytte på tværs af 'udvalgt' eller 'personligt togt'.

En narrativ betragtning gør det muligt at se sådanne sammenhænge ved at sammenholde begyndelser, begrundelser, plot, vægtninger, de gode og onde, det attråede, mm. Gennem sådanne koblinger bliver en helhedsforståelse mulig i form af en samlet konstruktion af betydningen af videreuddannelse. Denne helhedsforståelse giver på den anden side forståelse for enkeltdelene. For eksempel bliver det tydeligt, at når nogle af lærerne næsten udelukkende hævder at deres udbytte kan bruges i private kontekster, så får det en mere nuanceret betydning, når det svar kobles med deres manglende muligheder for at sætte sig i spil som videreuddannet i faglige sammenhænge, fx i form af ressourcepersoner med timetildeling og kasket. Ligeledes bliver deres irritation over manglende muligheder mere nuanceret, når de svar sammenholdes med svar på, hvad de mener, der skal til, for at kunne bruge deres uddannelse på mere ønskværdig måde.

Endelig giver den narrative ramme en stor analytisk frihed, idet der kan foretages de koblinger, som synes interessante i forfølgelse af målet om at komme rundt om alt det, lærerne tillægger betydning

i relation til deres videreuddannelse. Uden den foregående del-helhed tematiske analyse ville en narrativ strukturering ikke nødvendigvis så præcist have indfanget de sammenhænge, der forekommer mellem enkeltdele i de konstruerede historier. Omvendt, var det først ved at se på de imperative kohærenser, at det blev tydeligt, hvilke sammenhænge der optræder i besvarelserne af de enkelte spørgsmål.

Forskellige resultater af de to analyser?

Når jeg først går til materialet med udgangspunkt i de enkelte spørgsmål og dernæst enkelte temaer etableres klare konstruktioner af betydning forstået ud fra lærings- og samhandlingsperspektiver. Der kommer en dybde i forståelsen af lærernes fortællinger om, hvad der er betydningsfuldt for dem i relation til de forskellige temaer, ved at fokus holdes på temaet og der gives plads til mange eksempler på svar og teoretiske vinkler. Når jeg opholder mig ved de enkelte temaer og anlægger mine valgte teoretiske perspektiver, kan jeg konstruere tydelige forståelser frem af enkeltdelene.

Når jeg anskuer materialet som en helhed, kan jeg analysere sammenhænge frem, som omvendt giver mening til de enkeltdele, som de første analyser holdt fokus på. De måder jeg har taget fat i helheden på, er også bestemt af min første del-læsning. Det er altså ikke muligt at lave en 'ren' helhedslæsning - den er allerede påvirket af delanalysen.

Det, der er muligt, er at analysere nogle sammenhænge, nogle linjer og overordnede strukturer frem. Det er muligt at få øje på temaer, konnationer og genrevalg, som kun kan forstås som vigtige og betydningsfulde i helhedslæsningen.

Begge analyser kobles i det følgende og danner grundlag for en diskussion.

Kapitel 9. Diskussion – mod en samlet forståelse.

På baggrund af de to gennemførte analyser, diskuterer jeg, i det følgende, analysernes pointer og fund med og mod hinanden for at komme frem til en samlet forståelse af videreuddannelses betydning. For at nærme mig dette, indleder jeg diskussionen med et fokus på hvordan lærerene egentlig opfatter videreuddannelsesudbyttet, og hvordan det forholder sig til videreuddannelsens fokus på 'faglighed' i forhold til det udbytte lærerne mener at få.

Hvad der sker i forhold til kollegaer, når en lærer bliver til en videreuddannet lærer, diskuteres i afsnittet 'den videreuddannede lærer og de andre'. Afsnittet diskuterer læreren i samhandling med kollegaer og praktiske muligheder for at positionere sig som videreuddannet lærer. Det er blevet tydeligt gennem analyserne, at det er i samhandlingen med kollegaerne, at der sker brud i den ellers så positive fortælling om videreuddannelse, fordi det er her, lærerne erfarer, at der opstår besværligheder i forhold til at komme til at gøre brug af deres nye tilgange til praksis. For at forfølge dette tema yderligere, følger nogle mere specifikke diskussioner af, hvad der sker, når kollegaerne etableres i en ny kategori og hvordan det påvirker teamet og loyaliteten.

Derefter diskuterer jeg de kontekster, hvor det er nemt for den videreuddannede lærer at have en position som videreuddannet.

For at koble de former for læringsudbytte, jeg har fundet i analysen, med de kontekster, der ligeledes er resultat af analysen og som er relevante og nødvendige for at kunne indtage en position som videreuddannet lærer, følger en diskussion af vidensformernes kontekstuelle fordringer.

Endelig diskuterer jeg, hvilke organisatoriske og kontekstuelle forhold, der i lærernes forståelse, har betydning for deres brug af udbyttet. Her er det en diskussion af lærernes læringsudbytte og deres muligheder for at positionere sig som videreuddannede lærere, der også anvender den nyerhvervede viden. Herunder diskuteres også den potentielle genlæring som distribueret læring.

Betydningen af videreuddannelse– eller den videreuddannede lærer og videreuddannelsesudbyttet

Den videreuddannede lærer har tilegnet sig viden og er blevet formet mentalt. Han kan anvende sine nye vidensformer og kan sætte sig selv og sine måder at gå til verden på i spil - både på arbejdet og i andre sammenhænge, der ikke har med arbejdet at gøre.

Gennem analysen er jeg kommet frem til, at der er tale om forskellige former for viden, at disse vidensformer kan anvendes på forskellige måder, i forskellige situationer og at de har forskellige udtryk. I det følgende vil jeg diskutere disse former for viden i relation til deres betydning for lærernes videreuddannelsesudbytte, når de bliver sat i spil i forskellige kontekster.

Som det fremgik af læringshistorien, i den narrative analyse, har noget af læringsudbyttet et objekt – en viden om metoder og en viden om teorier. På samme måde, som kulturens genrer er bestemmende for, hvilke muligheder vi har for at 'fortælle os selv', er ordklasser og

sætningsstrukturer det også. Når videreuddannelses betydning skal berettes, viser analysen at udbyttet er substantiviske genstande (metoder og teorier) og måder at gøre noget på (overskue, perspektivere, sammenholde). Det betyder, at udbyttet, hvor diffust og oplevelsesorienteret det end måtte være, formes af de tilgængelige måder at tale om udbytte på, som sproget tilbyder. I vores sprog ligger et imperativ om at 'vi opnår *noget*', 'vi lærer *noget*'. Lærerne opnår viden om metoder og teorier og de lærer at perspektivere, analysere, etc. De kan ikke udlægge det på andre måder, hvis de vil fremstå som troværdige, når de taler om deres positive udbytte af videreuddannelsen.

For at de første to typer af læringsudbyttet, som jeg kalder objektviden, kan sættes i anvendelse, kræver det, at der handles med denne viden. Der skal gøres noget med den. I vores interpersonelle sprog er metoder og teori substantiviske genstande, som, så at sige, ikke kan noget på egen hånd. Der skal en handling til, for at objektet får mening. Intranaliseret må man betragte denne objektviden, som en viden "der ligger der hele tiden", som nogle af lærerne beskriver det. Hvis vi gør noget, kan vi huske den, bruge den, sætte den i spil, perspektivere den, osv. Objektviden kan bevæges frem af mentale handlinger og genlæres.

Analysen viser, at sådanne mentale handlinger sættes i gang af kollegaers spørgsmål, opgaver og andre kontekstuelle fordringer. Men bag denne mulige igangsættelse ligger, at lærerne har intranaliseret og raffineret sådanne måder at arbejde på gennem deres videreuddannelse. De intranaliserede arbejdsmåder betyder, at de kan gennemskue forskellige situationer med elever eller kollegaer, de har lært at se på en situation fra flere vinkler - en kunnen i.e. mentale funktioner, som kan anvendes i forskellige situationer med alle mulige objekter. Ikke kun 'skolesager', men måder at tilgå alt man støder ind i.

Lærerne lægger stor vægt på, at de ikke alene kan bruge den viden, de har erhvervet sig gennem videreuddannelsen, i arbejdsmæssige sammenhænge, men at de også trækker på den i andre private kontekster. Dette peger i retning af, at uddannelsen har medvirket til en generel forandring af den måde de forstår og agerer, netop fordi de har erfaret, at de kan trække på den i mange sammenhænge, som den i udgangspunktet ikke var tænkt ind i.

Hvis vi godtager den præmis, at objektviden er passiv og kræver, at der gøres noget med den, for at den kan komme til udtryk og blive til handling, så er det muligt at sætte den i spil gennem mentale handlinger. Når man perspektiverer, analyserer osv. *gør* man noget, man foretager handlinger på et mentalt plan, som kun kan observeres indirekte af omgivelserne. De mentale handlinger kan

betragtes som infrastrukturer, transportformer, måder at bevæge sin tanke på. Gennem sådanne intranaliserede måder at gå til fagene på, kan læreren handle mentalt med sin viden på egen hånd.

Når lærerne efterlyser praktiske muligheder for at anvende deres viden, er det et udtryk for en begrænset tilfredsstillelse ved at sidde med sig selv og overveje sin objektviden. I denne undersøgelse har jeg da også fokuseret på vidensbrug i forskellige arbejdskontekster, hvor læreren gør lærer i sin praksis. Hermed er der fokus på, hvilke ydre fysiske handlinger, der afføder mentale handlinger og dermed potentielt en aktivering af objektviden.

Gennem mine kategoriseringer i den første analyse fremgår det på forskellig vis hvilke kontekster, der sætter sådanne mentale aktiviteter i gang og dermed hvornår der sker en genlæring: Når genlæring finder sted, altså når lærerne agerer med udgangspunkt i objektviden, bliver den anvendte viden forandret fra at være noget passivt, som ligger lejret, til at blive en del af en gøren.

En teoretisk viden, bliver handlet med og bliver redskab til at forstå en praksis - den genlæres og bliver til handleviden, den bliver til en måde at forstå fx en pædagogisk situation på. På samme måde bliver en teoretisk viden om evaluering omformet fra en objektviden til en handleviden gennem den genlæring, der finder sted, når der i den ydre fysiske verden foretages evalueringer. Det er genlæringsprocessen, som forandrer objektvidensformerne til viden, der kan anvendes i praksis. Genlæring gør den passive viden til en aktiv viden, der kan bringes i anvendelse i lærerens mange kontekster.

I afsnittet 'Læring imellem individ og kontekst' nedenfor vil relationer og kontekstuelle faktorer af betydning for genlæring blive yderligere diskuteret.

Når de videreuddannede lærere foreslår, at man burde forandre læreruddannelsen, så man, som Anne Marie formulerer det:

"arbejder fem år i skolen efter grunduddannelsen og derefter er forpligtet til at tage et års videreuddannelse, før man er færdiguddannet lærer"

- så hæfter de forslaget op på læringsudbytte. De mener, der er noget man som lærerstuderende ikke kan forstå, fordi man som studerende ikke har en veletableret praksis at forstå ud fra. Formuleret omvendt: Der er teori, som er meget lettere at begribe, når man har en praksiserfaring at relatere den

til. De videreuddannede lærere kan nu forstå teorier, som de også arbejdede med under deres uddannelse til lærer, på en helt anden måde, fordi de kan knytte den til deres praksisviden.

På læreruddannelsen havde forskellige teoretiske perspektiver til formål at forberede de studerende til en endnu ukendt praksis – arbejdet som lærer. De videreuddannede lærere fortæller, at de fx både læste Piaget og Vygotsky under deres læreruddannelse og igen på videreuddannelsesforløbet. Det, de siger, er, at det er svært, at anvende teorierne foreskrivende som en basis for en ukendt praksis - men nemt at begribe perspektiver af en veletableret praksis med teorier. Teorierne virker som genkendelige beskrivelser af lærernes praksis, og dermed bliver de anvendt som forståelsesredskab. 'At bruge teori' er blandt andet, når lærerne kan genkende deres praksis med generaliserede teoretiske perspektiver.

Forstået på den måde, er der ikke nødvendigvis nogen uforeneligheder mellem teori og praksis. Det er der kun, når vi tror, teori skal være foreskrivende og et dækkende grundlag for en kommende praksis. Ikke når teorien anvendes som beskrivende og til at forstå praksis med. Når udgangspunktet er en etableret praksis, kan de teorier, der arbejdes med på videreuddannelse, tilbyde at belyse forskellige dimensioner af netop den praksis, der er så velkendt. I sin beskrivende form skal den bare være genkendelig og ikke nødvendigvis dække hele den pædagogiske virkelighed med alle dens facetter. I beskrivende form gør teori det, den er bedst til - den generaliserer, trækker sig væk og fungerer eksemplarisk som Dürkheim også taler om pædagogikkens mål (Dürkheim 1975). Hermed bliver den brugbar til begribelse og udvidelse af en forståelse af praksis, som man kender med alle dens kringelkroge – det bliver en måde at forstå sin egen praksis på med et distanceret blik.

Der er ikke tale om en transfer af teoretisk viden til praksis, men en teoretisk viden, som sammen med den tidligere erfaring bliver til en viden og kunnen i den konkrete sammenhæng.

Det giver ikke mening at spørge, om denne viden eller læring, kan deles, da den ikke har et objekt, der kan deles. Den kan inspirere kollegaer, idet den får udtryk i en anderledes handlen, når læreren stiller en anden slags spørgsmål, kommenterer eller giver sine perspektiver på en sag. Men forandringen som har sit udgangspunkt i videreuddannelsens interpersonelle måder at arbejde på, kan kun vises indirekte, fordi det er en "forandring indeni", "en anden måde at tænke på", en intramental forandring. I forhold til den transferforskning, jeg præsenterede i afsnittet 'tilgrænsende forskningsområder', er jeg kommet frem til noget andet, end hvad transferforskningen antager,

nemlig at viden kan overføres, hvis blot kontekserne for indlæring og anvendelse er lig hinanden. Her er tale om, at mennesket forandres. Der ikke er tale om overføring af viden, men tale om at 'et forandret menneske kan handle forandret i forskellige sammenhænge'. De handlinger der er mulige, afhænger af sammenhængene, og sammenhængene er medbestemmende for og medetablerende af, hvilke handlinger der er meningsfulde i den givne situation. Her er ikke tale om at den videreuddannede lærer overfører sin viden fra videreuddannelsen, men at den videreuddannede lærer, afhængigt af konteksten, skaber handlinger, som er adækvate i situationen. Han genlærer i mellemrummet mellem sin erfaring og situationen. Han bruger ikke viden, en til en, men genskaber med baggrund i erfaring og viden en adækvat praktisk handlen situationelt.

Det er denne dimension af videreuddannelsens betydning, som lærerne omtaler som det personlige udbytte og som det allervigtigste udbytte af uddannelsesforløbet.

Den videreuddannede lærer - og de andre

I denne del af diskussionen vil jeg forholde mig til den videreuddannede lærer i en arbejdsmæssig kontekst; i samhandling med kollegaer, elever, skoleledelse og forældre, for at få diskuteret de muligheder for at agere videreuddannet, der ligger i disse relationer.

Overvejende er den position, der er meningsfuld for de videreuddannede lærere, knyttet tæt sammen med deres muligheder for at få kollegaer til at være samhandlende om en anden position eller en ny rolle. Poulsen (2005) fremhæver en vis fastlåsthed i det teoretiske rollebegreb og det er også fastlåsthed, der kendetegner de rolletilbud, de videreuddannede lærere vender tilbage til i praksis. De videreuddannede lærere ønsker en forandring af deres position, hvor deres videreuddannelse får plads og anderkendes af deres kolleger. I det følgende vil jeg skelne mellem 'rolle' og 'position'. 'Position' refererer til specifikke kontekster, som noget der er til forhandling og ikke på forhånd forbindes med et fastlagt indhold. 'Position' afhænger altså af og konfluerer med tilskrivninger i den aktuelle kontekst.

'Rolle' refererer på sin side til de formelle funktioner læreren kan varetage, deri ligger et forholdsvist fastlåst indhold, som kan udføres på forskellig vis. Den videreuddannede lærers roller kan være veletablerede og med ret klare rolleforventninger.

Rolletilbuddene forandrer sig ikke nødvendigvis, blot fordi en lærer vender tilbage med forandrede kompetencer. Lærerens opfattelse af sig selv, som en lærer der er bedre kvalificeret til sit job end

før videreuddannelsesforløbet, får ikke altid mulighed for at finde udfoldelse. Den videreuddannede lærer vender ofte tilbage til skolen og sine kolleger, der forventer og regner med, at han genindtræder i rollen som lærer, på lige fod med de andre lærere, og med samme position.

Der er altså tale om, at flere rolleforventninger er til stede på samme tid. Det giver potentielt konflikter. Den videreuddannede læreres forestilling om, hvad der er det rigtige, det forkerte, det passende og det upassende er forandret. Det behøver skolens og kollegaernes derimod ikke at være. Tydelighed, i de roller de videreuddannede kan indtage, er vigtig for oplevelsen af at føle sig værdsat og dermed for den videreuddannedes tilfredshed (Poulsen, 2005). Den officielle rolle, som fx matematikvejleder, tilbyder en struktur, at være videreuddannet indenfor. En rolle kan som oftest udfyldes på mange måder og dermed bliver der plads til den enkeltes måde 'at gøre videreuddannet på'. Rollen bliver således skolens medierende instans mellem kollegaer og den videreuddannedes kompetencer. Når der er utydelighed i, hvorvidt en rolle er officiel, eller i hvor høj grad den videreuddannede har lov til at udfylde den autoritativt, opstår der forvirring og utilfredshed. Uklarheden medfører at den personlige dimension af rollen, lærerens udfyldning, bliver usikker og 'tilnærmelsesvis', og læreren oplever sig ligeså. Hvis rolleudfyldningen ikke værdsættes oplever læreren sig heller ikke værdsat.

I en sådan Goffmansk interaktionistisk forståelse af rollebegrebet, er det netop koblingen mellem skolens strukturer og læreren som aktør, der kan medieres af en 'rolle'. Rollen tildeler måder at være videreuddannet på og dermed et face, som fra skolens side tilskrives status.

De rolletilbud og positioneringsmuligheder, den videreuddannede lærer får, er afgørende for den betydning han tilskriver sin videreuddannelse. Hvis tilbud og muligheder ikke er der i særlig høj grad, er betydningen af videreuddannelse primært 'et personligt udbytte'. Hvis tilbuddene og mulighederne er der, er udbyttet både fagligt og personligt. Position og rolle bliver dermed en vigtig dimension for udbyttet retrospektivt.

Analysen viser, at det er forskellige kontekster, som er afgørende for den rolle og position, læreren kan indtage. Læreren kan nemt indtage rollen som meget kompetent og teoretiske fagligt funderet medarbejder overfor forældre. Når kollegaer villigt bruger den videreuddannede, som en ressourceperson volder positioneringen som videreuddannet heller ingen kvaler. Det samme gælder, når skolen som kontekst tilbyder en rolle som fx specialundervisningskoordinator. Læreren er meget afhængig af konteksternes medtilskrivning af hans kompetence og dermed er hans nye måder

at gå til verden på og hans nye videreuddannede lærerpersonlighed på samme måde afhængig af medetablerende kontekster.

Med en teoretiske fundering i Bruner og Goffman, må forholdet mellem individ, position, rolle og kontekst begribes med en stor følsomhed overfor mennesket som erkendende og meningssøgende. Når lærerne fremhæver kontekstuelle faktorer som afgørende, viser det at interpersonelle håndteringer aflejrer sig som måder at forstå sagen og sig selv på. De måder læreren kan udfylde, eller ikke udfylde, sin rolle på; de måder han kan forhandle en passende position frem, bliver en del af hans selvforståelse og dermed måder at tænke og fortælle sig selv.

Når jeg tillægger de skolerelaterede kontekster betydning, for de måder, læreren kan handle på, er det en måde at forbinde individet med de kulturelle bestemmelser og betingelser, der er for individets udfoldelse. En måde at opdele det drama, læreren skal deltage i, i mindre analytiske enheder. Herved bliver kontekstens betydning for positioneringer tydelig, som ramme om det forandrede og videreuddannede individ. Det giver et billede af den videreuddannede lærer, som kan rumme de forskelle der er for 'at gøre videreuddannet' i samspil med forskellige kontekster.

Kollegaerne i ny kategori

Mine analyser af videreuddannelsens betydning for lærerne viser, i den ellers meget positive fortælling om videreuddannelsen som helhed, at det er i relationerne til kollegaerne, at problemer primært opstår. Måske fordi det er en kontekst som den videreuddannede selv kan have nogen indflydelse på, til forskel fra de organisatoriske rammer, som er fjernere og mere tunge.

De videreuddannede lærere oplever deres kollegaer som nogen, der potentielt kan forhindre deres mulighed for at sætte deres nye viden og kunnen i spil i nogle af arbejdets sammenhænge. Det gælder sammenhænge, hvor lærerne skal arbejde sammen på forskellig vis. Analysen viser, at det, at kunne bruge sine nye tilgange og måder at forstå verden på i skolens praksis, er et vigtigt mål for den videreuddannede lærer. Muligheden for at bruge sig som videreuddannet lærer, har stor betydning i relation til arbejdet, og en kollegial obstruktion af opnåelse af dette mål, er meget generende. Dermed bliver det kun i lærerens 'private' arbejde, i kontekster der udgøres af elever og forældre, at den nye viden kaldes frem og kvalificerer lærerens arbejde. Ikke alle videreuddannede lærere kan altså, i tilfredsstillende grad, få kolleger til at fungere som vidensfremkaldende kontekst, men må nøjes med de kontekster, der fremkaldes i undervisningen og af forældresamarbejde (se nedenfor).

Med en videreuddannet på lærerværelset opstår en ny kategori: Den ikke-videreuddannede-lærer.

Hvis en lærerkollega har en selvforståelse af at være en udmærket lærer, der udfører et godt stykke arbejde, så kan der, gennem det positionsskifte der sker ved, at en kollega pludselig optræder som videreuddannet, rykkes ved den selvforståelse. Læreren bliver en 'ny slags lærer'. Han kommer til at stå i en anden position end tidligere. Han er ikke længere blot en kvalificeret lærer. Han er også en ikke-videreuddannet-lærer.

At blive defineret, som en der mangler noget, nemlig videreuddannelse, tvinger kollegaen til at overveje sin selvforståelse som professionel i en eller anden udstrækning. Når den ikke-videreuddannede lærer skal skabe mening ud af en konfrontation med sin nye position og sin selvforståelse, viser analysen, at der er flere varianter af reaktioner. Der er nogen ikke-videreuddannede-kollegaer, som kan finde mening i at trække på og lade sig inspirere af den videreuddannede lærer. Men de lærere, der af de videreuddannede lærere betragtes som problemskabende, er dem, som ikke finder det meningsfuldt at bruge og anerkende den videreuddannede på nye måder. Det som *deres* nye kontekst med den nye kategori 'videreuddannet', prøver at få dem til - at bruge den videreuddannedes tilgange og måder - afviser de. De vil ikke deltage i en sådan anderledes praksis, hvor en videreuddannet tildeles en position, som en der gør noget andet, for eksempel som en uformel ressourceperson, man kan trække på, når noget ikke rigtigt lykkes med eleverne.

Yderligere en kategorisering kan derefter finder sted; de anerkendende ikke-videreuddannede kollegaer og de 'vrangvillige' ikke-videreuddannede kollegaer, som Anne Marie kalder kollegaerne. Der er de kollegaer, som deltager i en positionering af den videreuddannede, som den videreuddannede finder tilfredsstillende og der er dem, der positionerer på en utilfredsstillende måde.

Muligvis er det i højere grad kollegaens uvilje mod at indtage en position som ikke-videreuddannet, end det er uvilje mod, at være interesseret i den tilbagevendte videreuddannede kollegas nyerhvervede viden, som er på færde. Men begge dele er bare ikke muligt på samme tid - hvis man interesserer sig for den videreuddannedes viden, er man automatisk med til at positionere ham som mere vidende eller interessant og dermed med til at gøre en forskel mellem positionerne, man kan indtage.

Videreuddannelse afføder stor glæde og tilfredsstillelse for den videreuddannede, men det giver også utilfredshed i forhold til de situationer, hvor læreren ikke får positioneret sig som 'videreuddannet'. Videreuddannelse giver inspiration og viden til de kollegaer, der vil tage imod den videreuddannedes uddannelsesviden, men kan også skabe utilfredshed hos de lærere, som ikke kan finde mening i at tilskrive den videreuddannede en ny status og position. Dette kan skyldes, at det selvfølgelig ikke er behageligt at blive kategoriseret som vrangvillig ikke-videreud Dannet-lærer. Selv om det ikke siges højt frontstage, vil disse kollegaer givetvis blive behandlet på andre måder, end dem der villigt gør brug af de videreuddannede. Der er nogle samtaler og fællesskaber, som de vrangvillige ikke deltager i.

"Der er dem, der er indenfor og dem, der er udenfor", som Kamilla siger.

De videreuddannede lærere opfører sig videreuddannet. Af analysen fremgår det, at de blandt meget andet viser større engagement, er mere saglige, fagligt velfunderede, dygtigere, taler mindre small talk, er gladere og mere ydmyge overfor lærerarbejdet. Selv om de anfører, at de altid har været dygtige og afholdte, siger de alligevel, at kollegaerne nu betragter dem anderledes. Hvis man er en af de lærere, som ikke finder sig tilpas med, at blive overført til kategorien ikke-videreuddannet, kan man træffe det valg, ikke at arbejde aktivt for at give støtte til et videreuddannet face. Man kan ignorere, undlade at stille spørgsmål, undlade at svare tilbage på spørgsmål, som skulle fremkalde bestemte supporterende svar, osv. Den ikke-videreuddannede kan forsøge, at gøre sit til, at videreuddannelse får mindst mulig betydning, og holdes på et niveau, hvor forskellen mellem en lærers og en videreuddannet lærers kompetence ikke syner af så meget.

Disse strategier må være diskrete, fordi de foregår i samhandling for åbent tæppe, front stage, og dermed må de skjules for ikke at være direkte konfronterende.

Front stage vil det være svært at tale om, hvilken negativ indflydelse den videreuddannede har på gruppen. At fremhæve den videreuddannede læreres medansvar for at også noget utilfredshed opstår, kan opfattes som en urimelig anklage. At tale om de vrangvillige, som nogen, der ikke vil deltage i opbygning af et videreuddannet face, fordi de ikke er villige til, at acceptere sig selv som nogen med mangler, er også en umulighed front stage. Sådan en forklaring er ikke socialt accepteret, ligesom sådan en følelse er heller ikke er det.

Med et arbejdspladslæringsperspektiv er relationen til kollegaerne en smule overraskende, som en betydelig hindring. Best practice fundene, som Ellström og Høyrup har gjort (2007) har ikke samme fokus på den interpersonelle relation mellem videreuddannetog kollegaer. Det har været muligt for mig at analysere denne dimension frem gennem min samhandlingsteoretiske analyse. Samhandlingsteorien har muliggjort et særligt blik på kollegaernes betydning for at kunne, eller ikke kunne, sætte den formelt opnåede videreuddannelse i spil i arbejdsmæssige sammenhænge.

Teamet og loyaliteten

Den gruppe læreren har tilhørt, eller med Goffmans begreb, det team han har tilhørt - jeg taler ikke skolernes 'årgangsteam', men den uformelle gruppe læreren er en del af, berøres ligeledes af den videreuddannedes ønske om at sætte den viden og de kompetencer, han har erhvervet sig, i spil, og dermed et ønske om at indtage en ny position. I et team er der et gensidigt loyalitetskrav. Den videreuddannede skal være loyal overfor teamet og teamet overfor læreren. Hvis loyaliteten brydes, vil teamet ikke på samme måde kunne positionere sig i forhold til lærergruppens andre teams, og derved vil der ske forstyrrelser på mange planer. Det taler for, at teamet skal rumme den videreud Dannede, men kun på betingelse af, at han ikke forbryder sig for meget, mod det der konstituerer teamets face. Fortællingen om teamet kan strækkes vidt, men må alligevel overholde visse elementære regler for at bevare troværdigheden og identiteten.

Det empiriske materiale viser ikke, om det er medlemmer af de videreuddannedes egne oprindelige teams, som bruger dem, eller om det er medlemmer af andre teams i lærerkollegiet. Men udsagn som Birgittes

"De, der bruger mig, får del i min viden",

viser at der er tale om et 'de' i modsætning til nogle andre. Og i hvert fald nogen, som gør den videreuddannede tilfreds og glad, når der kan hjælpes og deles.

Muligvis er det tilfældet, at hvis det team, den videreuddannede lærer tilhører, villigt tager imod og anerkender, så har det en positiv betydning for den videreuddannedes samlede beskrivelse af videreuddannelsens betydning. At ens eget team udviser loyalitet, er med til at styrke den enkelte. Noget andet må være tilfældet, hvis ens eget team er vrangvilligt og negligerer den videreuddannede. Det vil ifølge Goffman opleves, som et loyalitetsbrud og måske deraf overvejelser som at

"finde andet arbejde, hvor der er brug for mine kompetencer",

som Ingelise formulerer det i et interview. Når hendes kollegaer ikke vil bruge hende, tager de ikke imod hende som den, hun nu er blevet - som det menneske hun har forandret sig til. Når hun ikke agerer på samme vis som hun plejede over for teamet, oplever de hende som forandret til noget andet videreuddannet, som de ikke er. En udvej kan være, at den videreuddannede tager ansvaret for forandringen i relationen på sig og søger andet arbejde, som Ingelise har gjort det.

Når det lykkes

Selv om analysen har vist, at lærerne finder, at det ikke er uden problemer at komme tilbage til skolen efter deres videreuddannelse, blandt andet fordi kollegerne ikke altid vil anerkende og bruge deres nyerhvervede viden eller fordi skolen ikke giver dem muligheden, er det gennemgående, at deres fortælling om videreuddannelsen er meget positiv. De fortæller blandt andet, at mange kollegaer bliver inspireret til at bruge deres viden og at de bliver dygtigere til at tilpasse undervisningen via den videreuddannedes nye kompetencer. De fortæller, at hele lærerkollegiets faglighed styrkes. Materialet er fyldt med beretninger om, hvordan de videreuddannede lærere deler interessant og kvalificeret viden om skoleteori og skolepraksis. Ligeledes har de mange konkrete bud på, hvordan det lykkes. Det sker fx ved, at der opstår en anderledes kultur, hvor man begynder at gøre tingene på andre måder, og der har fundet en organisatorisk læring sted.

Det er især i de tilfælde, hvor ledelsen sørger for, at der er en velbeskrevet faglig funktion til den videreuddannede, at de får mulighed for at sætte deres nyerhvervede i spil. Når beskrevne faglige funktioner indtages af en tilbagevendt lærer, accepterer langt flere kollegaer at være medetablerende af en sådan rolle og af et videreuddannet positioneret face. Det bliver muligt for kollegaerne at finde mening i, at nogen er fagligt specialiseret i en bestemt retning. En specialisering, som ikke er en del af grunduddannelsen og dermed ikke en forventelig kompetence hos den-ikke-videreuddannede lærer.

Den faglige præcisering af hvad det er, kollegaen skal forholde sig til, respektere og anerkende, er vigtig af fremhæve, hvis vi skal forsøge at forstå, hvad der foregår blandt kollegaerne og hvad der er betydningsfuldt i samarbejdet om nye tilgange til lærerarbejdet.

Analysen peger i retning af, at når en lærer kommer tilbage med kategorien 'videreuddannet', kan det for kollegaerne være en noget diffus betegnelse at forholde sig til. Uden en præcisering i faglige

termer og med en faglig funktion, kan det, at være videreuddannet, dække over hvad som helst - og potentielt give den videreuddannede lov til alskens bedreviden på alles undervisning.

Hvis den videreuddannede, som mangler nye rolletilbud med passende faglige funktioner, begynder at fremhæve den store personlige udvikling han har været igennem, forstærkes forvirringen over, hvad det er, han har at tilbyde kollegaerne. Er han blevet et bedre menneske? Kan han noget 'personligt', som vi andre ikke kan? De lærere, som udelukkende taler om det personligt udviklende ved uddannelsen og ikke om fagligt udbytte, er også dem, der taler mest om vrangvillige kollegaer. Det underbygger, at det er de faglige dimensioner af den videreuddannede, kollegaerne vil støtte op om, ikke noget upræcist 'personligt'.

Derfor er det nødvendigt, at lærerne tilbydes en rolle, hvor de kan sætte deres faglige viden i spil, når de kommer tilbage til skolen. De lærere, der tilbydes disse faglige roller, er også dem, der fortæller om, at det giver et fagligt udbytte for alle. Men stadigvæk siger de også, at de har mere at tilbyde skolen og kollegaerne, end de bruger.

Elever og forældre som fremkaldere

I forhold til lærernes arbejde med elever og forældre, er situationen noget anderledes. Når lærerne arbejder med deres kerneydelse, undervisning, finder de, at de er i en sammenhæng, hvor de kan sætte deres viden og kompetencer i spil. De fortæller, at deres undervisning er blevet mere kvalificeret, at eleverne nyder godt af, at læreren ved, hvad eleverne har brug for, eksempelvis når det handler om at tilpasse materiale til den enkelte og de er blevet mere optaget af at lede eleverne på vej,

"I stedet for at være optaget af at holde min egen undervisningsplan",

som Kamilla formulerer det. Ifølge de videreuddannede lærere, er det eleverne, der får allermest ud af lærernes videreuddannelse.

Forholdet mellem eleverne og læreren er kendetegnet ved et andet statusforhold end forholdet lærerne imellem. Hvor kollegaerne kan modsætte sig en medetablering af et 'videreuddannet face', er det samme ikke i spil for eleverne. Kollegaerne kan have en personlig eller faglig interesse i at modsætte sig en medpositionering af den videreuddannede for dermed at bevare eget face og deres egen status.

De videreuddannede lærere finder, at eleverne i undervisningssituationen fungerer som kontekster, der giver mulighed for at anvende den viden, de har og kan tilbyde. De bruger alle tre slags viden:

- Viden om materialeudvikling. De kan lave tilpassede læsetest, lave undervisning, som passer til deres elever.
- Viden om teorier. De kan teoretisk forstå de samspil, der foregår, hvad der er vigtigt for eleverne både i deres faglige og identitets Dannende processer.
- Ændrede tankeformer. De kan bruge deres overblik, refleksioner, engagement og tålmodighed til gavn for eleverne.

Sammen med eleverne kan læreren fremtræde som dygtig og kvalificeret og eleverne er ikke i en position, hvor det giver mening at betvivle videreuddannelsens betydning. Det er slet ikke på dagsordnen i den relation.

Også i forhold til forældrene synes lærerne, at de kan fremtræde som endnu kvalificeret efter de har taget deres videreuddannelse.

"De spiser af min hånd" siger Britt.

Som tilfældet er med eleverne, er det heller ikke for forældrene umiddelbart interessant, om læreren er videreuddannet eller ej. Det handler om, hvad læreren siger og gør. Hvordan han formår at fremtræde kompetent og med faglig sikkerhed. Forældrene har en interesse i, at læreren agerer fagligt kompetent, det giver tryghed og forvisning om, at deres børn er i gode hænder.

Læring imellem individ og kontekst

Hvis lærerne skal få fuldt udbytte af deres videreuddannelsesudbytte, som de ønsker det, kræver det, at de optræder i nogle kontekster, hvor deres viden kaldes frem. Hvis vi vender tilbage til Bruners udsagn om, at mennesker lærer sig det, kulturen har brug for at de kan, så bringer lærerne de tilgange til praksis i anvendelse, som skolen har brug for. Man kan jo lade stå til og sige, at hvis skolerne ikke gør brug af deres videreuddannede læreres viden, er det fordi skolen ikke har brug for den. Men, det er næppe derfor der ydes SVU til deres videreuddannelse. Der mangler en mellemregning. På ét niveau må mellemregningen delvis bestå i de uddannelsespolitiske visioner, der ligger bag hele ideen med, at vi som velfærdssamfund, har en videreuddannelse beregnet til at

udvikle lærerene og dermed skolen. Som samfund ønsker vi, at vores lærere kan modsvare de krav, vi stiller til 'det børneprodukt', vi forestiller os, at vi har brug for til blandt andet at varetage både bevarelse og udvikling af vores samfund. På et idemæssigt plan er det meningen, at videreuddannelsesstederne skal kunne tilbyde en sådan viden. Ifølge undersøgelsen her, opnår lærerne da også udviklingsviden og er i stand til at fremanalysere dimensioner af skolen, som med fordel kunne udvikles på. Problemet er, at de er de eneste, der hører, at skolen kalder på det.

I det følgende vil jeg diskutere de konkrete 'fremkaldelser' og lærerens konkrete betingelser for at bruge sine nye tilgange og forståelser på tilfredsstillende vis. Dette vil jeg strukturere ud fra de tre nævnte typer af læring, (materiel, teoretisk og ændrede tænkeformer) som jeg har analyseret frem, som udbytte af videreuddannelsesforløbet og som genlæring i skolekontekster. Denne del af diskussionen leder frem til en nuancering af læringsindholdet af diplomuddannelsen. Hvor jeg med begreberne objektviden, handleviden og procesviden, kan nå til en dybere forståelse af, hvordan individ og kontekst sammen er medbestemmende for, hvordan og under hvilke betingelser, lærerne kan anvende udbyttet af uddannelsen. Dermed får jeg en ramme for at arbejde videre med genlæring, dens betingelser og muligheder.

Den materielle viden og konteksten

Det er, når konkrete problemer skal løses, at den materielle dimension af viden bliver kaldt frem. Den materielle viden er en del af det Dürkheim kalder for 'kunst' – at vide hvordan man gør sit fag. Det er eksempelvis når en elev har brug for et særligt materiale, når en klasse skal have foretaget læsetest, når skolen skal evalueres eller blot, når læreren tilrettelægger sin daglige undervisning. Den videreuddannede lærers materielle viden bliver kaldt frem af situationer, når den kan svare på: 'Hvordan skal vi evaluere?', 'Hvad skal der til for at løfte Lauras læsefærdigheder?', 'Hvordan gør jeg begyndertysk bare en lille smule sjovt?', 'Hvad stiller jeg op med 7.V i matematik?'

De svar, den videreuddannede kan give på sådanne spørgsmål, kalder på hans materielle viden om forskellige metoder. Hans viden omsættes til en oeuvre, et konkret materiale, som han selv eller en kollega kan forme til de givne kontekstuelle behov. At der er tale om et meget konkret produkt, betyder, at de lærere, der måtte være sammen om det, ved, hvad der er genstanden for samtalen. Det er muligt med deiktisk reference at pege på hvert emne i læsetesten, muligt at pege på hvert

spørgsmål i evalueringsskemaet og tale om de præcise emner og spørgsmål, deres mål, formuleringer etc.

I disse tilfælde vil den videreuddannede læreres kolleger tydeligt kunne få øje på, hvad den videreuddannede har bragt med sig fra videreuddannelsesrejsen. Han har hjembragt nogle metoder og noget viden, som han kan dele ud af og som er tilgængelige og nyttige i arbejdet. Samtidig er det metoder, man kan forholde sig til og diskutere ud fra sin konkrete viden om målgruppen for materialet, hvad enten det er eleverne, forældrene eller skoleledelsen. Der er en tæt kobling mellem metoden og de konkrete situationer, metoden skal anvendes i. Det giver en overskuelighed og ligeværdighed i anvendelsen af det, den videreuddannede kommer med, fordi det er kollegaen, som skal bruge materialet, der har den præcise viden om målgruppen. Begge bidrager med relevant viden og begge kan tilføre kvalificerede overvejelser.

Materialet kan ofte bruges i undervisningen med ret kort varsel, og kan opfattes som en stor hjælp i forhold til både forberedelse og den egentlige undervisning - afhængig af materialets karakter forstås.

Bruner hævder, at det at frembringe oeuvres giver en stolthed og en glæde. Det gælder også for lærere. Eksempelvis kan et samarbejde om at tilpasse det rette materiale til en undervisning, skabe tilfredshed hos både den videreuddannede og kollegaen.

”*De bliver så glade og taknemmelige*”

- siger Britt, når hun forklarer, hvad der sker, når hun hjælper sine kollegaer.

Selve processen med at få den materielle objektviden kaldt frem, initieres af det kontekstuelle behov. Der er en konkret opgave, som skal løses. Opgaven bestemmer, hvilke dimensioner af den videreuddannede lærer, der skal aktiveres. Den materielle viden ligger der latent og aktiveres, når for eksempel en kollega henvender sig med et spørgsmål. Det er i aktiveringsprocessen, at den materielle objektviden får en form, der passer til netop den kontekst, den fremkaldes af. På den måde sker der en forandring fra passiv til aktiv viden - fra objektviden til handleviden. Det er to måder at ’vide en metode’ på. Der sker en genlæring i mellemrummet mellem lærerens passive materielle viden og den kontekst, der kalder på hans brug af viden.

Lærerne nævner ikke denne form for viden, som noget de er bange for at miste, selv om de ikke skulle få den brugt. Vidensformens manifeste og konkrete karakter betyder, at man til dels kan eksternalisere sin viden, gøre den til en oeuvre og konkret gemme en udgave af den, som eksempelvis en test, en evalueringsmetode eller andet materiale.

Den måde den passive viden aktiveres på, vil følgelig variere med opgaven. Samme passive viden kan få mange aktive udtryk. Den måde, den aktiveres på, er et resultat af samhandlen med kollegaer, de strukturelle rammer, elevgruppen etc. En materiel viden kan derfor formes på et utal af måder, når den kaldes frem og underkastes en samhandlende distribueret form for aktivering.

Her er ikke tale om én til én overførsel af viden, men om en genlæring med mange aktive praksisudtryk. For den videreuddannede lærer gælder det om at være i mange fremkaldende kontekster, så han kan opnå at bruge flere sider af sine tilgange til praksis.

Som analysen viser, er kollegaerne generelt villige til at agere vidensfremkaldende kontekst, når det gælder materiel viden. De gør gerne brug af de videreuddannede læreres konkrete viden om anvendelige materialer til løsning af diverse problemer.

"*Jeg giver tit gode ideer, jeg giver tips*" siger Anne Marie.

Et så Bob t videreuddannetface er kendetegnet ved, at kollegaerne ved, hvad det er, de er med til at positionere. De ved, hvad den videreuddannede har at tilbyde af konkret viden. Også ikke-videreuddannede-lærere er sikkert leveringsdygtige i tips og gode ideer - deres er måske erfaringsmæssigt forankrede, frem for at stamme fra formel videreuddannelse- men en kvalificeret ligeværdighed er mulig i forhold til at give hinanden materialer af forskellig slags. Den 'materielt vidende dimension' af den videreuddannede lærer, fremtræder ikke som en trussel for kollegaerne, og han kan fint få lov til at være en, man kan hente materiale og gode ideer hos.

Denne velvilje øges, når den videreuddannede lærer, tildeles en formel rolle som fagansvarlig eller lignende. Når ledelsen italesætter den videreuddannedes særlige faglige kunnen, konkretiseres den og gives officielt mandat.

Den teoretiske viden og konteksten

Lærernes teoretiske viden bliver kaldt frem, når det eksempelvis handler om at svare på spørgsmål som: 'Hvordan kan vi forstå, hvad der foregår i 7.V?', 'Hvorfor skal vi evaluere på den måde?', 'Hvordan kan det være, at nogen har så svært ved at lære at læse?', 'Hvorfor virker noget bedre, end

andet?' Det er spørgsmål, som den videreuddannede lærer overvejer med sig selv, når de opstår i forskellige situationer og overvejer sammen med kollegaer i diverse sammenhænge. De videreuddannede lærere siger, at de kan bruge teori hele tiden bl.a. til at forstå, hvad der sker i praksis. Ifølge lærernes udsagn er der både tale om en viden for praksis og en viden om praksis. Eller med Dürkheim er der ifølge lærerne tale om, at deres læringsudbytte kan relateres både til pædagogikken, som vejledende for praksis, og til videnskaben om pædagogikken, forstået som refleksioner over samme praksis. Eller med andre ord er der tale om både anvisende teori og analyserende teori, der for eksempel kan bruges i overvejelser over, hvad de overhovedet vil med at være lærere, hvad det overhovedet er skolen skal etc., som Britt siger i interviewet.

Gennem videreuddannelsen har lærerne erhvervet sig teoretiske perspektiver, der ligger parat, og som kan bruges til at begribe forskellige dimensioner af arbejdet, men det er gennemgående, at de ønsker sig flere formaliserede situationer eller tildelte funktioner, hvor den kan bringes i anvendelse sammen med kollegaer og til gavn for skolen som helhed. Det er denne viden, hvor objektet er teori, som lærerne har en følelse af, kan forsvinde, hvis den ikke bliver brugt.

Som Ingelise formulerer det:

"De områder jeg beskæftiger mig med, holder min viden aktiv. De områder, jeg ikke anvender, får min viden til at forsvinde. Det gør mig ked af det. Så jeg har taget et ekstrajob indenfor det område. Måske søger jeg andet job, hvor en større del af min viden kan blive gjort aktiv igen."

Teoretisk viden er således den mest sårbare af de vidensformer, lærerne erhverver sig under videreuddannelsen. Sårbarheden opstår, når den ikke anvendes, handles med og genlæres som handleviden. De risikerer at glemme den.

Med andre ord: det forhold at der eksisterer en praksis, som teorierne kan relateres til, er afgørende for, at de forbliver aktive og at de ikke bliver glemt. Bob siger, at

"Skolen her er ikke særlig teorivenlig".

Han mener, at hans kolleger ikke er særligt optagede af teorier i det hele taget. Til forskel fra ham, har de erhvervet sig deres teoretiske grundlag under deres læreruddannelse, på et tidspunkt hvor de ikke havde en etableret praksis som lærer, og dermed ikke en praksis, som teorierne kunne relateres til. Det er altså ikke kun i forhold til faren for glemsel, at denne viden er sårbar. I og med den

repræsenterer en anden dimension end lærerens praktiske hverdag, er det en viden, lærerne kan sige, at de baserer deres profession på, men i praksis spiller den ikke en særlig central rolle. Som Britt siger:

"Teorierne er ikke virkelighedsfjerne, men mine kollegaer siger, at teori og praksis slet ikke hænger sammen, men jeg kan se, at meget af det de gør, er det samme som teorier foreskriver. De ved bare ikke, hvad det er, de gør."

Den videreuddannede lærer kan genkende praksis, i et teoretisk perspektiv til forskel fra hans kolleger, der ikke på samme måde knytter teorierne til praksis, fordi de har lært dem, inden de har etableret denne. Analysen viser, at de videreuddannede lærere synes, at deres kolleger ikke taler om praksis i med et teoretisk udgangspunkt, men at de trækker på en praksisviden, der er funderet i erfaring og aflæsninger af situationer. De oparbejdede vidensformer bliver til to forskellige - en praksisviden og en udefrakommende teoretisk begrebssat viden.

I den udstrækning kollegaerne betragter teori, som noget fjernt fra praksis, og hvis de samtidig har glemt det meste og aldrig rigtig har fået etableret en kobling mellem den teori, de arbejdede med på seminariet og deres praksis, er det ikke mærkeligt, at de ikke tilskriver teoretisk viden en høj status.

Når den videreuddannede tilbyder sin teoretiske viden, trækker nogle af kollegaerne sig. De vil ikke fungere som fremkalder af teoretisk viden. Ligeså lidt vil de medetablere et statuspræget videreuddannet face funderet på teoretisk viden.

Teori har per se en abstrakt karakter og er derfor en abstrakt ting at være sammen om, på en helt anden måde, end at være sammen om et konkret materiale. Det man er sammen om, når man forholder sig til teori, er både den måde man har forstået teoriens beskrivelser og de aspekter ved praksis, som den forholder sig til - når framingen er teori om og for professionen.

Fordi de tre former for viden først er blevet konstrueret som kategorier gennem analyserne, er lærerne ikke blevet spurgt om, hvorvidt det er nemmere at få en teoretisk funderet samtale i relation til en samhandling om et givet materiale end i andre sammenhænge. Det kunne være, at den-ikke-videreuddannede kollega er nysgerrig efter at få den videreuddannedes teoretiske perspektiv på, hvorfor han anbefaler et bestemt materiale. Men det kan jeg ikke læse ud af det empiriske materiale.

Selvom nogle af kollegaerne ikke aktivt ønsker at bruge den videreuddannedes ekspertise, kommer de alligevel til at medvirke til at fremkalde den. Det gør de, ved deres almindelige daglige deltagelse i arbejdet på skolen. Den videreuddannede svarer mentalt tilbage på alle mulige situationer, ved at omsætte en passiv teoretisk viden til en handleviden - en forståelsesviden i forhold til teoretisk at begribe, hvad kollegaen gør, kunne gøre og måske i nogen tilfælde, burde gøre. Jeanette formulerer det på denne måde:

"Jeg bruger helt sikkert teorien. Det er blevet automatiseret og ligger på rygraden. Det er slet ikke svært at bruge teorien. Jeg reflekterer i praksissituationer og laver teoretiske analyser – før ville jeg have tænkt praktisk. Nu bruger jeg teorier. I starten tvang jeg mig selv til det. Nu sidder de bare."

Lærerne taler altså om den teoretiske viden, som noget der kan være i fare for at forsvinde, og som noget de uden besvær kan trække på i forhold til deres praksis. De kan trække på den i almindeligt opståede situationer. Men den del af deres viden, der ikke kaldes frem af daglige hændelser, som eksempelvis specielle opgaver med særlige målgrupper, kan være i fare for at forsvinde.

Lærerne giver udtryk for, at selvom de kan anvende teori i forbindelse med deres egen praksis, er det problematisk at diskutere og anvende deres teori sammen med deres kolleger. Et problem i denne sammenhæng er, at der ikke er afsat tilstrækkelig tid, fx møder eller kurser, til at dele denne viden.

Kamilla: *"Vi siger hele tiden, vi ikke har tid", "Nogen prøver at få del i min viden over frokostbordet"*.

Hvorvidt tidsmanglen dækker over uvilje mod medpositionering, skepsis overfor teoriers relevans for arbejdet, eller noget helt tredje, viser det empiriske materiale ikke. Men det viser, at lærerne opfatter det således, at når tiden er der til at have en samtale, der også involverer teoretiske perspektiver, så er det til gavn og glæde for deltagerne, eleverne og skolen. Når lærerne bruger deres viden sammen med kollegaer, i situationer hvor kollegaer villigt stiller spørgsmål og diskuterer

"Højnes hele skolens niveau" siger Lisser.

Ligesom Bruner taler om artefakter som mulige 'forlængelser af viden', kan hans begreb

'distribueret intelligens' forstås som 'mentale forlængelser'; altså at man ved samhandling kan nå frem til noget fælles, som er mere end enkeltdelene.

En teoretisk samtale, i de videreuddannede læreres forståelser, handler om at forholde sig til lærerarbejdets 'hvorfor'er', med alle de begrundelser der kan komme til syne.

Den form for teoretiseren, der er relevant for en lærerpraksis, er i mange tilfælde tæt knyttet til de opgaver, teorien skal være med til at kaste lys over. De videreuddannede lærere efterlyser en pædagogisk teoretisk forholden sig til lærerarbejdet, sammen med kollegaerne. Så selv om der ikke er tale om 'teorier for praksis', men 'teorier om praksis', som den videreuddannede ønsker sig inddraget i dagligdagen, kan det betyde, at teorierne skal hjælpe læreren med at forstå sine pædagogiske handlinger.

I en sådan sammenhæng kan der samhandles med objektviden, handleviden og praksisviden. Praksisviden forstået som en viden, hvor praksis er udgangspunktet for en 'folkepsykologi', en videregivet eller privat generaliseret viden på baggrund af erfaringer. På den måde bliver de mentale forlængelser, man kan tilbyde hinanden af alle slags - teoretisk viden, praksisviden, enkeltstående erfaringer med både teori og praksis - forlængelserne kan indeholde deltagernes forforståelser, og de rum, der er med til at skabe mening for den enkelte, kan blive alle til del.

Det betyder, at alle lærere kan bidrage med perspektiver af relevans for en teoretisk samtale, vel at mærke hvis teorien er af pædagogisk karakter. Teorien skulle gerne være en abstraktion over og rumme praksis, og stå i samme forhold som Vygotskys 'videnskabelige begreber' overfor 'dagligdagsbegreber' (Vygotsky 2001). En teoretisk funderet samtale er ikke nødvendigvis abstrakt.

Britt: *"Vi skal starte fra oven, med hvad er det vi gerne vil?"*

De videreuddannede lærere efterlyser i høj grad en rammesætning om teoretiske tilgange til arbejdet. De ønsker sig forskellige fora, hvor man forholder sig

"til mere end hvad der skal i fastelavnstønderne", som Britt videre siger.

De har en forståelse af, at hvis tiden rammesættes, følger muligheden for en pædagogisk teoretisk funderet samtale af relevans for lærerarbejdet. De har brug for ledelsens opbakning til at skabe kontekster, hvor deres teoretiske viden kan sættes i spil og kaldes frem som passende svar på noget, skolen har brug for. Lærerne mener, at skolen har behov for teoretisk funderede svar. Men

tilsyneladende er de, på nogen af skolerne, de eneste, der ser dette behov og ingen stiller dem et passende spørgsmål. Det drejer sig fx om Birgittes skole, som har mange ældre lærere, der helst gør, som de altid har gjort og ikke vil bruge Birgittes ekspertise, selv om hun har den specialviden, de har brug for.

Sammenfattende for de to former for udbytte; den materielle og den teoretiske viden, skal det understreges, at der er en kontekstafhængighed knyttet til dem. Kontekstafhængigheden betyder ikke, at viden kun er knyttet til den kontekst, den er konstrueret i. Det betyder, at den er afhængig af kontekster for at blive genlært og blive til former for viden, der kan anvendes i praksis. Disse kontekster er nødvendige at skabe, for at begge typer af viden kan finde anvendelse i skolen.

De nye tænkemåder og konteksten

De intranaliserede tænkemåder har grundlæggende en anden karakter, end de to former for objektviden, så man kan ikke på samme måde tale om, at 'de kaldes frem' i samhandlinger. Hvor de to foregående former for udbytte først får en brugbar handleorienteret form, når de kaldes frem som modsvar på kontekstuelle nødvendigheder, er de intranaliserede tænkemåder blevet en del af den videreuddannede lærers måde at være, at gå til livet på og måder at forholde sig til lærerarbejdet.

Dette udbytte af videreuddannelsesforløbet er kontekstuafhængigt. Det er et udbytte, man ikke kan undgå 'at tage med' fra en kontekst til en anden, fordi der er tale om en forandring af læreren. For at dette udbytte finder anvendelse, er der heller ikke tale om, at bestemte kontekster fordres som fremkaldere. Måderne at tænke på er der hele tiden.

Lærerne fortæller, at de kan se en sag fra flere sider, at de er blevet bedre til at overskue en situation og at de ikke kan lade være med at forholde sig analyserende til diverse situationer. Om skolen så vil bruge disse færdigheder og inddrage lærerens refleksioner, analyser osv. som kvalificerende for skolen, er en anden sag. Den kritiske refleksion, læreren har skærpet, er en anden måde at tænke på, end når man eksempelvis reflekterer. Læreren har opøvet og trænet sine mentale handlinger gennem videreuddannelsen, så de er blevet til andre og 'skarpere' måder at forholde sig omverdenen.

Hvis skolen stiller opgaver, som fx kræver den videreuddannedes perspektiveringer og analyser, vil disse tænkemåder kvalificeres og raffineres yderligere. Og hvis skolen beder om en analyse af, hvilken evalueringsmetode, der passer bedst til skolens behov, vil kollegaerne kunne få indblik i, hvad det egentligt er, videreuddannelsen har givet af tilgange til en bestemt opgave. De vil kunne se

måder at arbejde på, måder at gå til et stof, måder at vurdere. Hermed vil det, der af lærerne omtales som en personlig forandring, få et ret konkret fagligt udtryk, som kollegaerne kan forholde sig til. En sådan konkrethed vil afmystificere 'dét der, han har lært på uddannelsen' og samtidig give den videreuddannede en mulighed for at bruge sig formelt og føle sig nyttig for skolen.

Det gælder også for den dimension af den videreuddannedes læringsudbytte, at når kategorien 'videreuddannet' udfyldes med faglighed, så accepteres den som fair, og kollegaerne vil i højere grad bruge fagligheden som et aktiv. Den videreuddannede kan være kontekst for de andre, men nu på andre måder end tidligere. I en dialektisk forståelse, vil de 'videreuddannede tænkemåder' have indflydelse på kollegaernes tænkemåder, som en ud af alle mulige kontekstuelle faktorer.

Når min analyse viser, at lærerne er forandret gennem deres intranaliserede måder at gå til verden på, er der også tale om en handleviden. De overskuer, vurderer, sammenholder, og så videre. De gør noget, som andre kan 'få øje på', selv om der er tale om mentale handlinger. Deres forandring består formodentlig både af, at de foretager nogle andre mentale handlinger, og at de ved noget på nye måder. Der er tale om en integration af vidensformerne, som er sket over tid - både i løbet af de år, lærerne har været i gang med videreuddannelsen og i løbet af de år, de har været tilbage i praksis og genlært. Når jeg laver den tydelige adskillelse af vidensformerne, er det for bedre at kunne få hold på, hvad der læres og hvordan der genlæres. Til påmindelse, er denne adskillelse er ikke lærernes, men vidensformer jeg har konstrueret gennem analysen. For lærerne gælder mestendels

"Jeg bruger det hele, hele tiden" siger Lisser.

Kollegaer kan aktivt agere fremkaldere, hvis de finder det meningsfuldt at få den videreuddannedes perspektiver på en sag, et emne eller et forhold i relation til en elev. Og nogen kollegaer gør det også gerne. I og med de videreuddannede lærere forstår dette uddannelsesudbytte som tæt knyttet til en personlig udvikling, er det af stor betydning for deres selvforståelse som menneske og lærer, at de anerkendes og får lov til at bruge sig også i formelle sammenhænge. I flere tilfælde har lærerne mulighed for at byde ind med andre fortolkninger end kollegaerne

"Det var aldrig gået før PD'en", siger Kamilla.

Der er tale om måder at gå til verden, som bare sker, fordi der er tale om en intranalisering af tænkeformer. Hvis skolen skal bruge disse måder mere strategisk og som noget, der kvalificerer

andet og mere end den videreuddannedes individuelle arbejdsopgaver og personlige liv, skal der skabes kontekster, der har brug for den videreuddannedes mentale handlinger.

Sammenfatning af læringsudbytte i relation til skiftende kontekster

Sammenfattende om læringsudbyttet i kontekstuelle sammenhænge skal det fremhæves, at der altid er tale om, at der sker en forandring i konteksten. Den form objektviden har, i passiv udgave, forandres, når den mødes af kontekstuelle behov, som gør, at den genlæres som meningsfuld handleviden. Den genlæres i mellemrummet mellem individets forforståelser og det, der kan være passende i konteksten. Ligeledes sker der en forandring af de tænkeformer, lærerne har intranaliseret, når de mødes af en kontekst. Her er tale om, at tanken tilpasser sig de forskellige genstande, den overvejer, reflekterer over, perspektiverer, vurderer, osv. Tankehandlingen er ikke den samme, når det gælder om at overskue en kompleks social situation i en klasse og når det gælder om at overskue en fodboldkamp - tankehandlingen tager form af det udefrakommende behov. Individ og kontekst skaber tilsammen den viden og handling der passer sig for - individ og kontekst.

Afrunding af diskussionen

Den måde undersøgelsen er tilrettelagt på, de kategorier, jeg har valgt at forfølge, har givet et tydeligt fokus på det lærte og på de kontekster, der muliggør anvendelse af læringsudbyttet. Når jeg sammenholder de fremanalyserede videnskategorier med de mål som diplomuddannelsen opstiller, bliver det tydeligt at noget af det læringsudbytte, som analyseren kommer frem til som meget betydningsfuldt, ikke ekspliciteres af uddannelsens formelle mål. Den dannende funktion, som uddannelsen også har, italesættes slet ikke i målene. Videreuddannelsen bliver præsenteret med mål som viden og indsigt, viden og kundskaber og handlekompetencer. Det er et udbytte, som også lærerne siger, de har fået med sig fra uddannelsen. De siger, de har oparbejdet viden, de giver eksempler på hvordan de bruger deres nye tilgange i forskellige kontekstuelle sammenhænge, de fortæller om de forstyrrelser, der følger med deres forandrede tilgange osv. Men de fortæller også om læringsudbytte, som jeg med en kulturpsykologisk analyse kun kan forstå som dannelse. Netop den formning, der finder sted, når man arbejder med et bestemt fagområde og på de måder som faget bedrives på. Emnet og emnets arbejdsformer bliver dannende for lærerenes erkendelse, og lærerne lærer fx at være undersøgende og forsøge sig med at kaste flere perspektiver ned over en sag. Ikke nødvendigvis fordi det er påkrævet, men som Britt siger: ’bare fordi det er Så spændende’.

At fremhæve det dannende udbytte er, at kaste lys over noget andet end det strikt faglige. Det foregående har vist, hvor stor betydning det har for lærerne at opleve, at de kan bruge deres videreuddannelse i andre end arbejdsmæssige kontekster også. Sammenstillet med, at de hyppigste begrundelser for at påbegynde visereuddannelse var ønsker om personligt udbytte, så vil jeg hævde at den dannende og de personlige konteksters påvirkning af videreuddannelsen træder frem, som vigtigere dimensioner for disse lærere, der går på videreuddannelse, end den faglige.

Denne vægtning af dannelse og personlig betydningstillæggelse er fremkommet med afsæt i, at jeg ikke har betvivlet, at lærerne har været oprigtige i deres besvarelser i interviewsituationen. Jeg er, på trods at tilliden til oprigtighed, dog heller ikke blind for, at der er noget som er mere meningsfuld at svare i en interviewkontekst end andet.

For eksempel giver det et face, der har højere status, når man siger, at man har fået stort udbytte af sit uddannelsesforløb, end hvis man siger, man ikke fik ret meget ud af sin tid og penge. Hvis man siger, at man ikke lykkedes med at få et udbytte på trods af, at man har deltaget i undervisning i et år, har udarbejdet eksamensopgaver og skrevet et afgangsprojekt, så producerer man en udgave af sig selv, som ikke passer ret godt ind i de fortællinger, der ligger i kulturen om betydninger af videreuddannelse. En sådan fortælling ville i den grad bryde med en diskursiv 'videreuddannelsesberetning', at den næsten måtte forekomme utroværdig. Naturligvis behøver det ikke at være en så radikal negativ beretning, men det tydeliggør, hvad der ikke er muligt at fortælle.

En af de beretninger, der kan ligge mellem en aldeles positiv og negativ videreuddannelsesberetning, er en udgave jeg mener at have fundet frem. På overfladen og i deres fortællestruktur er beretningerne positive og følger derved rammen for den gode historie vi helst vil høre jf. Gergen. Når analyserne går i dybden med forskellige kontekster, sker der en forandring af historierne. Der er negative plot i plottet, når det handler om skolen som helhed og kollegaerne forstået som kontekster for de videreuddannede lærere. Her bliver historierne triste og besværlige.

De triste og besværlige dimensioner af videreuddannelse ligger ikke i overfladestrukturen på lærernes fortællinger, men de ligger som elementer, der kan analyseres frem. Når de først er kommet til syne, er der mange eksempler på situationer, hvor det faktisk er lidt vanskeligt at være videreuddannet i skolen. Lærerne er blevet til nogen, der kan se potentialer i skolens samlede udvikling, inklusiv deres egen og kollegaernes, men i mange tilfælde uden muligheder for at kunne agere på det de ser.

Lærernes 'espoused theories' er, at de tålmodigt vil vente på, at skolen ændres lidt efter lidt og at de gør, så meget de kan under de betingelser, de er underlagt. De byder sig til og stiller op med det de nu kan få lov at bidrage med.

Deres 'theories in use' er, ud fra en samhandlingsteoretisk analyse, at de også er i færd med at positionere sig både i interviewsituationen og i deres praksis på skolen. Man kan have gisninger om alle mulige skjulte motiver for at lærerne gør eller siger som tilfældet er, men den eneste analyse i denne undersøgelse, der kan udfolde, hvad der er på spil er samhandlingsteorien. En anderledes positioneringsbestræbelse er ikke kun gældende for disse lærere, men noget der ifølge samhandlingsteorien, altid er på færde. I øvrigt er disse theories in use delvist ubevidste, og ikke på et umiddelbart niveau tilgængelige for hverken individet selv eller omverdenen Argyris (1996).

I forhold til den afprøvede analysemetode, er der kommet forskellige og gensidigt berigende resultater frem. Del-analysen gav en dybde i forhold til forskningsspørgsmålene og helhedsanalysen gav sammenhænge på tværs af forskningsspørgsmålene, som igen gav forståelse for enkeltdelene. At anvende en hermeneutisk metode så eksplicit er en bestræbelse på at lade læseren kikke med over skulderen i forskningsprocessen. I forhold til empiriindsamlingsmetoden: De relativt få spørgeskemaer har kunnet give antydningerne af et generelt og ikke særligt differentieret billede, der dog lægger sig i forlængelse af de videreuddannede læreres positive fortællinger. Det samme gælder den overværelse af Anne Maries undervisning og deltagelsen i lærermødet på hendes skole.

Den enighed, der er blandt lærerne om at tilskrive videreuddannelse stor positiv betydning, kunne understøtte min diskussion vedr. lærernes muligheder for reelt at fortælle en anden historie end den diskursen byder dem. Heller ikke for kollegaer er der mulighed for at træde for langt ud over fortællingen om videreuddannelse som en god fortælling.

Når det er sagt, er der alligevel noget råderum for at nuancere sin fortælling. De interviewede lærere gør det, og de kommer med eksakte eksempler på, hvornår det også er vanskeligt at være videreud Dannet. Kun en enkelt, jeg observerede og talte med i forbindelse mit ophold på Anne Maries skole, var ikke villig til at tilskrive Anne Maries videreuddannelse nogen videre betydning. Ligeledes er der et af de besvarede spørgeskemaer, som stikker helt og aldeles af fra alle de andre. Denne ene besvarelse tillægger ikke de videreuddannede kollegaer noget som helst positivt. Denne besvarelse er så langt fra de øvrige, at den virker utroværdig, nærmest vrissen og i gang med et andet projekt.

Kapitel 10. Konklusion

I denne afhandling har jeg undersøgt hvilken betydning videreuddannede lærere tillægger deres videreuddannelse, når de er tilbage i arbejdet på skolen. Jeg har undersøgt under hvilke omstændigheder, de kan bruge deres videreuddannelsesudbytte og herunder hvilke former for udbytte, de har udviklet. Endelig har jeg undersøgt, hvordan der sker ændringer i positioneringer mellem den videreuddannede og kollegaerne.

Konklusionen er opdelt i tre dele:

- Først en opsamling af, hvordan og med hvilke metoder, det empiriske arbejde er gennemført.
- Dernæst en del, der konkluderer på analysestrategien
- Endelig den væsentligste del, der konkluderer på afhandlingens forskningsspørgsmål.

Det empiriske arbejde

I det empiriske arbejde har jeg metodetrianguleret ved at bruge kvalitative spørgeskemaer, interview og kvantitative spørgeskemaer. De 25 kvalitative spørgeskemaer har fungeret som en indledende pilotundersøgelse for den interviewundersøgelse, der er min væsentligste metode til indsamling af empirisk materiale. De 25 spørgeskemaer bekræfter den overordnede fortælling om videreuddannelse som en positiv ting og kan således understøtte interviewpersonernes umiddelbare fortælling, men ikke bidrage med nuancer af de tilfælde, hvor det er besværligt og utilfredsstillende at være videreuddannet. Jeg har interviewet 8 lærere og interviewene har haft en varighed på mellem 40 og 50 minutter. Det er kun lykkedes, at indsamle 20 kvantitative spørgeskemaer og det har derfor ikke været muligt, at drage nogle konklusioner på den baggrund. Dog viser de samme positive billede af videreuddannelse, som den øvrige empiri.

Jeg har opstillet en række forskningsspørgsmål, hvorpå jeg teoretisk har anlagt et lærings- og et samhandlingsperspektiv. Gennem de teoretiske analyser har jeg fremanalyseret væsentlige perspektiver ved blandt andet de former for læringsudbytte, som lærerne kan sætte i spil i forskellige kontekster og fremanalyseret de kollegiale faktorer, der har betydning for etableringen af en videreuddannet position i skolehverdagen.

I en bestræbelse på at arbejde eksplicit hermeneutisk har jeg analyseret det empiriske materiale af flere omgange. Først en analyse af lærernes svar på hvert enkelt spørgsmål i spørgeguiden. Denne

analyse er ikke gengivet i afhandlingen, men har alene fungeret som en metode for mig selv til at skabe overblik over det samlede interviewmateriale, med henblik på næste skridt i analysen: Kodning i det kvalitative analyseprogram, Nvivo.

Samen med den første analyse har forskningsspørgsmålene været styrende for den måde, jeg har kodet interviewmaterialet. Ud af kodningen, har jeg udvalgt de temaer, som bedst besvarer forskningsspørgsmålene og som har fyldige udsagn fra interviewpersonerne. En af fordelene ved Nvivo er, at det kan give en kvantificering af materialet, som giver en anden type overblik. Et overblik, som fx kan vise, at nogle interviewpersoner taler meget om eleverne og andre nævner dem knap nok. Et eksempel er, at nogle af de lærere, der taler meget om eleverne ikke taler ret meget om deres kolleger.

Den første analyse, 'delanalysen' har givet en detaljeret forståelse af de emner, som en videreuddannet lærer finder relevante i forhold til sin videreuddannelse.

Den anden analyse forfølger videre den hermeneutiske analysestrategi og tager udgangspunkt i 'helheden': For at gribe interviewmaterialet som en helhed, har jeg anlagt et narrativt perspektiv. Denne måde at gå til interviewene, som samlede fortællinger, giver et indblik i fortællestrukturer, i hvem der understøtter den videreuddannede lærers mulighed for at bruge sit udbytte, hvem der modarbejder, og så videre. Samtidig repræsenterer denne måde at læse interviewene på en selvberetning, som et underliggende plot, der fortælles frem af lærerne som en indirekte del af fortællingen om at være videreuddannet.

Med en narrativ tilgang er det eksempelvis blevet tydeligt, at lærernes videreuddannelseshistorier er gode og positive fortællinger. De ser deres videreuddannelsesforløb som noget, der ikke alene har en faglig betydning, men i meget høj grad er af betydning for hele deres liv. Den narrative analyse har gjort det muligt at koble dele sammen og få øje på sammenhænge og brud i fortællestrukturen og dermed få øje på, hvad der af lærerne fx forstås som befordrende/hæmmende for anvendelse af videreuddannelsesudbyttet.

Ved at foretage to analyser med udgangspunkter i respektive del og helhed, har det givet mulighed for dels at gennemføre en grundig lærings- og samhandlingsteoretisk analyse af de specifikke forholdemåder, som lærerne giver udtryk for i interviewet, og dels har det givet mulighed for at fremanalysere sammenhænge mellem de enkelte besvarelser i en narrativ optik.

Den empiriske metode, den hermeneutisk anlagte analysemetode og brugen af Nvivo har gjort det muligt for mig at få et greb om materialet på måder, der har gjort det tilgængeligt og bragt en vis orden.

Det har været muligt at se det, som kan komme frem gennem interview baseret på en spørgeguide – det som jeg på forhånd har defineret som interessant, ud fra min pilotundersøgelse. Det har været muligt at se de temaer, som mine del-analyser har ledt til og de sammenhænge helhedsanalysen bidrog med. Alt sammen er det min konstruktion, som jeg har forsøgt at gøre transparent i processen.

Analysestrategien: Et socialkonstruktivistisk og samhandlende blik

Lærernes betydningstillæggelser af videreuddannelse er fremkommet ved at betragte mennesket som et meningssøgende individ, der skabes i aktiv samhandlen med sine kontekster. Betydningstillæggelserne er kommet til at fremstå, som de gør, fordi jeg antager, at mennesket både har et ydre og et indre, som gensidigt formes og former, og fordi jeg antager, at intranalisering af den omliggende kulturs måder og former er af relevans for videreuddannelses betydning i en levet lærerpraksis.

At forstå mennesket som et så Bob t socialt individ, har givet mulighed for at lade den gensidige afhængighed mellem det enkelte menneske og de kontekster, det bevæger sig igennem, træde tydeligt frem. Den indre frihed man har til, at tænke hvad man vil, begrænses i ydre handling af, hvad en given kontekst tillader. Den fortsatte forhandling om, hvilken viden der er brugbar, får i sidste ende afgørende betydning for det egentlige læringsudbytte. Kun det, der tillades at blive sat i spil i konteksten, kan opfattes lært og som eksisterende i den ydre verden.

Med en socialkonstruktivistisk og en samhandlingsteoretisk tilgang til undersøgelsen, er både individets ontologi, uddannelse og arbejdssammenhæng og disses relationer blevet analyseret. Tilgangene har blandt andet rettet fokus på de dimensioner af videreuddannelses betydning, som kan forstås som formende mennesket. Det er en konsekvens af de trufne metodologiske valg.

At udforske materialet med en eksplicit hermeneutisk metode har vist, at samme materiale på gensidig berigende vis kan organiseres på forskellig måde. Det er muligt at organisere et sekventielt ordnet materiale - et semistruktureret interview med ret stramme spørgekategorier, som narrativer.

At det er muligt skyldes, at en interviewperson også underlægger sig kravet om kohærens selv om rammesætningen er et spørgsmålstyret interview.

En narrativ strategi tilbyder en måde at åbne for sammenhænge i det empiriske materiale, som er interviewpersonens egne sammenhænge. Det er interviewpersonen, der føler sig strukturelt forpligtet til at lave sammenhænge, fremhæve vendepunkter, hjælpere og modstandere i deres samlede fortælling om videreuddannelsens betydning.

Hvor kvantitative analyser kan krydstabulere svarkategorier og fremvise korrelationer, kan narrativer vise sammenhænge ved at undersøge strukturer, sammenholde begyndelser og slutninger og koble motiver til fremhævede betydninger.

Således har de to analyser suppleret hinanden i mit arbejde. De stringente lærings- og samhandlingsteoretiske blikke på de enkelte temaer, har givet en dybdeforståelse, som den narrative analyse ikke kunne give - på den anden side har den narrative analyse bundet delene sammen, så sammenhænge eller ikke sammenhænge er blevet tydelige. Tydeligheder, som jeg ikke ved, hvordan jeg skulle have fået øje på gennem udelukkende en delorienteret analyse.

Hvad jeg har fundet frem til:

Denne del af konklusionen har jeg overordnet struktureret ud fra mine forskningsspørgsmål, og underspørgsmålet til første forskningsspørgsmål: ’Opnår de videreuddannede lærere den faglige opkvalificering, som diplomuddannelsen sigter mod at tilbyde, eller opnår de (også) noget andet?’ og fordi der i analysen af ’Hvilke organisatoriske og kontekstuelle forhold, oplever lærerne, at have betydning for deres brug af udbyttet?’ indirekte er fokus på læringsudbytte, konkluderer jeg på dette udbytte af videreuddannelse som det første. Dernæst retter jeg opmærksomheden på lærernes opfattelse af, hvad det vil sige at lære, fordi det er af betydning for deres erfaringer med kontekstuelle forhold, som derefter konkluderes på ’Hvad sker der i forhold til kollegaer, når en lærer bliver til en videreuddannet lærer?’ fordi det gennem analyse og diskussion viste sig at være en væsentlig kontekst for opfattelsen af at have lært. Til sidst konkluderer jeg på ’Hvordan oplever lærere, at deres videreuddannelsesforløb har betydning for dem efter at have været tilbage som ’videreuddannet lærer’ i en årrække?’ som er undersøgelsens helt overordnede spørgsmål.

'Opnår lærerne den faglige opkvalificering, som diplomuddannelsen sigter mod at tilbyde eller opnår de (også) noget andet?

Dette forskningsspørgsmål besvarer jeg under tre forskellige overskrifter, fordi det er blevet tydeligt, at læringsudbyttet må beskrives på forskellige niveauer og sammenlignet med videreuddannelsens mål har de en helt anderledes karakter. De tre overskrifter er:

- Faglig og personlig – sammenhænge mellem begrundelser, muligheder og udbytte.
- Vidensformer
- Kontekster og genlæring som meningsfuld handling

Faglig og personlig – sammenhænge mellem begrundelser, muligheder og udbytte

I forhold til hvad lærernes har lært, har jeg fra starten opdelt læringsudbyttet i to overordnede kategorier; fagligt og personligt udbytte. Denne inddeling har i løbet af processen vist sig ikke at være teoretisk og analytisk holdbar. Analysen har vist, at der ikke er teoretisk belæg for opdelingen. Mennesket formes ikke erkendelsesmæssigt i en 'arbejdsafdeling' og en 'personlig afdeling', men som et samlet hele af erkendelsesmæssige dimensioner. Analysen har videre vist, at det nok også snarere handler om, at lærerne gør erfaringer med at kunne gå til verden på andre måder – både i arbejdsmæssige og private kontekster. At det er den forandrede tilgang til også private kontekster, der får dem til at sige, at videreuddannelsen har stor personligt udviklende betydning.

Opdelingen mellem faglig og personlig, som jeg indledte undersøgelsen med, ud fra min erfaring med, at det er en vanlig måde at tale om uddannelse og mål på, også for lærere, har altså givet mulighed for at forstå nogle sammenhænge med begrundelser og muligheder for anvendelse, som ellers ikke ville være blevet tydelige. Ved at forholde begrundelser og læringsudbytte til kategorierne 'faglig' og 'personlig', er der fremkommet nogle mulige konstruktioner, som fremstår kohærente, indlysende og vigtige for at forstå dimensioner af betydningen af videreuddannelse og for at forstå, hvad det er, lærerne har lært gennem deres videreuddannelse. Til eksempel er det blevet klart, at de begrundelser lærerne angiver for at påbegynde videreuddannelse stemmer overens med de muligheder, de har for at anvende deres viden på deres respektive skoler. Hvis de på deres skole har mange opgaver, der trækker på deres faglighed som videreud Dannede, siger de, at de tog videreuddannelse fordi skolen manglede kompetencer. Og hvis de ikke har opgaver, der trækker på

deres faglighed som videreuddannet, siger de, at de tog videreuddannelse for deres personlige udviklings skyld.

Opdelingen har ligeledes gjort det muligt at se forskellige positioneringsmuligheder for de to kategorier. Når man ikke får muligheder for at bruge sin faglige viden, er det også svært at positionere sig som videreuddannetog omvendt, når man er tilladt en positionering som videreuddannet, sker det på baggrund af faglige opgaver.

Det, de videreuddannede tillægger særlig betydning, afhænger nemlig i betragtelig grad af, hvordan de har muligheder for at bruge deres videreuddannelsesudbytte. Der fremkommer, gennem det narrative imperativ om kohærens, en direkte kobling mellem de dele af deres udbytte, de bruger og det, de siger, de har lært. Læringsudbytte og vidensbrug fremstår som gensidigt betingende hinanden. Når lærerne har mulighed for at bruge videreuddannelsesviden i faglige sammenhænge fortæller de, at de både har fået et fagligt og et personligt udbytte. Når lærerene ikke har mulighed for at bruge deres viden i en formel faglig sammenhæng, accentuerer de, at have fået et personligt udbytte.

Endvidere er der den anden interessante kobling mellem det, de fremhæver som det lærte og det, de siger, var deres begrundelser for at påbegynde videreuddannelsesforløbet. Når faglighed er en del af uddannelsesudbyttet, som de fremhæver, begrunder de deres uddannelsesvalg med, at skolen manglede faglige kompetencer og at de havde et personligt ønske om udvikling. Når de angiver et personligt læringsudbytte, begrunder lærerne alene deres uddannelsesvalg med personlige udviklingsønsker.

Disse sammenhænge er blevet tydelige gennem den narrative analyse og etableringen af de to kategorier; 'De udsendte' og 'Det personlige togt'.

Det betyder, at den faglighed, som en pædagogisk diplomuddannelse tilbyder, kun italesættes i det omfang, den videreuddannede lærer har mulighed for at anvende deres uddannelsesviden i faglige sammenhænge. Ellers taler de om, at udbyttet er personligt.

Kun hvis læreren bruger sin videreuddannelse i faglige kontekster, fortæller han om at diplomuddannelsen opkvalificerede ham fagligt som noget vigtigt.

Til gengæld vægter alle den personlige udviklende dimension ved uddannelsen – også dem der har gode muligheder for at bruge deres faglighed i skolens formelle kontekster.

Den personlige dimension, er det vigtigste udbytte af diplomuddannelsen. Med andre ord er det, hvad man kunne kalde videreuddannelsens dannelsesdimension, der har størst betydning, når lærere er tilbage i deres hverdag.

Vidensformer

Kernen i lærernes retrospektive beretning om deres videreuddannelse er deres ønske om at have mulighed for at bruge, det de har lært. Det, de har lært, har jeg kategoriseret i tre forskellige typer af udbytte:

- En materiel viden
- En teoretisk viden
- Ændrede tænkeformer

Under kategorien 'materiel viden' ligger faglig viden om, hvordan man eksempelvis udvikler og bruger læsetest, evalueringer, undervisningsmateriale, hvordan man går til skoleudviklingsprojekter, etc. Viden som i mange tilfælde kan have en materialitet, som kan eksternaliseres, blive til oeuvres og deles på en konkret vis med kollegaer.

Denne form for læringsudbytte er 'viden om noget'. Formerne for 'noget' er genstande, som læreren kan foretage handlinger med. Han kan evaluere, lave tilpassede materialer, foretage test osv. Hans pædagogiske praksis er blevet yderligere kvalificeret.

'Teoretisk viden' er den viden, de videreuddannede lærere har oparbejdet af generaliseret vedtaget karakter indenfor videreuddannelsens sfære. Det er den viden, de har læst sig til gennem interaktion med faglige tekster, hørt sig til ved undervisning og samarbejdet sig til gennem studiearbejdet i sin helhed. Den teoretiske viden kan hjælpe dem i den praktiske dagligdag i arbejdet med elever, forældre og kollegaer. Gennem viden om forskellige teorier for og om praksis, gennem overordnede pædagogiske positioner, kan den videreuddannede lærer nuancere sin praksis og handle på andre måder.

Ligesom den materielle viden, er teoretisk viden også en vidensform, læreren kan 'gøre noget med'. I sig selv er teoretisk viden passiv og ubevægelig, en genstand, der muligvis kan erindres. Først når læreren handler med teorien, bliver den aktiv. Den videreuddannede lærer kan anlægge forskellige teoretiske perspektiver på en sag. Han kan analysere en situation ud fra bestemte teoretiske betragtninger, og han kan begrunde og argumentere i overensstemmelse med en bestemt pædagogisk position.

Netop træningen, udviklingen, raffineringen af disse 'måder' at handle på, er den vigtigste form for læringsudbytte, lærerne har erhvervet sig. Ændrede tænkeformer er det udbytte, som lærerne er allermest begejstrede for. Lærerne har lært sig, at kunne perspektivere, analysere, have overblik og at kunne overskue de kontekster, de befinder sig i. De har oparbejdet måder at anvende deres teoretiske viden på. De sætter deres teoretiske viden i spil ved, at de foretager mentale handlinger, når de analyserer og syntetiserer forskelige teoretisk baserede overvejelser. Udviklingen af tænkeformer er en intranalisering af de arbejdsmåder og metoder, lærerne er blevet vant til i interpersonelle sammenhænge på videreuddannelsen.

Materiel og teoretisk viden kalder jeg objektviden. Når objektviden er genstand for lærernes vurderinger, beslutninger, diskussioner - det, de fortæller om, som forandrede måder at tænke på, forandres til handleviden. En passiv objektviden genlæres til en aktiv handleviden, der kan 'gøres med' i kontekster, der kalder den frem.

Denne opdeling af videnstilegnelse vil kunne bruges til at nuancere videreuddannelsens målbeskrivelser og til teleologisk at understøtte de studerendes læreproces, forstået på den måde, at hvis man som PD-studerende ved, hvilke former for viden man forventes at udvikle, etableres nogle mentale kategorier for 'hvad det er muligt at lære' på videreuddannelsen, hvor og hvad man 'strækker sig hen imod', hvad der forventes. På samme vis vil opdelingen kunne være behjælpelig i forklaringen på, hvad det er, den videreuddannede kan tilbyde skolen og dermed til at lette en nyetablering af et videreuddannet face.

Den dannelsesproces, som lærerne har været igennem, er foregået over et langt uddannelsesforløb. Det drejer sig derfor om en forandring af personen på helt andre måder end et kortere kursusforløb, der skal transfereres til en konkret arbejdskontekst. At anlægge et funktionalistisk transfersyn på 'anvendelse af metoder' i en formal dannelsesforståelse (Klafki 1983) ville give en anden, men langt fra dækkende beskrivelse af den ændring af tænkeformer, som videreuddannelsesprocessen

har foranlediget. Her er tale om lærere, som har været igennem en udviklingsproces, som er langstrakt og som derved har en mere transformativ (Mezirow 2009) betydning end de kortere kurser, transferforskningen ofte undersøger effekten af. Sådanne langstrakte dannelses- og udviklingsprocesser forstås bedst gennem analyser, som kan belyse de mange forhold, der spiller ind på udvikling og læring, som har fundet sted – i mange kontekster, som de erfares af de involverede.

Kontekster og genlæring som meningsfuld handling

Forandringen fra objektviden til handleviden er en kompleks proces at beskrive, selv om de videreuddannede lærere ikke finder den besværlig at udføre. Forandringen finder sted i mellemrummet mellem lærerens viden og tænkemåder og den specifikke kontekst. Der sker en kobling mellem individ og kontekst i bestræbelsen på at skabe en meningsfuld forståelse af - og handling i - situationen. Det betyder, at lærerenes forforståelse er medbetydende for, hvilken mening der kan skabes, ligesom alskens kontekstuelle forhold er det. Lærernes meningsfulde vidensbrug og meningsfulde handling sker gennem genlæring i praksiskontekster.

Når konteksten stiller faglige udfordringer, fungerer den som fremkalder af faglig viden og kunnen. Den videreuddannede lærer handler ud fra og med sin objektviden. Han oversætter objektviden til situationen. Jeg vælger at kalde det 'genlæring', da der er tale om en helt kontekstspecifik form for viden - en viden som vil være forskellig fra situation til situation, fordi den genlæres i mellemrummet mellem lærerens samlede forforståelser og den unikke konkrete praksis. Hvis konteksten ikke kalder på faglighed, er der ikke anledning til at genlære en faglig viden og kunnen.

Den videreuddannede lærer er hermed afhængig af, at praksis har brug for hans viden. Der er et gensidigt afhængighedsforhold mellem individ og kontekst, når det gælder vidensbrug. Hvis konteksten har brug for viden, kan læreren 'levere'. Hvis læreren ønsker at bruge sin viden, må der være kontekster at bruge den i. Noget eller nogen skal medfremkalde og medkonstruere.

Begrebet genlæring, dækker over en helt anden kontekstafhængig proces og et andet indhold end tilfældet er, når man taler om transfer af viden, indenfor en del af arbejdspladslæringen. Hvor transfer har afsæt i konkret viden, som kun lykkes at overføre, når anvendelsessituationen er meget

lig indlæringssituationen (Dettermann 1993), er her tale om en beskrivelse af vidensbrug, som den finder sted i mange og forskellige sammenhænge.

Genlæringsbegrebet kan tilbyde en forståelse af, hvordan de tre former for viden, som fx en diplomuddannelse indenfor et professionsområde udvikler, kan beskrives – både som produkt og proces. Det rummer, på samme måde som transferbegrebet, et konkret vidensindhold, men derudover også en beskrivelse af de måder, man kan opfatte at bruge sine teoretiske perspektiver på en praktisk situation – ikke nødvendigvis som en foreskrivende viden, men som en måde at genkende sin praksis, gennem teoretiske optikker og derved indirekte 'anvende teori'. Ligeledes rummer genlæringsbegrebet, en måde at forstå de ændrede tænkeformer, som er en følge af den dannelsesproces, som et længerevarende uddannelsesforløb indeholder.

Forstået på denne måde bliver betydningen af videreuddannelse en meget kompleks og mangefacetteret affære, og ikke blot et spørgsmål om at kunne bruge sin uddannelse i et en-til-en forhold. At mene, at man har lært, er stærkt influeret af kontekstuelle betingelser for vidensbrug.

Med dette kontekstuelle genlæringsbegreb bliver det vigtigt at besvare det følgende forskningsspørgsmål for at kunne konkludere på, hvilke faktorer der er betydende for anvendelsesmuligheder af det lærte.

'Hvilke organisatoriske og kontekstuelle forhold, oplever lærerne, at have betydning for deres brug af udbyttet?'

Af analysen og diskussionen er det fremgået, at lærerens forskellige kontekster, er af afgørende betydning for graden af tilfredsstillende brug af videreuddannelsesudbyttet. Her konkluderes på de kontekster, som er af positiv og negativ betydning for lærernes muligheder for at sætte deres videreuddannelsesudbytte i spil.

Villige fremkaldere

De kontekster, der stiller sig til rådighed for alle de videreuddannede lærere, er undervisning og forældresamarbejde. Her fremhæver lærerne en øget faglighed og en yderligere kvalificering af arbejdet. Eleverne og forældrenes velvillige samarbejde er forudsætningen for, at skolen nyder godt af de videreuddannede læreres kompetencer. Også de kollegaer, som gerne samarbejder med den videreuddannede lærer om faglige aspekter, fungerer som kontekster, der muliggør genlæring.

De videreuddannede lærere vurderer, at det er deres elever og undervisningssituationen, der bedst fungerer som vidensfremkaldende kontekster, og dermed er det også eleverne, der får mest glæde og gavn af lærernes videreuddannelse. Lærerens kerneydelse – at undervise – som altid er til stede, er således den mest betydende og tilfredshedsskabende kontekst.

Også når skoleledelsen tager ansvar for at etablere faglige funktioner til de videreuddannede lærere, opstår tilfredshed, fordi de dermed både tilbydes kontekster, der gør genlæring mulig, og samtidigt bliver der taget hånd om positioneringsdimensionen.
Når ledelsen beskriver en videreuddannet lærers særlige faglige funktion med faglige termer, positioneres og legitimeres den videreuddannede, som en lærer der kan noget mere eller andet rent fagligt. Det får 'de ikke videreuddannede kollegaer' til at acceptere og bruge den videreuddannede som en ressource. De bliver dermed villigere fremkaldere.

Mangel på fremkaldere

Omvendt stiller det sig, når de videreuddannede lærere ikke er i kontekster, der muliggør genlæring. Disse læreres problem er, at de gerne vil 'levere' kompetente tilgange, men de mangler modtagere. Modtagere er ikke blot modtagere, men medkonstruktører af, hvad der kommer til at være en meningsfuld pædagogisk handling. Når kontekster mangler, mangler muligheder for genlæring og deres viden kan ikke aktiveres.

Selv om de videreuddannede lærere bruger deres viden i den ene eller anden sammenhæng, savner de flere opgaver eller kollegaer, der kan være fremkaldere af deres viden. De vil bruges mere. De ønsker, at ledelsen i meget højere grad 'giver dem kasketter', som giver mulighed for genlæring og samtidig tilskriver dem legitimitet overfor kollegaerne.

Vrangvillige kollegaer er ifølge analysen den største hindring for, at der initieres diverse pædagogiske tiltag på skolerne. Tiltag, som kunne gøre det muligt, at arbejde med det læringsudbytte, der potentielt er til rådighed. Mange af kollegaerne er ikke villige til at tilskrive den videreuddannede og hans udbytte særlig betydning. De vil ikke gøre brug af ham som ressourceperson. Kun hvis ledelsen pålægger et samarbejde om for eksempel udvikling af undervisningsmateriale, godtages muligheden. I så fald er det gennem rolletildelingen, at en tilfredsstillende positionering som videreuddannet lærer bliver mulig.

Den nye kategori

Analysen og diskussionen viser, at tilstedeværelsen af en videreuddannet lærer i et lærerkollegium 'gør noget'. Et indirekte produkt af videreuddannelsen er forskydninger i de tidligere samhandlingsmønstre, forstyrrelser i de team, der findes blandt lærerne, og dermed er det en trussel mod eksisterende faces.

Den videreuddannede ønsker at etablere sig som videreuddannet, at positionere sig som en, der får anerkendelse for den videreuddannelse, han har gennemført. Med det store udbytte, han har fået, de store forandringer og den udvikling han har gennemgået, etableres en forskel mellem det, han var før, lærer, og det han er nu, videreuddannet lærer. Han etablerer en forskel mellem videreuddannetog ikke-videreuddannet gennem den store positive betydningstillæggelse af sin videreuddannelse.

Det er en forskel, der også kommer til at eksistere på skolen. Med en videreuddannet lærer på skolen opstår en ny kategori bestående af 'de andre' - de ikke-videreuddannede.

Ifølge den samhandlingsteoretiske analyse vil de lærere, der ikke har videreuddannelse sandsynligvis opleve det som en ikke-attraktiv kategori uforvarende at blive puttet i, fordi det rykker ved deres position, og de vægrer sig også. De gør, hvad de kan for at bevare deres face ved ikke at tillægge en videreuddannet lærers viden betydning, ved at negligere ham og derigennem mindske betydningen af videreuddannelse og deres egen positionering som nogen, der mangler videreuddannelse. Hvor den videreuddannede har et projekt med at bringe sin viden frem i flest mulige sammenhænge, har 'den vrangvillige' et projekt, der går på, at mindske videreuddannelses betydning. Dette kan blandt andet ske ved at nægte at stille op som villig fremkalder af den videreuddannede kollegas nye viden og kompetencer.

For at det skal blive meningsfuldt for den vrangvillige lærer at bruge og dermed positionere den videreuddannede til dennes tilfredshed, skal han kunne få øje på, hvilken konkret faglighed, han tilbydes. En fagsproglig beskrivelse af en funktion fungerer som acceptabel, som når ledelsen præcist angiver, hvilken faglig funktion den videreuddannede skal varetage, og hvilke faglige kompetencer funktionen kræver.

De videreuddannede lærere ser ledelsen som den enkeltfaktor, der har størst betydning for at genlæring muliggøres. Ledelsen skal påtage sig ansvaret for at etablere organisatoriske kontekster

og helst kontekster, der tjener og udvikler skolens samlede faglighed, og samtidigt skal der sørges for, at de vrangvillige kollegaer kan finde mening i at deltage i en øget faglig fokusering af skolen. De videreuddannede lærere ser mange potentielle udviklingsmuligheder i skolen, som, hvis de blev forfulgt, ville kvalificere skolen pædagogisk.

De faktorer og løsninger, som analysen fremviser som mulige understøttende foranstaltninger for deres brug af formelle kompetencer, er delvis de samme, som Ellstrøm og Høyrup (2007) refererer. Her viser de, ligesom i denne undersøgelse, at ledelsens rolle er betydningsfuld, at der skal rammer og opgaver til, osv. Der, hvor der er forskel, er i min analyses betoning af kollegaernes fremtrædende rolle. Måske fordi jeg, ved at foretage ansigt til ansigt-interview, har givet plads til, at de interviewede lærere har kunnet komme rundt om alle de kontekster, de kunne forstå som betydende for deres vidensbrug, og derved er det også blevet muligt at få dette aspekt frem som 'en faktor', der ikke har samme fremtrædende plads i den rapport jeg holder mine fund op imod. Det samhandlingsperspektiv, jeg her har anlagt, har givet mulighed for at fremanalyse netop de relationelle betingelser, forstyrrelser og andre interpersonelle forhold som også har vist sig væsentlige for at kunne få formel videreuddannelse til at blive til genlæring på arbejdspladsen.

Med dette er det nu muligt at konkludere på undersøgelsens overordnede forskningsspørgsmål:

'Hvordan oplever lærere at deres videreuddannelsesforløb har betydning for dem efter at have været tilbage som 'videreuddannet lærer' i en årrække?'

På trods af de forrige underspørgsmål er det ikke er nogen helt enkel sag, at konkludere på det komplekse spørgsmål om, hvad videreuddannelse betyder for videreuddannede lærere - og dog, kan det siges ret enkelt med Bobs ord:

> *"Jeg kan analysere sammenhænge i alle forhold i livet. Jeg har en større dygtighed, ændrede tilgange til alt muligt. Jeg har foretaget et perspektivskifte, har større overskud i livet, tør kaste mig ud i alt muligt, har tillid til mine egne evner, og jeg sætter mig selv i spil."*

I det følgende vil jeg udfolde og nuancere dette udsagn.

Uddannelsen og betydningen

På baggrund af min undersøgelse kan jeg konkludere, at videreuddannelsens faglige mål ikke er dem der står forrest i lærernes valuering af deres videreuddannelsesudbytte. De videreuddannede

lærere kvalificerer deres faglighed, men de får mere med sig end det. De bliver formelt klædt på til at forstå komplekse sammenhænge i skolens praksis, foretage vurderinger på baggrund af teoretiske overvejelser, de har udviklingskompetence osv. De finder, at uddannelsen er hårdt arbejde, men givende og inspirerende helt fra starten. Mange af de interviewede lærere vil gerne have endnu mere uddannelse. De synes, at videreuddannelsen gør dem kompetente til at gå ud i verden og klar til at tage fat på en udvikling af skolen.

Selv om videreuddannelsen ud fra analysen af lærernes udsagn opfylder sine faglige mål – de kan agere anderledes og mere kvalificeret i mange kontekster - er det et mere komplekst spørgsmål, hvorvidt videreuddannelsesudbyttet fungerer, når læreren er tilbage i sin praksis. På et personligt plan tillægges videreuddannelsen meget stor betydning. Den gør det daglige arbejde lettere, mere spændende og givende for både den videreuddannede og eleverne. Den opfattes som et stort eksistentielt projekt med positiv betydning for alle livets sfærer - både i personlige forhold, når der læses aviser eller når der deltages i frivilligt arbejde. Lærerne vægter den eksistentielle dimension som det mest betydende. Det gælder både dem, der udelukkende valgte videreuddannelsen som et personligt tilvalg med udvikling for øje og dem, der også havde faglige begrundelser - 'de udvalgte'.

Der er ingen tvivl om, at videreuddannelsen har stor betydning for det gode liv, for livet med sin partner, med sig selv og i tilgangen til omverdenen. For den personlige dimension af det gode arbejdsliv finder lærerne også kvalitative forandringer, som bl.a. gør, at de forbliver i folkeskolen og i de fleste tilfælde endda på samme skole. Videreuddannelse muliggør personligt udviklede lærere med større selvtillid, mere gå på mod og mere entusiasme.

En sådan tilfredshed er ikke til stede i samme grad i forhold til det faglige udbytte. Selv om de alle bruger dele af deres nyudviklede faglige viden i relation til undervisningsarbejdet og ofte også i forhold til forældresamarbejdet, siger de samtidigt, at de har mere at tilbyde. Både de lærere, der har officielle funktioner og de, der ikke har.

De videreuddannede lærere ser mængder af potentielle muligheder for anvendelse af deres faglige viden. Opgaverne er i skolen. Opgaver, som de gennem deres uddannelsesforløb har lært sig at få øje på og lært, hvordan man håndterer, så skolens kvalitet højnes. Det, der mangler, er velvilje frem for vrangvilje fra kollegaernes side og rammesætning fra ledelsens side. Ledelse og kollegaer skal

få øje på de områder, der kan løftes gennem videreuddannelsen og finde et så Bob t løft meningsfuldt.

Dele af de resultater, som jeg er kommet frem til, støttes af de fund, som rapporterne, der blev refereret i kapitel 2 også fandt frem til. Evalueringsrapporten fra EVA viser, at det netop er ECTS-givende uddannelser, så som diplomuddannelser, der vurderes til at have det bedste udbytte og bedst kunne omsættes og anvendes i den praktiske undervisning. Lærerne i min interviewundersøgelse, hævder også og giver eksempler på, at kunne omsætte og anvende deres uddannelsesudbytte i praksis.

En anden refereret kvantitativ rapport (AKF 2009) viser, at oplevelsen af udbytte afhænger af uddannelsesniveau. Personer med en videregående uddannelse, er mest tilbøjelige til at bruge det de har lært, uanset om der er tale om en kortere, en mellemlang eller en længerevarende videregående uddannelse. Samme rapport viser også, at det er de videregående voksen- og efteruddannelsesforløb, såsom diplomuddannelser, der opfattes som udbytterige for deltagerne både med hensyn til faglige jobrettede kvalifikationer og 'mere bløde som øget selvtillid'. Lærerne i min undersøgelse har en mellemlang videregående uddannelse og har måske deraf lært, hvordan man trækker på uddannelsesviden, og de beskriver ligeledes et både fagligt og mere personligt udbytte.

EVAs evaluering viser videre, at når anvendelsen af det lærte ikke opleves at ske i tilstrækkelig høj grad, begrunder lærerne det med mangel på tid og ressourcer og mangel på muligheder for sparring på skolen. Lærere (Bob og Britt) i min undersøgelse taler også om tid, som en grund til ikke at bruge det lærte i tilstrækkelig grad. Derudover har interviewene givet muligheder for at uddybe betragtningerne over manglende muligheder, på måder der fremkalder flere facetter, end tilfældet er med en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse med lukkede svarkategorier.

Selv om afhandlingen viser flere forskellige perspektiver end rapporterne, understøtter rapporternes fund den positive erfaring med videreuddannelses betydning.

Kapitel 11. Perspektivering

I indledningen lavede jeg en kobling mellem fordringen om livslang læring, samfundets behov for at befolkningen oppebærer passende kompetencer og lærernes videreuddannelse.

EU's memorandum og OECD's policy paper om life long learning (OECD 2004) vægter begge faglig opkvalificering, ligesom den bekendtgørelse og studieordning for den pædagogiske diplomuddannelse, der er et konkret bud på udmøntningen af opkvalificering af blandt andre, lærere. Ifølge uddannelsens målbeskrivelse er det overordnede mål, at forbedre den voksnes erhvervskompetence. Det er et fagliget fokus der fastholdes i alle beskrivelser, bekendtgørelser mv., når det gælder videreuddannelse af voksne.

Hvis lærerne i denne undersøgelse på noget tidspunkt har følt sig ansporet til et livslangt læringsprojekt, som beskrevet i nationale og internationale politikker, har de ændret fokus undervejs. Gennem undersøgelsen har det vist sig, at dette fokus på faglig kompetence, ikke er det primære for lærerne. Når lærere vælger at videreuddanne sig, gør de det af andre grunde også. Og når lærerne taler om det mest betydningsfulde udbytte, har det ikke at gøre med en faglig opkvalificering, men i forhold til, at de kan forholde sig som anderledes mennesker i alle dimensioner af livet. Det mest betydningsfulde er det, de italesætter som 'den personlige udvikling'.

På trods af nok så megen snak om faglig opkvalificering, kompetenceudvikling og læring i alle dele af arbejdslivet er kernen i læreres videreuddannelse den positive udvikling af dem selv som kompetente mennesker, og ikke primært kompetente lærere.

Det er et paradoks, at når lærerne taler om, at noget er vanskeligt og besværligt i forhold til videreuddannelsesudbyttet, så vedrører det det faglige udbytte. Der, hvor videreuddannelsen volder dem problemer, er, når der ikke er mulighed for at bruge den nye faglighed i skolens kontekster. Den faglige videreuddannelses faglige dimension er det, der producerer vanskeligheder og utilfredshed.

En manglende anerkendelse af den videreuddannedes faglige opkvalificering medfører utilfredshed i arbejdet og i relation til kollegaer.

Det efterlader et spørgsmål om, hvorvidt videreuddannelsesstederne i højere grad kunne betone videreuddannelse som et personligt projekt, man går ind i og fagligheden som anledningen, det man udvikler sig rundt om. Det ville ifølge denne undersøgelse være et mere korrekt billede at give.

I forhold til skolernes ansvar ville en mere konstruktiv varetagelse af den videreuddannedes position kunne afhjælpe utilfredsheden og samtidig komme skolen til gavn. Men det kræver, at skolen er parat til at omstille sig.

I det hele taget vil en forbindelse mellem videreuddannelsessted, skoleledelser og videreuddannede lærere kunne skabe en større bevidsthed om hvilket 'produkt' videreuddannelsen producerer og hvilke funktioner den videreuddannede har brug for, hvis videreuddannelsesudbyttet skal blive til noget, der kommer skolen til gavn. Det er ikke usandsynligt, at hverken videreuddannelsessteder eller skoleledelser ved, hvad det faktiske udkomme er.

På uddannelsesstederne, er det faget, der er omdrejningspunktet. Undervisningen varetages af undervisere, der er kandidater i et fag og som ikke nødvendigvis har set ind på et lærerværelse siden de gik ud af skolen. Faget og fagets måder bliver det styrende, men hele dannelsesdimensionen, som de studerende oplever at blive 'rusket igennem' af, oplever underviserne ikke nødvendigvis som andet end frustration, eksempelvis i forbindelse med eksamensskrivning. Pointen er, at alle akkomodationer, transformative læreprocesser og double loops ikke opleves af videreuddannelsesinstitutionen, og derved ved de ikke, hvor meget den personlige dimension kommer til at betyde for den studerende. I hvert fald ved de det ikke på måder, der får dem til at sætte ord på den personlige dimension som betydende ved studiestart og heller ikke på måder som får uddannelsesinstitutionerne til at forberede de studerende på de vanskeligheder, de må forvente at møde, når de kommer tilbage som videreuddannede blandt ikke-videreuddannede kollegaer.

Måske det kunne kvalificere hele (ud)dannelsesprocessen, hvis underviserne var klar over, hvor stor en del af den studerendes liv, de står med i hånden. Det er ikke kun et spørgsmål om, at den studerende skal lære at foretage en læsetest, han skal blive til et andet og mere reflekteret menneske. Det kan man måske godt bruge lidt støtte til, så man ikke rammes af et 'praksischok', når man mødes af vrangvillige kollegaer.

Post script

Som jeg skrev i min redegørelse af mit videnskabelige ståsted og min metode har jeg undervejs i processen været opmærksom på, hvornår mine forforståelser blev udfordret og hvornår de ikke gjorde som en måde at forholde mig til blinde pletter i min analyse. I det nedenstående vil følge nogle eksempler på sådanne overraskende elementer og nogle overvejelser af selvrefleksiv karakter.

Første gang, min forforståelse ramtes af noget uventet, var, da det gik op for mig, hvor positiv betydning, videreuddannelsen tillagdes af de videreuddannede lærere. Mine forforståelser er for en stor del præget af erfaringer med uddannelse og mange evalueringer, som ofte også viser elementer af uddannelse, som kunne have været på andre og måske mere hensigtsmæssige måder. Det var

imod mine forventninger, at de videreuddannede lærer ikke havde lignende kritikpunkter i forhold til deres uddannelsesforløb og deres læringsudbytte. Tværtimod sagde de, at alt kunne bruges, om ikke lige nu, så på sigt, når skolen og kollegaerne var modne til det. Det betød, at jeg måtte lede nøje efter brud i fortællingerne, for at få det ikke så vellykkede frem. Det der åbnede for det vanskelige, var ved at installere 'hjælpere og modstandere' i den narrative analyse.

En anden sag, som ramte imod min forforståelse er det utvungne forhold mellem selve uddannelsesindholdet og lærernes brug af det i praksis. Jeg er rundet af fortællinger om, at teori og praksis er to forskellige vidensformer som kun perifært lader sig forbinde. Lærernes fortællinger indeholder ikke denne manglende gensidighed. Ved at spørge, 'hvad er det nu teori er' nåede jeg frem til, at teori i sin generaliserbarhed jo har mulighed for at beskrive – ikke hele men – dimensioner af lærerens praksis. Hermed opløses den manglende forbindelse. Når teori kan bruges til at genkende blot dele af praksis, kan den bruges som redskab til genkendelse.

Det var ligeledes overraskende, at kollegaerne er så betydningsfulde i forhold til, at kunne komme til at bruge sig som videreuddannet. I forhold til min forforståelse af 'livslang læring' er det oftest organisatoriske forhold eller individuelle barrierer, som fremhæves som hindring for vidensbrug på arbejdspladsen. Jeg havde derfor ikke forventet at kollegaerne var så betydningsfulde. Selve interviewsituationen, at sidde ansigt til ansigt, kan have åbnet for svar, der ligger i en sfære af fortrolighed, som kan give svar om det der er svært – når kollegaer ikke vil medpositionere den nye videreuddannede udgave af læreren. Ligeledes har den mikrosociologiske analyse, kunnet udforske denne sfæres fortællinger på måder, der har udfoldet de relationer, som besværlige og forstyrrende.

En sidste 'forforståelsesramthed' er hvor gavnligt det har været, at arbejde med to forskellige teoretiske perspektiver på samme sag og to forskellige analysemetoder. De to teoretiske tilgange har belyst forskellige vigtige dele af det empiriske materiale og har fået koblet dem. Ved fx at få fremanalyseret kollegaernes betydning, er videreuddannelsesudbyttet trådt frem som værende af forskellig karakter. De vidensområder, kollegaerne gerne anerkender og dem de ikke anerkender, har medført, at jeg har kunnet lave en differentiering af læringsudbyttet, ikke som resultat alene af læringsteorien, men ved samhandlingsteoriens mellemkomst. Ligeledes har bevægelsen mellem del og helhed tydeliggjort, hvad hver analyse kan tilbyde. Delanalysen kan give en detaljeret teoretisk analyse og helhedsanalysen kan kæde forskellige dimensioner af delene sammen. Gennem delanalysen har jeg fået jeg kategoriseret begrundelser for videreuddannelse, udbytte og betingelser

for 'at gøre videreuddannet'. Gennem helhedsanalysen er disse elementer blevet koblet som dele af en samlet fortælling, hvor betingelserne for at bruge sig som videreuddannet bestemmer, hvad udbyttet er og igen bestemmende for hvilke begrundelser der er mulige at angive. Det er kun blevet muligt at få frem gennem den narrative fordring om kohærens.

Af andre selvevaluerende temaer, har jeg overvejet, hvad der var sket, hvis jeg havde forudset, at skelnen mellem faglig og personlig ikke var hensigtsmæssig. Jeg indledte hele forskningsprocessen med at lave interviewene ud fra min umiddelbare forståelse og de kvalitative spørgeskemaer. Først senere gik det op for mig at opdelingen ikke holdt teoretisk og gennem analysen, at det giver mere mening at tale om, at lærerne bruger sig på andre måder i mange kontekster – også private. Frem for at tale om personligt udbytte er der ifølge analysen tale om et udbytte, som også er betydningsfuldt i private sammenhænge. Spørgsmålet er, hvordan processen havde været, hvis jeg havde spurgt til uddannelsesudbytte og derefter til hvilke kontekster udbyttet kunne bruges i, uden at differentiere udbyttet?

Ligeledes har jeg overvejet, om jeg kunne have fået andre dybder frem, hvis jeg havde vægtet forskellene mellem interviewpersonerne mere. Da jeg som sagt indledte hele processen med at interviewe, havde jeg ikke overblik over, de fordele og ulemper der måtte være ved at spørge til personhistoriske facts. I og med jeg ønskede et mere eller mindre generaliseret billede af 'videreuddannede læreres oplevelser med at være videreuddannet', bad jeg kun om meget få faktuelle oplysninger. Det har givet den fordel, at jeg ikke har 'psykologiseret' analysen ved at gætte på at en lærers udsagn 'nok også hænger sammen med, at hun blev fyret fra sit tidligere job' eller lignende. Det havde kaldt på andre metoder og forskningsspørgsmål og jeg ledte ikke efter lærerlivshistorien men efter historien om lærerlivet post videreuddannelsen.

Ønsket om en mere generaliseret udgave af 'den videreuddannede lærer' er blevet understøttet af mine teoretiske valg. Med hvad man kan kalde et etnometodologisk blik (regler for samhandling og regler for at fortælle historier) har jeg haft de regler mennesker generelt efterfølger i deres interaktion med hinanden til at være medproducerende af et generaliseret billede, men udgangspunkt i 8 læreres fortællinger. Det har betydet, at det ikke er blevet 8 personlige fortællinger men nogle tværgående fortællinger om forskellige personligt gengivne dimensioner af at være videreud Dannet.

Mit ønske om at holde mig tæt til lærernes udsagn, for at yde dem respekt og betydning, og når jeg derfor inddrager deres stemmer i analyse og diskussion, kan det få den utilsigtede konsekvens, at det slører, hvornår jeg taler og hvornår interviewpersonerne taler. Ikke desto mindre er det vigtigt i min forståelse af hele projektet, at det jeg lagde ud med, lærernes stemmer, også er det jeg holder fast ved.

Summary

The dissertation explores the implications of an educational programme for in-service teachers' subsequent work in the Danish 'folkeskole', year 1-10. Focus is on the teachers as human beings rather than teachers as employees. Thereby the individually lived and experienced meaning of further education is emphasized. The dissertation takes a social constructivist learning approach to analysing how teachers learn and which kinds of learning content they gain. In order to explore how the teachers are able to position themselves in the school's context with their colleagues, I analyse from a micro-sociological perspective, i.e. Goffman's frame analysis.

The methods used are primarily semi structured interviews, and qualitative and quantitative questionnaires. The empirical materials are analysed twice in an attempt to take an explicit hermeneutical approach. An initial analysis is structured thematically – a part-whole approach. The following analysis is structured as a narrative and based on the empirical material as a whole coherent sample.

The two different strategies offer different findings, making it possible to construct a coherent understanding of the meaning attribution of in-service education. They also enable me to understand how, and which factors influence on the subsequent options, the teachers possess to put their knowledge into play in a practice setting.

The dissertation concludes that the in-service programme is successful from the teachers' points of view especially with regard to teachers' personal development. The problems occur when they, on their return to their schools, are detained from using their newly acquired knowledge. Dissatisfaction follows. Some colleagues are not interested in supporting 'a face of more knowledgeable'.

From a learning theoretical point it is concluded, that in order for the teacher to experience a specific learning outcome, possibilities of use are crucial. If the teacher has no opportunities to use certain aspects of his knowledge, he will not experience these aspects as learned. Possibilities of use and perceived learning outcome are interconnected. Active knowledge outcome is co-determined by the context; by the demanded knowledge and constructed in 'the between' – between the educated teacher and contextual factors.

Resumé

Afhandlingen undersøger betydningen af videreuddannelse af folkeskolelærere, når de er tilbage på deres skoler efter endt videreuddannelsesforløb. Det undersøges, hvad lærerne oplever at lære, hvilke former for viden, der oparbejdes og hvordan disse vidensformer har mulighed for at genlæres i praktisk handling og blive til viden for praksis. Det undersøges ligeledes, hvordan lærerne har mulighed for at positioneres sig som videreuddannede lærere blandt ikke-videreuddannede-lærere, og de vanskeligheder der kan opstå i den proces.

Undersøgelsens primære empiriske dataindsamlingsmetode er kvalitative interviews, sekundært kvalitative og kvantitative spørgeskemaer.

Tilgangen til undersøgelsen er socialkonstruktivistisk og der redegøres for metodologiske overvejelser med henblik på transparens. Teoretisk anlægges en kulturpsykologisk læringsforståelse og et samhandlingsteoretisk fokus. Hermed konstrueres blikke på læringsforståelser og læringsudbytte i et videreuddannelsesperspektiv tilligemed tydeliggørelser af de relationelle forhold, der er af betydning for etablering af en position som videreuddannet.

Med henblik på at udforske en hermeneutisk inspireret metode, analyseres det empiriske materiale ad to omgange; først en 'delanalyse', ud fra en tematisk inddeling. Derefter finder en 'helhedsanalyse 'sted. Analysen betragter interviewene som hele fortællinger og anvender dermed en narrativ tilgang. De to analyser sammenholdes og muliggør en samlet forståelse af undersøgelsens komplekse genstand: Hvilken betydning har videreuddannelse for praksis.

Afhandlingen kan konkludere, at videreuddannelsen tillægges stor, især personlig, betydning. Når der opstår problemer, opstår de i mødet med skolens dagligdag – i mødet, hvor lærerne står med et vidensoverskud, som der ikke findes anvendelse for på skolen.

Referencer

AKF: Effektanalyser af voksenefteruddannelse. Analyse af individeffekter samt cost-benefit-analyse. 2009. Download 30.1.12. http://www.akf.dk/udgivelser/2009/pdf/effektanalyser_af_voksenefteruddannelse.pdf

Argyris, C. & Schön, D.A.: Organizational Learning. Addison-Wesley Publishing Company. 1996.

Argyris, C. & Schön, D.A.: Organizational Learning: a theory of action perspective. McGaw-Hill. 1978.

Argyris, C.: Organisatorisk læring – single og double-loop læring (1999) i: Illeris, K. (red.): Tekster om læring Roskilde Universitetsforlag. 2000.

Analoui, F.: Training and transfer of learning. Avebury, Aldershot. 1993.

Anacopoulou, E., et al (eds.): Learning, Working and living – Mapping the terrain of working life learning. Palgrave Macmillan. 2006.

Bateson, G: Mind and Nature – a necessary unity. Dutton cop. 1979.

Becker, E.: Drama in life – the uses of communication in society. Iin Combs & Mansfield, eds.: Hastings House, N.Y. 1976.

Bekendtgørelse nr. 47: Bekendtgørelse om de pædagogiske diplomuddannelser nr. 47 af 28. januar 2002. Download 31.01.12 https://www.retsinformation.dk/Forms/R0930.aspx?q=bekendtg%c3%b8relse+om+de+p%c3%a6dagogiske+diplomuddannelser+nr.+47+af+28.+januar+2002&col=a&smode=simpel

Bérci, M.E. & Griffith, B.: What does it mean to question? In: Interchange, Vol. 36/4. 2005.

Bartlett, K. R.: The effects of Organizational Learning Culture and Job Satisfaction and Motivation to Transfer Learning and Turnover Intention. In: Human ressource development quarterly, vol 15 no 3. 2004.

Berger, P.:	Society as drama. In.: Invitation to sociology. Doubleday & co. Inc. 1963.
Billet, S:	Guided learning at work. In: Boud & Garrick (eds.): Understanding learning at work. Routledge. 1999.
Bjørgen, I. A.:	Ansvar for egen læring – den profesjonelle elev og student. Tapir. 1991.
Bottrup, P.:	Læringsrum i arbejdslivet. Forlaget sociologi, 2001.
Bourdieu, P.:	The logic of practice. Cambridge. Polity press. 1990.
Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.):	Kvalitative metoder – en grundbog. Hans Reitzels forlag. 2010.
Brinkman, S.:	Etik i en kvalitativ verden. In: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.): Kvalitative metoder – en grundbog. Hans Reitzels forlag. 2010.
Bruner, J.:	In search of mind. Harper & Row, 1983.
Bruner, J.:	Actual minds possible worlds. Harward University Press. 1986.
Bruner, J:	Acts of meaning. Harvard University Press. 1990.
Bruner, J.:	Uddannelseskulturen. Munksgaard, København. 1998.
Bruner, J.:	Mening i handling. Klim. 1999.
Bruner, J.:	At fortælle historier i juraen, i litteraturen og i livet. Akademisk forlag. 2004.
Burr, V.:	An introduction to social constructionism. London. Routledge. 1995.
Callewaert, S.:	Pædagogik – videnskab eller professionsviden? In: Andersen, P, Ø et al. (red).: Klassisk og moderne pædagogisk teori. Hans Reitzels Forlag, 2007.

Carlo, D.D. et al: Developing a Reflective Practitioner Through the Connection Between Educational research and Reflective Practices. In: Springer Science + Business Media, LLC 2009, J Sci Educ Technol. 2009.

Carlson, H. L.: From Practice to Theory: a social constructivist approach to teacher education. In: Teachers and teaching: Theory and practice, vol. 5, No.2. 1999.

Chamberlin-Quinlisk, C.: Cooperative learning as method and model in second language teacher education. In: Intercultural Education Vol.21 No.3 June. 2010.

Czarniawska, B.: Narratologi og feltstudier i: Brinkman og Tanggaard (red.) Kvalitative metoder. Hans Reitzels Forlag. 2010.

Czarniawska, B.: Narratives in social science research, Sage. 2004.

Bob marks Evalueringsinstitut Den særlige efteruddannelsesindsats for lærere på erhvervsfaglige uddannelser. 2009. Download: 30.01.12. http://www.eva.dk/projekter/2009/efteruddannelse-blandt-laerere-paa-erhvervsfaglige-uddannelser/projektprodukter/den-saerlige-efteruddannelsesindsats-for-laerere-paa-erhvervsfaglige-uddannelser

Detterman, D.K The case for the prosecution: Transfer as an epiphenomenon. In: Detterman & Sternberg (eds.) Transfer on trial: Intelligence, Cognition and Instruction. Ablex. Norwood. 1993.

Detterman & Sternberg (eds.): Transfer on trial: Intelligence, Cognition and Instruction. Ablex. Norwood. 1993.

Dewey, J.: Barnet og læreplanen, 1902. In Illeris, K.: 49 tekster om læring. Roskilde universitets forlag. 2012.

Dürkheim, E.: Opdragelse, uddannelse og sociologi. 11x18/Samfund. 1975.

Egan, T. M., Yang, B., Bartlett, K. R.: The effects of Organizational Learning Culture and Job Satisfaction and Motivation to Transfer Learning and Turnover Intention. In: Human ressource development quarterly, vol 15 no 3. 2004.

Ellström, P.E.: Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet : problem, begrepp och teoretiska perspektiv. 1992.

Ellström, P.E. et al (red.): Livslångt lärende, Studentlitteratur. 1996.

Ellstrøm, P. E. & Høyrup, S Arbejdspladslæring. Forudsætninger, strategi/metoder og resultater. TemaNord. Nordisk Ministerråd. 2007.

Elkjær, B.: Når læring går på arbejde. Forlaget samfundslitteratur, 2005,

Elkjær, B. & Wahlgren, B.: Organizational Learning and Workplace learning – Similarities and Differences. In: Antonacopoulou, E. et al (eds): Learning and working. Palgrave Macmillan. 2006.

Esmark, A. et al (red.): Socialkonstruktivistiske analysestrategier. Roskilde Universitetsforlag. 2005.

EU Kommisionen Memorandum om livslang læring. EU Kommisionen. 2000. Downloaded 30.09.12. (http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_da.pdf)

Frejes, A.: Foucault and Lifelong learning. Routhledge. 2008.

FI.: Vejledende Retningslinjer for Forskningsetik i Samfundsvidenskaberne. Forsknings og Innovationsstyrelsen. 2002. Downloaded 30.09.12. http://www.fi.dk/publikationer/2002/vejledende-retningslinier-for-forskningsetik-i-samfundsviden.

Finansministeriet: Effekten og oplevede udbytte af deltagelse i voksen-, efter-, og videreuddannelse på individniveau. 2009. Download 30.01.12. http://www.fm.dk/db/filarkiv/14273/VEU_delanalyse_5.pdf

Fisher, Walter: Human Communication as Narration: Toward a Philosophy of Reason, Value, and Action, Columbia. 1987.

FOA: Organisationskultur og transferklima. 2005. Download 30.01.12. http://www.esmannandersen.dk/Organisationskultur%20og%20transferklima.pdf

Gade, A.: Hjerneprocesser – kognition og neurovidenskab. Frydenlund Grafisk. 1997.

Garm, N. &

Karlsen, G. E.: Teacher education reform in Europe: the case of Norway; trends and tensions in a global perspective, in: teaching and teacher education 2004 vol. 20. 2004.

Gadamer, H-G Sandhed og metode: Grundtræk af en filosofisk hermeneutik. Academica. 2007.

Gergen K.: Virkelighed og relationer, Dansk Psykologisk forlag. 1997.

Giddens, A.: Modernitet og selvidentitet: Selvet og samfundet under sen-moderniteten Reitzel. 1996.

Gillham, B.: Research interviewing. The range of techniques. Open University press. 2005.

Giloba, I.: Rational choice. MIT Press. 2010.

Gjøsund, P. & Huseby, R.: I fokus. Observasjonsarbeid i skolen. Oslo: N.W. Damm & Søn. 2005.

Goffman, E: The presentation of self in everyday life. Penguin Books. 1959.

Goffman, E.: Frame analysis. North Eastern University Press. 1974.

Habermas, J.: Teorien om den kommunikative Handelen, Ålborg Universitetsforlag. 1996.

Hansen, E.J. & Andersen, B.H.: Et sociologisk værktøj. Hans Reitzel. 2009.

Hastrup, K.: Ind i verden. En grundbog i antropologisk metode. Reitzel. 2003.

Hastrp, K.: Feltarbejde. In: Brinkmann & Tanggaard, red. Kvalitative metoder Hans Reitzels forlag. 2010.

Hale, A. et al: Transformative education for culturally diverse learners through narrative and ethnography. In: Teaching and Teacher Education vol. 24. 2008.

Henriksen, L.B: Kvalitet i kvalitativ samfundsvidenskab. Ålborg universitetsforlag. 2003.

Herman, D. (ed.): Narrative Theory and the Cognitive Sciences. 2003.

Hiim & Hippe: Didaktik for fag- og professionslærere. Gyldendals lærerbibliotek. 2005.

Holstein, J. & Gubrium, J.: The active interview. Sage. 1995.

Hollway, W.: Work psychology and Organisational Behaviour: Managing the Individual at Work. Sage. 1991.

Højbjerg, H.: Hermeneutik. In: Fuglsang og Olsen (red.): Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne Roskilde universitetsforlag. 2004.

Jacobsen, M. H. & Kristiansen, S.: Erwin Goffman: Sociologien om det elementære livs former. Hans Reitzel. 2002.

Jarchow, E.: The case method in teacher education: Six lessons from New Zealand In: Education Vol. 112 No. 4. 2007.

Jensen, T. W.: Voksenpædagogik – grundlag og ideer. Akademisk forlag. 1996.

Justesen, L. & Mik-Meyer, N: Kvalitative metoder. Hans Reitzels forlag. 2010.

Jørgensen, C. Helms: Uddannelsesplanlægning – arbejdsliv og læring. Roskilde Universitetsforlag. 1998.

Karpatschof: Den kvalitative undersøgelsesforms særlige kvaliteter. In Brinkmann & Tanggaard (red.) Kvalitative metoder Hans Reitzels forlag. 2010.

Klafki, W.: Kategorial dannelse og kritisk konstruktiv pædagogik, Nyt nordisk forlag. 1983

Korthagen, F.A.J. & Kessels, J.P.A.M.: Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. In Educational Researcher, Sage Publications Vol. 28. 1999.

Krogstrup, H. K. og

Kristiansen, S.: Deltagende observation: introduktion til en samfundsvidenskabelig metode. Hans Reitzels Forlag. København. 1999.

Kroll, L. R.: Constructing constructivism: how student-teachers construct ideas of development, knowledge, learning, and teaching. In: Teachers and teaching: theory and practice Vol. 10, No. 2, April 2004.

Kruuse, E.: Kvalitative forskningsmetoder i psykologi og beslægtede fag. Dansk psykologisk forlag. 1989.

Kruuse, E.: Kvantitative forskningsmetoder i psykologi og beslægtede fag. Dansk psykologisk forlag. 1990.

Kvale, S. & Brinkmann, S.: Interview – introduktion til et håndværk. Hans Reitzels forlag. 2009.

Lave, J. & Wenger, E.: Situeret læring. Hans Reitzels forlag.1991.

Launsø L. & Rieper, O: Forskning om og med mennesker. Nyt Nordisk Forlag. 1997.

Leberman, S., McDonald, L. & Doyle, S.: The transfer of learning: Participiants perspectives on adult education and training. Aldershot, Gower. 2006.

Lim, D.H. & Morris, M.L.: Influence of trainee characteristics, instructional satisfaction, and organizational climate on perceived learning and training transfer. In: Human Resource Development Quarterly vol. 17 issue 1, spring. 2006.

Lin, E., et al: Judging Research in Teacher Education. In: Journal of Teacher Education, Nov. 2010.

Lobato, J.: Alternative perspectives on the Transfer of Learning: History, Issues, and Challenges for Future Research. The Journal og the learning sciences 15 (4). 2006.

Lübke, Poul: Fænomenologi og hermeneutik. In: Rahbek, B. (red) Når mennesket undrer sig. Centrum. 1999.

Madsen, U.A. (red.): Pædagogisk antropologi. Hans Reitzel. 2004.

Mansell, W.: Train or Educate Teachers? In: Kappanmagazine Oct. 2010.

Maslow, A.: Toward A Psychology of Being. D. van Nostrand. 1962.

Marsick, V.(ed.): Learning in the workplace. Croom Helm 1987.

Mezirow, J. & Taylor, E. (eds.): Transformative learning. In: Practice, Jossey-Bass. 2009.

Mittendorf et al: Communities og Practice: The source of Competitive Advantage in Organisations. In: Journal of Knowledge Management Practice, vol. 10, no. 1 March 2009.

Mostert, M.P.: Challenges of Case-based Teaching. In: The Behavior Analyst today, Vol. 8, Issue 4 2007.

Nørholm, M & Brinkkjær, U.: Om fornuften i skolegørelsens ufornuft. In Gytz, S.: Pædagogiske praktikker. Forlaget PUC. 2000.

OECD OECD Observer. OECD, 2004. Downloaded 30.09.12 (http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_da.pdf)

Olsen, H.: Kvalitative kvaler. Akademisk forlag. 2002.

Pahuus, M.: Hermeneutik. In: Collin, F. og Køppe, S.: Humanistisk videnskabsteori. DR-Multimedie. 2006.

Palobiemi, S.: Experience, competence, and workplace learning. In: Journal of Workplace learning, 18(7). 2006.

Pedersen, A. R.: Fortælling som analysestrategi – en polyfonisk tilgang. In: Esmark, A. et al (red) Socialkonstruktivistiske analysestrategier, Roskilde universitetsforlag. 2005.

Petersen, K. A. (red.): Praktikteori i sundhedsvidenskab. Akademisk Forlag. 1995.

Persson, J.: Kontekstens betydning for transfer. Handelsskolen, København 1995.

Phillips, L.:	Diskursanalyse i: Kvalitative metoder, Brinkmann & Tanggaard, red Hans Reitzels forlag. 2010
Piaget, Jean:	Barnets psykiske udvikling. Hans Reitzel. 1971.
Polkinghorne, D. E.:	Narrative knowing and the human sciences. State University of New York press. 1987.
Poulsen, B.:	Roller og rollekonflikter. In: Esmark, A. et al (red) Socialkonstruktivistiske analysestrategier, Roskilde universitetsforlag. 2005.
Professionshøjskolernes Rektorkollegium	Studieordning for den pædagogiske diplomuddannelse pr. 1. august 2000. Professionshøjskolernes rektorkollegium. Downloaded 30.09.12. (http://www.uc-dk.dk/da/images/stories/pdf/diplomud Bob /studhist_2006_2.pdf)
Raudaskoski, P.:	Observationsmetoder. In: Kvalitative metoder – en grundbog. Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.). Hans Reitzels forlag. 2010.
Reed, S.:	Scemabased theory. In: Detterman, K.: Transfer on trial: Intelligence, cognition and instruction, Ablex publishing corporation. 1993.
Rogers, C.:	in: An Introduction to Theories of Personality Ed. Ewen, R. B, Rogers Academic Press cop. 1980
Rowden, R.:	Workplace learning – principles and practice. Krieger publishing. 2007.
Sacks, H.:	Lectures on Conversation. Volumes I & II. Ed. Gail Jefferson. Oxford, Blackwell Publishers Ltd. 1992.
Sarja, A. & Sirpa, J.:	Methodological reflections: Supervisory discourses and practice-based learning. In: Teaching in higher education Vol.24 No. 6, Dec. 2009.
Saugsted, T.:	Om viden og kunnen – pædagogisk set. I:Klassisk og moderne pædagogisk teori, Andersen et al (red.) Hans Reitzels forlag. 2007.
Scavenius, Camilla	Transfer – hvordan viden og færdigheder overføres fra en situation til en anden. Danmarks Lærerhøjskole. København. 1995.
Schegloff, E. A.:	Sequence Organization in Interaction. Cambridge. 2007.

Slavin, R.: Education reform requires teachers to apply research-proven methods. In: Educational Journal, March. No. 110. 2008.

Sternberg and French: Mechanisms of transfer. In: Transfer on trial Detterman & Sternberg (eds.) Ablex publishing corporation. 1993.

Taylor, F. W.: The principles of Scientific Management (org. 1913). Dover Publications. 1998.

Tennant, M. Is learning transferable? In: Boud & Garrick (eds.) Understanding learning at work. Routledge. London 1999.

Thagaard, T. Systematik og indlevelse. Hans Reitzels forlag, København. 2004.

UVM: Bob marks strategi for livslang læring - Uddannelse og livslang opkvalificering for alle, 2007. Download: 30.01.12 http://uvm.dk/Aktuelt/~/UVM-DK/Content/News/Udd/Voksne/2007/Jul/070728- Bob mark-satser-paa-livslang-laering

Vygotsky, L.S.: Tenkning og tale. Gyldendal Akademisk. 2001.

Wahlgren, B.: Transfer mellem uddannelse og arbejde. Download: 30.01.12 www.uvm.dk/~/.../Udd/Voksne/PDF10/...arbejde%20_Bjarne_Wahlgren%20_NCK%20_august_2009.ashx

Watkins & Marsick: Sculpting the learning organization. Jossey-Bass publ. 1993.

Warring, N. & Gelrup, J.: En ny solidaritet, en ny orientering mod arbejdet. In Socialkritik: Tidsskrift for social analyse og debat, nr. 112 2007.

Wenger, E Praksisfællesskaber : læring, mening og identitet. Gyldendal, Akademisk. 2004.

Westbury, I. et al: Teacher Education for Research-based Practice. In Expanded Roles: Finland's experience in Scandinavian Journal of Educational Research Vol. 49, No 5, November 2005.

Wolfensberger et al: The challenge of involvement in reflective teaching. In: Teaching and Teacher Education vol. 26 issue 3. 2010.

Yamnil, S. & McLean, G. N. : Theories supporting transfer of training. In: Human resource development Quaterly, vol 12, no 2 2001.

BILAG 1

Antal af læreruddannede lærere på videreuddannelser fordelt på år

	skoleaar			
	1/7 2004 - 30/6 2005	1/7 2005 - 30/6 2006	1/7 2006 - 30/6 2007	1/7 2007 - 30/6 2008
	personer	personer	personer	personer
	Sum	Sum	Sum	Sum
I alt	2099	2803	2880	3192
Uddkod				
Naturfagsdidaktik,diplom	.	.	.	.
Dansk andetsprog voksne	42	34	7	8
Pædagogik,diplomudd.	1472	1982	2044	2133
Journalistisk arb.,dipl.	6	28	16	10
Turistfører,diplomudd.	.	1	1	1
Ledelse,diplomudd.	552	733	772	1009
Journalistik,diplomudd.	2	3	4	2
Projektledelse,diplomudd	1	1	.	.
Kriminologi,diplomudd.	.	.	2	.
Ernæringsdiplomudd.	.	3	10	13
Grafisk åben udd. (GÅU)	.	.	4	6
Sundh.øko-ledelse,diplom	1	.	.	.
Off. administr.,diplom	10	5	5	1
Socialformidling,diplom	2	1	1	1
Ingeniørernes lederudd.	1	.	.	1
IT (DIT),diplomudd	3	.	2	1
Teknisk-økologi,dipl.	4	2	.	.
Konkurrenceidræt,dipl.	.	1	2	.
Sundhedsfaglig,diplomudd	2	2	3	2
Social diplomudd.	1	5	6	4
Tværfaglig diplomudd.	.	2	1	.

BILAG 2

København 05.02.2009

Kære tidligere diplomstuderende.
I forbindelse med et Ph.d. projekt jeg er gået i gang med, vil jeg undersøge, hvordan du bruger den viden, du oparbejdede gennem dit diplomstudium. Jeg er interesseret i at vide, hvordan du får anvendt den teoretiske viden i dine praktiske handlinger – og om du gør dig nogle tanker om transformationsprocessen fra teori til praksis.
I forlængelse heraf, vil jeg gerne have lov til at interviewe dig ca. 45 min.
Interviewet kan foregå på mit kontor på Københavns Universitet, Njalsgade, I Titangade, på din arbejdsplads eller et helt fjerde sted – du bestemmer. Jeg vil gerne gennemføre interviewet i løbet af vinteren/foråret, men dato, tid og sted må vi aftale pr. telefon. Venligst mail mig dit telefonnummer.

Inden interviewet vil jeg bede dig overveje følgende:
1. Hvilke begrundelser havde du for at tage en pædagogisk diplomuddannelse?
2. Fik du det, du kom efter – eller noget andet?
3. Bruger du noget fra din uddannelse? (Jeg ved godt det er svært at svare nej til, men nogen gange er det måske sådan?)
   Hvis du bruger det, du lærte dig, hvordan anvender du da den oparbejdede viden?
   I hvilke af dine arbejdsfunktioner anvender du oftest den viden, du fik gennem studiet?
4. Hvordan får du lavet teorien om til en praktisk anvendelig viden?
   Taler du med dine kollegaer, som så får en 'hjælpefunktion'?
   Tænker du, så det knager ☺?
   Sker transformationen 'af sig selv', mens du handler?
5. Har du f.eks. erfaret, at noget af den teori du arbejdede med på studiet, er særlig anvendelig og noget andet ikke er brugbart i praksis?
   Er der nogle specielle kendetegn ved 'det der virker i praksis' og det, der ikke gør?
6. Deler du ud af din nyerhvervede viden til dine kollegaer, som ikke har været på uddannelse?
   Har du lagt mærke til, om du bruger et andet sprog – flere fagudtryk, måske?
   Kommer dine kollegaer nogle gange i tanke om noget de f.eks. lærte på seminariet – trigger du deres teoretiske viden?
   Under hvilke omstændigheder er der gode muligheder for at dele ud af din viden?
7. Har du fået en anden status på din arbejdsplads?
   Har du samme arbejdsplads/arbejdsfunktion, som mens du læste?
   Tror du dine kollegaer betragter dig anderledes, nu hvor du er blevet videreuddannet?
8. Tror du, din arbejdsplads som helhed, drager nytte af din uddannelse?
   Er du i højere grad med til at udvikle skolen, som resultat af din uddannelse?
   Giver skolen dig mulighed for at bruge din uddannelse?
   Hvad skulle der til, for at du i højere grad kunne bruge din uddannelse?

9. Hvad er, efter din opfattelse, den bedste begrundelse for, at samfundet skal bruge penge på videreuddannelse af skolelærere? Hvad får samfundet/skolen ud af det?

Endelig vil jeg bede dig om at skrive lidt om nedenstående:
Arbejdsmæssigt har min videreuddannelse betydet:

Privat har min videreuddannelse betydet:

Du er velkommen til, inden vi mødes til interviewet, at maile mig nogle overvejelser over ovenstående spørgsmål, hvis du har lyst. Interviewet vil så i højere grad blive en uddybning af dine overvejelser. Du kan også vælge at sende mig nogle mere generelle betragtninger over 'livet som diplomuddannet lærer' – hvis inspirationen skulle komme over dig.
Jeg vil ringe til dig og spørge, om du vil lade dig interviewe i løbet af næste uge – eller du kan maile til mig og sige til eller fra.

Mange hilsner
Vibeke Damlund

BILAG 3

Videreuddannelse
– hvad nytter det?

En videnskabelig undersøgelse af lærere, videreuddannelse og vidensdeling

København Universitet, Humanistisk fakultet
Vibeke Damlund, Forår 2009

Kære lærere
Dette spørgeskema er en del af et forskningsprojekt på Københavns Universitet, der har til formål at afdække, hvordan lærere, der har taget videreuddannelse(pædagogisk diplomuddannelse), får brugt den viden, de har oparbejdet via deres studie.
Projektet skal afdække både de videreuddannede læreres oplevelse af muligheder for at sætte deres i viden i spil og kollegaernes oplevelse af vidensdeling.
Dette spørgeskema skal, sammen med en kvalitativ undersøgelse, der er foretaget, udgøre projektets empiriske grundlag. Spørgeskemaet er opdelt i tre dele; en generel på denne side, som alle skal besvare, en der retter sig mod lærere, der har været på videreuddannelse og den sidste del, som alle bedes udfylde. Det fremgår af skemaet, hvem der bedes udfylde hvilke spørgsmål.
Jeg håber, du vil bruge lidt tid på at udfylde nedenstående og på den måde hjælpe mig med at kortlægge effekten af videreuddannelse i skolen. Jeg vil fremsende en sammenskrivning af undersøgelsens resultater, når de foreligger. På forhånd tak.

Mand ☐
Kvinde ☐
Alder _____

Har været ud Dannet som lærer i _____ år
Har deltaget i kurser ☐ nej ☐ ja , ca. antal kursusdage i gennemsnit pr. år _____
Hvor mange lærere, på din skole, har i alt taget en pædagogisk diplomuddannelse? _____

Har du særlige funktioner på skolen?

- ☐ Vejleder i _____
- ☐ Speciallærer
- ☐ Teamkoordinator
- ☐ Skoleleder
- ☐ Afdelingsleder
- ☐ Faggruppeleder
- ☐ Andet _____

Er der timer tilknyttet til funktionen? Nej ☐ ja, _____ timer/år

Her kan du uddybe eller angive særlige forhold i forbindelse med din funktion:
_____
_____
_____

Har taget Pædagogisk diplomuddannelse ☐ nej **Gå videre til s.6**
☐ ja Fortsæt på næste side og udfyld resten af skemaet, tak.

Spørgsmålene på siderne 3 og 4 er kun rettet til lærere, som har taget pædagogisk diplomuddannelse.

V1. Hvilken diplomretning har du taget? _____

V2. Hvornår afsluttede du PD-uddannelsen? _____

V3. Hvad var din begrundelse for at påbegynde dit PD studium? (Afkryds de udsagn, du synes passer)

- ☐ Jeg blev opfordret af min leder
- ☐ Jeg manglede viden og kunnen i forbindelse med at varetage min underviserfunktion
- ☐ Jeg manglede viden i forhold til en ny funktion, jeg skulle varetage
- ☐ Jeg manglede viden og kunne i forhold til forældresamarbejde
- ☐ Jeg manglede redskaber til at støtte elever med særlige behov
- ☐ Jeg ønskede nye udfordringer for min egen skyld
- ☐ Jeg ville øge min mulighed for at få nye funktioner
- ☐ Jeg ville øge mine muligheder for at søge andet arbejde
- ☐ Jeg ville blive bedre til at argumentere fagligt
- ☐ Jeg gjorde det for min egen personlige udvikling

V3. I hvor høj grad kan du anvende den viden, du fik gennem uddannelsen?

☐ Slet ikke ☐ i nogen grad ☐ i høj grad

V4. Er der nogle af uddannelseselementerne, du kan bruge mere end andre?

- ☐ Nej
- ☐ Ja, _____(angiv hvilke)

V5. Hvor bruger du din viden?

- ☐ I min forberedelse
- ☐ I undervisningen
- ☐ På teammøder
- ☐ I samtaler med kollegaer

☐ I faggrupperne

☐ Ved pædagogisk rådsmøder

☐ I samtale med forældrene

☐ I min funktion som_____

☐ Når kollegaer spørger mig til råds: ☐ Dagligt ☐ ugentligt ☐ hver måned

☐ Når _____

V6. Hvor bruger du oftest din viden? Skriv 1 ud for den mulighed du oftest bruger din viden i, 2 ud for den næsthyppigste, 3 ud for den 3. hyppigste, osv. osv.

☐ I min forberedelse

☐ I undervisningen

☐ På teammøder

☐ I samtaler med kollegaer

☐ I faggrupperne

☐ Ved pædagogisk rådsmøder

☐ I samtale med forældrene

☐ I min funktion som_____

☐ Når kollegaer spørger mig til råds: ☐ dagligt ☐ ugentligt ☐ hver måned

☐ Når _____

V7. I hvor høj grad oplever du, at du deler ud af din viden til kollegaer?

☐ Ofte ☐ i nogen grad ☐ aldrig

V8. Er du tilfreds med din grad af vidensdeling til kollegaer?

Ja ☐ Nej ☐ Hvem kunne gøre noget for, at du fik anvendt din viden mere?

☐ Ledelsen ☐ kollegaerne ☐ mig selv

V8.2. Hvad er de største hindringer for, at du kan dele ud af din viden i tilfredsstillende grad?

☐ At jeg ikke får stillet opgaver, der kræver min viden

☐ At mine kollegaer ikke vil bruge mig

☐ At jeg ikke har en officiel funktion

☐ At jeg ikke har ledelsens opbakning

☐ Andet _____

V8.3. Hvilke situationer er særligt befordrende for at vidensdele ifølge din erfaring?

☐ Når jeg får stillet opgaver der kræver min viden

☐ Når kollegaerne vil bruge mig

☐ I den/de funktioner der er officielle

☐ Når ledelsen bakker mig op

☐ Andet _____

V10. Hvem har hovedansvaret for, at du får delt ud af din viden?

☐ Ledelsen

☐ kollegaerne

☐ mig selv

V11. Hvem har betalt for din uddannelse og har du fået arbejdstid til at studere?

_____

Spørgsmål til alle

A1. Hvordan oplever du, at nedenstående udsagn passer på dine kollegaer, efter de har taget videreuddannelse, i forhold til før de tog videreuddannelse? (Eller generelt de videreuddannede lærere i forhold til ikke videreuddannede?)

1. Der er en tydelig forskel	Enig ☐	Uenig ☐
2. De videreuddannede fremtræder mere fagligt velfunderede	Enig ☐	Uenig ☐
3. De er mere fagligt argumenterende	Enig ☐	Uenig ☐
4. De virker som om, de har en større teoretisk viden	Enig ☐	Uenig ☐
5. De sætter forskellige projekter i gang	Enig ☐	Uenig ☐
6. De er mere initiativrige	Enig ☐	Uenig ☐
7. De står til rådighed med deres viden	Enig ☐	Uenig ☐
8. De deler uopfordret ud af deres viden og ideer	Enig ☐	Uenig ☐
9. Ledelsen trækker på deres viden	Enig ☐	Uenig ☐
10. De får nye opgaver og funktioner	Enig ☐	Uenig ☐
11. De mangler muligheder for at bruge deres viden	Enig ☐	Uenig ☐
12. De bliver dygtigere undervisere	Enig ☐	Uenig ☐
13. De laver spændende undervisning	Enig ☐	Uenig ☐
14. Deres klasser bliver dygtigere	Enig ☐	Uenig ☐
15. De bliver dygtigere til at få eleverne til at fungere socialt	Enig ☐	Uenig ☐
16. De bliver lyttet mere til ved eksempelvis møder	Enig ☐	Uenig ☐
17. De højner generelt skolens faglige niveau	Enig ☐	Uenig ☐
18. Jeg lærer noget af dem	Enig ☐	Uenig ☐
19. De får mig til at komme i tanke om, viden jeg har fra seminariet.	Enig ☐	Uenig ☐
20. De får mig til at tænke anderledes over min undervisning	Enig ☐	Uenig ☐
21. De fremtræder som mere sikre fagpersoner	Enig ☐	Uenig ☐
22. De fremtræder som mere selvsikre personer	Enig ☐	Uenig ☐

23. De fremstår på en negativ måde, som bedrevidende Enig ☐ Uenig ☐

24. De får mig til at føle mig 'ikke-dygtig' Enig ☐ Uenig ☐

25. De inspirerer mig til at tage videreuddannelse på et tidspunkt Enig ☐ Uenig ☐

26. Andet _____

Du bedes aflevere din besvarelse til din leder senest d. 1.4.

Tak for hjælpen!
Venlig hilsen

Vibeke Damlund
Ph.d. studerende, Københavns universitet, afd. for pædagogik

BILAG 4

København, september 2008

Kære lærer og pd studerende.
I forbindelse med mit Ph.d projekt vil det være en stor hjælp, om du vil bruge lidt tid på at udfylde nedenstående spørgeskema.

Mit projekt går ud på at undersøge, hvordan lærere anvender deres pd uddannelse i arbejdet tilbage på skolen. For at kunne afdække dette, er jeg indledningsvist nødt til at vide, hvorfor lærere overhovedet tager videreuddannelse, hvad er det de ønsker at lære sig? – Det er det, du kan hjælpe mig med at afdække ved at udfylde spørgeskemaet. (Du er velkommen til at skrive på bagsiden også.)

Mand ☐ Kvinde ☐

Blev færdiguddannet som lærer i år _____

Har arbejdet som lærer i _____ år

Skoletype: (Ex. Specialskole, friskole, folkeskole, VUC) _____

Andre oplysninger om dit arbejde (f.eks. planer om at skifte arbejdsplads):
_____
_____
_____
_____

Hvilken pd retning læser du: _____
Er du fuldtidsstuderende ☐ deltidsstuderende ☐
Hvilket semester læser du på nu? (hvor langt er du?) _____
Hvornår regner du med at afslutte din diplomuddannelse? _____
Andre oplysninger om dit studieforløb:
_____
_____
_____
_____

Hvad er din umiddelbare begrundelse for at læse pædagogisk diplomuddannelse?
_____
_____
_____

Hvilke arbejdsopgaver varetager du som lærer?
Eller: Hvad består lærerarbejdet af efter din mening?
Eller: Hvad gør du i løbet af en arbejdsdag?

Opstil dine arbejdsopgaver i rækkefølge efter hvor meget tid du bruger på dem – den opgave du bruger mest tid på først:

+_____I_____-

Angiv derefter, ude til højre, i hvor høj grad du mener at mestre dine opgaver. Du kan angive din vurdering med et kryds på linjen. (Venstre side af linjen viser, at du mestrer din opgave fuldt ud, højre at du helt savner kompetence til at udføre din opgave.)

Hvad tror/håber du, at du får ud af at læse pd uddannelsen?
Eller: Hvilke af dine arbejdsopgaver regner du med at blive mere kvalificeret til at varetage?

_____
_____

Har du erfaring for, at nogle af dine kollegaer fremstår som mere kompetente lærere, efter at have taget videreuddannelse? (ikke kurser, men formaliseret uddannelse).
Hvis ja, bedes du kort beskrive, hvad du mener, de er blevet dygtigere til og hvordan det kommer til udtryk.

(Hvis nej, er det lige meget ☺)

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Har du oplevet, at du har lært noget af de kollegaer, der har været på videreuddannelse?
Kan du kort beskrive hvordan og under hvilke omstændigheder?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Tak for din hjælp.
Hvis du bliver færdig med din uddannelse inden for det næste års tid, kan det måske være relevant for min undersøgelse at interviewe dig. Hvis du vil lade dig interviewe, bedes du skrive dit navn, mailadresse og telefonnummer nedenfor.
Med venlig hilsen

Vibeke Damlund
Ph.d studerende, Københavns Universitet

BILAG 5

Professionshøjskolen
København
University College Copenhagen

Videncenter for
Specialpædagogik
/ViSpec

Obligatorisk modul
Specialpædagogik og Psykologi

Obligatorisk litteratur (2010)

Bisgaard, N. J. og Rasmussen, J. (red.) (2005): *Pædagogiske teorier*. Værløse: Billesø & Baltzer. (s. 74 - 117 og 138 – 147 og 120 - 136). 68 s.

Bjørgen, I (1992): Det amputerte og det fullstendige læringsbegrep. Oslo: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. (S. 9 - 28). 18 s. **Kompendium**

Christensen, G. (2003): *Psykologiens videnskabsteori*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
(s. 5 – 216) 211 sider.

Elsass, P. (1996): Narrativitet og grundmetaforer i psykoterapi. København: *Psyke & Logos 17*.
(s. 114 – 125). 11 s. **Kompendium**

Gytz Olsen,S. (2000): Pierre Bourdieu i Gytz Olsen,S. (2000) red.: *Pædagogik i sociologisk perspektiv*.
København: PUC. S.136 – 161 (13 sider) **Kompendium**

Hammerlin, Y & Larsen, E. (1997): Menneskesyn – av betydning for arbeidet med mennesker. København: *Nordisk Udkast*. (s. 97 – 114) 17 s. **Kompendium**

Holmgren, A. (2008): Den fraværende, men implicitte. *Psykologi nyt*, nr. 9, 2008. København
Artiklen kan hentes på nettet: http://infolink2003.elbo.dk/PsyNyt/Dokumenter/doc/15386.pdf
5s.

Illeris, K. (2006): *Læring*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
(s. 9 - 63, 108 – 134 og 243 – 273) 109 s.

Jensen, H. S. (2005): Kompetencebegrebet – og tavs viden. Århus: *Kvan 71*.
(s. 55 – 65). 10 s. **Kompendium**

Køppe, S. (2003): *Psykoanalyse. Fra Collin m. fl. : Humanistisk videnskabsteori.* København:
DR – Multimedie. (226 – 245) 20 s. **Kompendium**

Mosgaard, J. (2005): Den sociale konstruktion. København: *Psykolog Nyt nr. 4*.
(s. 10 – 17). 7 s. **Kompendium**

Munck, E. (1998): Livsforståelse og etik i psykoterapi. København: *Psyke & Logos 19*.
(s. 256 – 270). 14 s. **Kompendium**

Nielsen, P. (1999): Michael Foucault. *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, nr. 4, 1999 (s. 44 – 65) 21 sider **Kompendium**

Pedersen, P. M. (2000): Jürgen Habermas i Gytz Olsen,S. (2000) red.: *Pædagogik i sociologisk perspektiv*. København: PUC. S.164 – 187 (12 sider) **Kompendium**

Rasmussen, T. N. (2004): Et er teori - et andet praksis. Århus: *Kvan 70*.
(s. 7 – 15). 9 s. **Kompendium**

Rosenbaum, B. (2007): Miljøterapiens etiske aspekt. I Schjødt, T. og Heineskou, T. (2007): *Miljøterapi på dynamisk grundlag*. København: Hans Reitzels forlag. (15 sider) **Kompendium**

Richter, L. (2008): Den neurotypiske teori om de andre. *Dagbladet Information*, 5. maj 2008. København. 2 s. **Kompendium**

Skinner, B. (1958): Teaching machines. *Science*, 1958, Vol. 128 p. 969-977. **Kompendium** (8 sider)

Staunæs, D. (2007): Besværlige drenge. *Kognition og pædagogik*, 2007, nr. 64, september 2007, 17. Årgang. S. 72 – 80. (4 sider) **Kompendium**

Thurén, T. (2008): *Videnskabsteori for begyndere*. København: Rosinante. (s. 7 – 127). 120 s.

Tønnesvang, J. (2004): Der er intet så praktisk som en god teori. Århus: *Kvan 70*.
(s. 46 – 60). 14 s. **Kompendium**

Wahlgren, B. & Aarkrog, V. (2004): *Teori i praksis*. København: Hans Reitzel.
(s. 9 – 134). 125 s.

Warming, H. (2005): Erkendelse gennem oplevelse: Når indlevelse ikke er mulig. I Järvinen, M. og Mik-Meyer, N. (2005): *Kvalitative metoder i interaktionistisk perspektiv.* København: Hans Reizels. (kap. 7) 13 s. **Kompendium**

Aadland, E. (2000): *Etik – dilemma og valg*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
(s. 37 – 45 og 313 – 327). 23 s. **Kompendium**

Temanummer *(2003)*: Specialpædagogisk forskning i Norden. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning. Nr.2 40 årgang, april 2003.* København: Dansk psykologisk forlag eller Forlaget Skolepsykologi (s. 135 – 239) 105 s. **bliver udleveret**

Supplerende litteratur

Andersen, H. & Kaspersen L. B. red. (1996): *Klassisk og moderne samfundsteori.* København: Hans Reitzels Forlag.

Andersen, H. red. (1994): *Videnskabsteori og metodelære*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Andersen, I. (1997): *Den skinbarlige virkelighed – om valg af samfundsvidenskabelige metoder.* Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Andersen, T. (1996): *Reflekterende processer.* København: Dansk Psykologisk Forlag

Baltzer, K. & Hybschmann Hansen, H. red. (1992): *Dannelse og viden.* København: Danmarks Lærerhøjskole.

Befring, E. : *Forskningsmetode, etikk og statestikk.* Oslo: Samlaget.

Berger, P. L. & Luckman, T. (1990): *Den samfundsskabte virkelighed.* København: Lindhardt og Ringhof.

Bertelsen, P. (2000): *Antropologisk psykologi.* København: Klim. (Navnlig kap. 5)

Bisgaard, N. J. (1998): *Pædagogiske teorier.* Værløse: Billesø & Baltzer.

Brejnrod, P. H. (2001): *Opdagelsen af den nye verden*. København: Kroghs Forlag.

Chalmers, A. F. (1998): *Hvad er videnskab.* København: Gyldendals forlag.

Dale, L. A. (1998): *Pædagogik og professionalitet*. København: Klim.

Gustavsson, B. (2001): *Vidensfilosofi.* København: Klim.

Hansen, J. T. & Hermansen M. red. (1999): *Sociologisk udfordring til psykologien*. København: Klim.

Hammerlin, Y. & Larsen, E. (1997): *Menneskesyn*. København: Klim.

Held, F. & Olsen, F. (2001): *Introduktion til pædagogik*. København: Frydenlund.

Jacobsen, B. m. fl. (1999): *Videnskabsteori*. København: Gyldendal Uddannelse.

Jensen, B. (1999): *Kompetence og sociale processer*. København: Danmarks Lærerhøjskole.

Jensen, L. B. (1997): *Indføring i Tekstanalyse.* Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

Kjørup, S. (1996): *Menneskevidenskaberne.* Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

Kruuse, E. (2003): *Kvalitative forskningsmetoder* (5. udgave). København: Dansk Psykologisk Forlag.

Kruuse, E. (2001): *Kvantitative forskningsmetoder* (4. udgave). København: Dansk Psykologisk Forlag.

Kvale, S. (1997): *Interview – en introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.

Lyon, D. (1995): *Postmodernitet.* Frederiksberg: Det lille Forlag.

Madsen, K. B. (1980): *Sammenlignende videnskabsteori for psykologer og pædagoger*. København: Akademisk Forlag.

Maturana, H. & Varella, F. (1987): *Kundskabens træ. Den menneskelige erkendelses biologiske rødder.* Åbyhøj: Forlaget Ask.

Moos, L. Krejsler, J. & Fibæk Laursen; P. (red.) (2004): *Relationsprofessioner.* København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Pécsali, B. red. (2003): *Idéhistorie for de pædagogiske fag*. København: Gyldendals forlag.

Rønn, C. (2006): *Almen videnskabsteori – for professionsuddannelserne.* København: Alinea

Schmidt, L. H. red. (1991): *Det videnskabelige perspektiv*. København: Akademisk Forlag.

Sennet, R. (1999): *Det fleksible menneske*. Højberg: Hovedland.

Stevenson, L. (1993): *Syv teorier om den menneskelige natur.* København: Gyldendals forlag.

Wahlgren, B., Høyrup, S., Pedersen, K., Rattleff, P.(2002): *Refleksion og læring / Kompetenceudvikling i arbejdslivet.* Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Thanning Christensen, J. & Svendsen, P. (1996): *Psykologiske teorier*. Værløse: Billesø & Baltzer.

Yalom, I. D. (1998): *Eksistentiel psykoterapi*. København: Hans Reitzels Forlag.

Ølgaard, B. (1991): *Kommunikation og økomentale systemer ifølge Gregory Bateson*. Brædstrup: Ålykke.

Formålet er, at den studerende
• tilegner sig en integreret teoretisk og professionsrettet viden om og indsigt i det pædagogiske område, som bygger på såvel national som international forskning,
• erhverver sig viden og kundskaber om det pædagogiske felt i såvel et individuelt, som et socialt og samfundsmæssigt perspektiv,
• udvikler handlekompetencer i at kunne forestå planlægning, tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisning og pædagogisk bistand.

Kapitel 7. Det obligatoriske modul: Afgangsprojektet

Afgangsprojektet udgør det afsluttende modul i den pædagogiske diplomuddannelse. Den studerende formulerer et emne eller en problemstilling med tilknytning til det obligatoriske modul og de fire faglige moduler, som den studerende har gennemført og bestået. Den udbydende institution skal godkende emnet som grundlag for afgangsprojektet og afgøre hvilke(n) pædagogisk(e) diplomuddannelsesretning(er) den studerende ved gennemførelsen af afgangsprojektet får diplombevis for.

Formål

Formålet med afgangsprojektet er at den studerende tilegner sig viden om et kundskabsområde, der er centralt for den pågældende pædagogiske diplomuddannelsesretning og om metoder til undersøgelse, analyse og beskrivelse af dette kundskabsområde. Den studerende skal gennem afgangsprojektet dokumentere, at formålet med diplomuddannelsen er opnået, såvel med hensyn til vidensområder fra de faglige moduler som til uddannelsens samlede niveau.

Indhold

Der arbejdes med et selvvalgt emne, der skal godkendes af uddannelsesinstitutionen. Emnet skal såvel med hensyn til vidensområder som til metoder og teorier knytte sig til uddannelsens fem moduler, med hovedvægten lagt på de faglige moduler, som de(n) studerende erhverver sit diplom i. I afgangsprojektet lægges der vægt på, at den studerende på selvstændig måde forholder sig kritisk og analyserende til relevante praksisrelaterede problemstillinger og forskellige teoretiske positioner. Afgangsprojektet kan tage udgangspunkt i egne undersøgelser, analyser af relevante forskningsresultater og formidling af egne fagligt begrundede opfattelser. De(n) studerende udarbejder en skriftlig opgave som gøres til genstand for en individuel prøve.

Arbejdsmetoder

Den studerende arbejder selvstændigt eller i gruppe med afgangsprojektet. Der ydes vejledning og undervisning, i tilknytning til projektarbejdet. Omfanget fastlægges af uddannelsesinstitutionen.

Bedømmelse

En individuel mundtlig prøve, hvor den skriftlige opgave er udgangspunktet. Såfremt opgaven er udarbejdet af en gruppe, hæfter den enkelte studerende for det samlede skriftlige produkt.

Der gives en karakter efter 13-skalaen.

http://www.uc-dk.dk/da/images/stories/pdf/diplomud Bob /studhist_2006_2.pdf