

Ind i rammen: beslutningsprocessen om at omlægge erhvervsskolernes pædagogikum til en diplomuddannelse

Henriette Duch & Palle Rasmussen

Into the framework. Making decisions to restructure vocational teachers' pedagogical education. In 2008 the Minister of Education in Denmark decided that the pedagogical course for vocational teachers should be a diploma at level 6 in the Danish Qualification Framework. It took two years to implement the decision. Vocational teachers in Denmark earlier used to attend a pedagogical course that was designed for this specific target group and included practical teacher training. In the decision process actors from the field representing vocational teachers, leaders at vocational schools and the training providers had different interests. The major points of discussions were the theory of science, admission requirements and practical teacher training. We analyze the decision process using Bourdieu's concept of field, Evetts' concepts of change from within and from above and Smeby's and Heggen's approach to coherence. Based on documents and interviews of the actors the decision process is examined together with the implications.

Keywords: adult education, coherence, teacher education, vocational teacher, Bourdieu.

Erhvervsskolernes pædagogikum ændres

I 2008 varslede undervisningsministeren, Bertel Haarder, at den pædagogiske uddannelse for erhvervsskolelærere skulle ændres til en diplomuddannelse. Han skrev: "Det er min hensigt at etablere et nyt pædagogikum for eud-lærere som en modulopbygget diplomuddannelse" (Undervisningsministeriet 2008b).

Diplomuddannelser i Danmark er en del af videreuddannelsessystemet for voksne, som er et system af deltidsuddannelser parallelt med det ordinære uddannelsessystem. Uddannelserne i videreuddannelsessystemet giver kompetencer på samme faglige niveau som de ordinære uddannelser, men kompetencerne opnås på andre måder, blandt andet ved at relevant erhvervs erfaring 'tæller med' i kompetencen. En diplomuddannelse giver kompetencer på niveau med en bacheloruddannelse, en masteruddannelse (som er niveauet over diplomuddannelsen) giver kompetencer på niveau med en kandidatuddannelse. En diplomuddannelse er på 60 ECTS, består typisk af seks moduler og er på niveau seks i Kvalifikationsrammen for Livslang Læring (herefter kvalifikationsrammen) (Uddannelses- og

forskningsministeriet 2014). Adgangskravet er uddannelsesmæssigt en kort videregående uddannelse eller en akademiuddannelse foruden to års erhvervs erfaring. Dog kan studerende med andre forudsætninger optages på baggrund af en individuel vurdering eller en realkompetencevurdering (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2015).

Efter etableringen af videreuddannelsessystemet i år 2000 blev langt de fleste voksenuddannelser på diplomniveau lagt ind i denne ramme. Enkelte voksenuddannelser, herunder erhvervsskolernes pædagogikum, stod dog udenfor, og det fremstod som en outsiderposition efterhånden som de videregående uddannelser blev harmoniseret (Undervisningsministeriet 1996). Fra 2010 er erhvervsskolelærernes pædagogikum imidlertid omformet til diplomuddannelse.

For denne erhvervspædagogiske uddannelse er der en særlig adgangsvej nævnt i § 12 i bekendtgørelse for diplomuddannelser. Vi vender tilbage til baggrunden for denne adgangsvej, som blev etableret efter en høring i 2009 (Undervisningsministeriet 2009 a). Den særlige adgangsbestemmelse for erhvervsskolelærere lyder således:

En ansøger, der opfylder de faglige betingelser for ansættelse som lærer ved erhvervsuddannelserne eller arbejdsmarkedsuddannelserne, kan optages på de obligatoriske moduler med erhvervspædagogisk indhold, svarende til 20 ECTS-point i den erhvervspædagogiske diplomuddannelse.

Diplomuddannelser søges af mange. I skoleåret 2010-2011 var der 63.095 studerende, svarende til 8.454 årselever (Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelse 2013); men det er begrænset, hvad der foreligger af forskning om diplomuddannelserne. Vi finder det væsentligt at udvikle forskning på området, da alle nye erhvervsskolelærere skal være med til at løfte erhvervsskole-reformen fra 2015 med baggrund i en diplomuddannelse fra det pædagogiske fagområde (Regeringen et al. 2014). Vi søger derfor at efterspore den proces og de bevæggrunde, som førte til, at erhvervsskolernes pædagogikum blev omdannet til en diplomuddannelse. Vi spørger, hvordan beslutningsprocessen var, hvilke aktører der var involveret, og hvilke diskussioner, overvejelser og forhandlinger, der var i forløbet. Desuden spørger vi, hvilke interesser og perspektiver i pædagogikum som var eller blev usynlige.

Analysen er struktureret i to afsnit. Der indledes med en redegørelse for de politisk-institutionelle rammer og den politiske beslutning efterfulgt af introduktion til den anvendte teori og metode. Derefter følger en analyse af forskellige aktøres interesser i beslutningsprocessen og de punkter, som særlig vakte bekymring i processen. På den baggrund konkluderer vi, at selvom der i 2015 var konsensus blandt centrale aktører om det hensigtsmæssige i at skrive erhvervsskolelæreres pædagogikum ind i kvalifikationsrammen, er der en uafsluttet diskussion om videnskabsteori, praktikvejledning og adgangskravet. Den særlige adgang til

diplomuddannelser for erhvervsskolelærere har slået hul i uddannelseshierarkiet uden en diskussion af den videre betydning af dette.

Uddannelsespolitikens felt og aktører

Vi ser pædagogikum som en del af det uddannelsespolitiske felt. Et felt er ifølge Bourdieu (Bourdieu 1997: 64) et 'mikrokosmos', et afgrænset område af den sociale virkelighed præget af et bestemt sæt af objektive relationer og styrkeforhold mellem positioner. Inden for det enkelte felt er der bestemte værdier, som efterstræbes, og som derfor bliver centrale omdrejningspunkter for aktørers handlinger og strategier. Aktørerne positionerer sig aktivt inden for feltet med baggrund i, men ikke mekanisk styret af de objektive relationer og positioner. Aktører har noget på spil; de har særlige interesser. Bourdieu (Bourdieu 1996a: 101) taler om aktørernes 'illusio', deres tro på, at man kan opnå noget særligt, og at kampen i feltet er værd at tage. Det er illusio, som medierer mellem på den ene side feltet, på den anden side aktørernes habitus, deres varige individuelle og kollektive dispositioner. Handlinger og strategier inden for det enkelte felt følger bestemte former, som er knyttet til feltets særlige værdier; inden for de videregående uddannelsers felt vil positionering for eksempel overvejende skulle ske i form af valg af uddannelser og opnåelse af eksamensresultater. Felter er indlejret i bredere samfundssammenhænge, men de har en vis, begrænset autonomi, som blandt andet kommer til udtryk ved, at påvirkninger fra omgivelserne må omsættes til det enkelte felts egne værdier og former. Det betyder også, at "det, der sker med en genstand, når den passerer gennem feltet, ikke kan forklares udelukkende under henvisning til genstandens egne egenskaber" (Bourdieu 1996a: 88). I den nærmere analyse inddrager vi, som omtalt nedenfor, begreber fra professions- og organisationsforskeren Julia Evetts.

Uddannelsespolitik kan forstås som et felt i denne forstand. Det er forankret i det, som Bourdieu kalder det bureaukratiske felt, altså den statslige organisering af aktiviteten, som igen er forbundet med det politiske felt (Mathiesen og Højberg 2013). Samtidig er det forankret i uddannelsessystemet med dets forskellige sektorer og aktører. Forankringen i den statslige organisering deler uddannelsespolitikken med flere andre felter, forankringen i uddannelsessystemet giver det særlige præg. Inden for det uddannelsespolitiske felt er det således en kombination af politiske, bureaukratiske og uddannelsesmæssige værdier, som præger formerne for positionering. Inden for det uddannelsespolitiske felt giver de forskellige typer uddannelse en vis variation i værdier og positioneringsformer. Folkeskoleområdet er fx præget af, at næsten alle børn og unge deltager i uddannelsesaktiviteten, at skolegang er deres hovedbeskæftigelse, og at folkeskolen er et væsentligt politisk tema. Efter- og videreuddannelse er præget af, at deltagerne er voksne, der som regel er i arbejde, og at deres arbejdspladser – og i videre forstand arbejdsmarkedets parter – er aktører med interesser i uddannelserne. Modsætninger og konflikter inden for det uddannelsespolitiske felt kan både udspille sig mellem dominerende politiske-bureaukratiske aktører og svagere aktører i uddannelsessystemet;

men de kan også udspille sig mellem forskellige typer uddannelse og deres repræsentanter.

Beslutningsprocessen, som vi analyserer nedenfor, viser, hvorledes pædagogikum passerer gennem det uddannelsespolitiske felt og får en ny form. Aktørerne i denne beslutningsproces er organisatorisk forankret i staten, i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet (Jουλ og Jørgensen 2011). Inddragelsen af arbejdsmarkedets aktører afspejler, at der i det danske erhvervsuddannelsessystem er en lang historisk tradition for såkaldt 'partsstyre', hvor arbejdsgiveres og lønmodtageres organisationer har væsentlig indflydelse på uddannelserne. Nærmere bestemt er det Undervisningsministeriet og dets politiske ledelse i en given regering; uddannelsesinstitutionen Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse (DEL); organisationer af ledere ved erhvervsskoler og organisationer for lærere ved erhvervsskoler.¹ Organisationerne introduceres nærmere nedenfor. Undervisningsministeriet har en særlig rolle, fordi det både repræsenterer den statslige institutionalisering af feltet og samtidig indgår i forhandlinger om udmøntning af denne institutionalisering. De øvrige organisationer kæmper for deres medlemmers interesser med organisationens og de enkelte medlemsgruppers styrke. Deres handlinger er mindre orienterede mod feltets etablerede strukturer. Processen, hvor erhvervsskolernes pædagogikum passerer gennem feltet, giver et andet resultat, end flere af aktørerne havde ønsket og forventet.

I processen indgår både arbejdsmarkedets parter, det politiske system og udbydere af pædagogikum som aktører med forskellige interesser. I analysen af aktørernes positioner trækker vi på professions- og organisationsforskeren Evetts (Evetts 2003). Hun ser på samspillet mellem det normative og det ideologiske element i professionalisme og på, hvordan moderne organisationer anvender disse elementer i forandringsstrategier. Det normative aspekt handler om troværdighed, om at den professionelle må gøre sig værdig til omgivelsernes tillid, bl.a. ved at undgå at misbruge den særlige (og ofte fortrolige) viden, man opnår. Det ideologiske element omhandler de professionelles ret og magt til at definere, kontrollere og finde løsninger inden for et givet område. Heri indgår både forestillinger om kollegiale samarbejder frem for hierarkier på arbejdsområdet og mulighed for at udelukke andre erhvervsgrupper fra området. Evetts foreslår, at balancen mellem det normative og det ideologiske kan analyseres med begreberne 'indefra' og 'oppefra', som hun henter fra McClellans analyser af udviklingen af professionalisering i Tyskland (McClelland 1990). Professionalisering sker indefra, når forandringer i arbejdet appellerer til og drives af de professionelle selv, og den sker oppefra, når organisationer og ansættelsesmyndighed inddrager professionens værdier og normer i strategier for forandring. Vi anvender her termerne indefra og oppefra som analytiske begreber i forhold til, hvem der fremsætter argumenter fra professionens normer og ideologier, men vi tager ikke stilling til, om oppefra eller indefra er at foretrække.

Et centralt tema i efter- og videreuddannelse er sammenhængen mellem viden fra uddannelsen og anvendelsen på arbejdspladsen, ofte benævnt som teori og

praksis i forskning om professioner (Damgaard Knudsen 2014; Laursen 2015; Nielsen 2014). Vi anvender her det nyere begreb kohærens frem for begreberne teori og praksis (Heggen, Smeby og Vägen 2015; Smeby og Heggen 2014). Kohærens handler om forbindelsen mellem forskellig slags viden fra forskellige kontekster. De norske professionsforskere Heggen og Smeby forstår kohærens som sammenhæng inden for og mellem tre forskellige arenaer, den biografiske, uddannelsen og det professionelle arbejde. Biografisk sammenhæng er meningsfulde koblinger til subjektets viden og erfaringer. Uddannelsesmæssig sammenhæng “fokuserer på hvordan studerende erfarer forholdene mellem uddannelsens forskellige elementer og på sammenhængene mellem undervisningen på uddannelsesinstitutionen og erfaring fra praktik”² (Heggen et al. 2015:80). Den sidste form er sammenhæng mellem den viden og de færdigheder, som er erhvervet gennem uddannelse, og det faktiske professionelle arbejde.

De omtalte bidrag behandler kohærens i videregående uddannelser til en efterfølgende profession, men vi finder, at begrebet også kan anvendes om efter- og videreuddannelse. I begrebet kohærens ligger en norm om, at der ideelt set skal være sammenhæng mellem de tre arenaer. Den norm genfinder vi i de formelle dokumenter vedgørende diplomuddannelse. Biografisk kohærens vil for erhvervsskolelærere omfatte erfaringer fra deres tidligere uddannelse som faglært eller professionsuddannet og oftest også deres erfaringer som erhvervsskolelærere. Der skal forekomme en personlig udvikling gennem diplomuddannelsen, og uddannelsen skal knytte an til erfaringer, står der i bekendtgørelsen (Uddannelses- og forskningsministeriet 2012). Uddannelsesmæssig kohærens handler om sammenhæng mellem de forskellige dele af diplomuddannelsens curriculum og undervisning. Den professionelle kohærens handler om sammenhæng for den enkelte lærer mellem pædagogikum og arbejdet som erhvervsskolelærer. Hvis der skal være kohærens må det biografiske, diplomuddannelsen og professionsudøvelsen på erhvervsskolen hænge sammen, men uden at være det samme. De centrale analytiske begreber er således felt og aktør med inspiration fra Bourdieu; professionalisering indefra og ovenfra med inspiration fra Evetts og kohærens med inspiration fra Heggen og Smeby.

Kilder og metode

Vores interesse for beslutningsprocessen opstod i forbindelse med læsning af et bestemt nøgledokument, et brev som annoncerede beslutningen om et nyt pædagogikum (Undervisningsministeriet 2010b). Med udgangspunkt i brevet er søgt efter yderlige information, først ud fra sneboldsmetoden, senere mere systematisk (Lynggaard 2010). En institution gav adgang til arkivmateriale, hvorfra central skriftlig dokumentation fra perioden 2007-2010 er hentet.

Der er i sommeren 2015 foretaget telefoninterview ud fra en semistruktureret interviewguide med i alt ti aktører, som viste sig centrale i beslutningsprocessen (Bourdieu, 1996b).³ Spørgsmålene har omhandlet begrundelser for en ændret uddannelse, beslutningsprocessen, involverede aktører og drøftelser af alternative

uddannelser. Noter fra interview er renskrevet. Desuden er interviewene optaget, så der har været mulighed for at gå tilbage og kontrollere noterne.

Der er væsentlig forskel på informationerne i de skriftlige kilder og de mundtlige udsagn. De uformelle forhandlinger og vurderinger fremgår af den mundtlige formidling, mens de skriftlige kilder snarere har tjent til afklaring af faktuelle ting (som hvem der deltog, hvornår osv.) og til validering af de mundtlige udsagn. Vi er opmærksomme på, at erindring kan være præget af vilkår for den menneskelige hukommelse og senere begivenheder, men vi ser de mundtlige udsagn som den centrale kilde for aktørernes interesser.

Informanternes placering i feltet fremgår i kraft af deres repræsentation af en organisation, og derved fremgår også deres interesse for reproduktion eller forandring af feltet. De mest dominerende aktørers rolle præciseres.

De politiske og institutionelle rammer

Det uddannelsespolitiske felt, hvor processen med at omlægge erhvervsskolernes pædagogikum til diplomuddannelse foregik, rummer traditioner etableret i et samspil mellem nationale og internationale myndigheder. De centrale er for det første det danske videreuddannelsessystem for voksne, for det andet kvalifikationsrammen.

Danmark har en stærk tradition for voksenuddannelse, en tradition, som ikke mindst går tilbage til højskolebevægelsen i midten af 1800-tallet, men som også er præget af etableringen af specialarbejderuddannelser og enkeltfagsundervisning for voksne i slutningen af 1950'erne. Disse traditioner, hvor parter på arbejdsmarkedet i nogle tilfælde har spillet en central rolle, har haft væsentlig indflydelse på uddannelsesstærkningen, men i de fleste tilfælde har tiltagene eksisteret i udkanten af uddannelsessystemet. Det er først inden for de sidste 25 år, at der reelt har været arbejdet for at skabe et klart uddannelseshierarki i voksenuddannelserne, og bevægelighed mellem voksenuddannelserne og resten af uddannelsessystemet (Illeris 2003). Den grundlæggende årsag til dette er en støt vækst i uddannelsesaktiviteten, betinget af en øget efterspørgsel efter uddannelse fra den voksne befolkning. Denne ekspansion satte fart i institutionaliseringen af voksenuddannelse, både for at skabe administrativ klarhed på området, og for at tilvejebringe forudsætningerne for at prioritere de offentlige ressourcer til voksenuddannelse. Videreuddannelsessystemet, som blev indført ved lov i år 2000, var et forsøg på regulering af uddannelsesniveauer, finansieringsformer og institutionstyper inden for voksenuddannelserne. Nogle af uddannelserne i systemet var nye, det gjaldt for eksempel den Grunduddannelse for Voksne (GVU), hvorigennem voksne delvis kunne opkvalificere sig til faglært niveau. De fleste uddannelser fandtes i forvejen, men blev indpasset i det samlede system. Det gjaldt for eksempel diplomuddannelser, hvor der både fandtes den meget udbredte Handelsfaglige Diplomuddannelse (HD) og en række pædagogiske diplomuddannelser. Efter etableringen af videreuddannelsessystemet igangsatte Undervisningsministeriet et arbejde for at udbrede diplomuddannelse til nye områder, for eksempel inden for humaniora

og sundhedsvidenskab (Undervisningsministeriet 2000). Det betød også, at der på det tidspunkt var et ministerielt ønske om at omlægge eksisterende former for videreuddannelse til diplomuddannelser.

Videreuddannelsessystemet passede godt til de fælles uddannelsesprincipper formuleret både af EU og i den bredere kreds af lande, som indgik i Bologna-processen. I lovgivningsprocessen blev der dog ikke direkte henvist til den europæiske sammenhæng. Det kan ses som udtryk for en parallel udvikling på dansk og europæisk niveau, men muligvis også som ministeriel forsigtighed i forhold til at provokere modstand fra EU-skeptiske kredse (Rasmussen 2006).

Kvalifikationsrammen var mere direkte resultat af politikudvikling i EU. Dette arbejde foregik især inden for forskellige afdelinger af Den Europæiske Kommission, herunder Generaldirektoratet for Uddannelse og Kultur og udviklingscentret for erhvervsuddannelse, CEDEFOP. Her var der allerede i 1990'erne fokus på formaliseret anerkendelse af de kompetencer, som voksne havde erhvervet i arbejdslivet (Bjørnavold 2000). Samtidig blev der arbejdet med ideen om generelle 'kvalifikationsrammer', systemer til beskrivelse af kvalifikationer og kompetencer af forskellige typer og på forskellige niveauer som redskaber til at skabe større sammenhæng i og overførbarhed på tværs af uddannelsessystemets og arbejdsmarkedets sektorer. Sådanne kvalifikationsrammer var især udviklet i angelsaksiske lande som England og New Zealand (Young 2003), og i EU spillede konceptet godt sammen med bestræbelsen for at realisere arbejdskraftens frie bevægelighed på det indre marked. Efter vedtagelsen af Lissabonprocessens ambitiøse målsætninger om EU som vidensbaseret økonomi fik disse ideer stærkere gennemslagskraft (Rasmussen 2014), og det førte til udvikling af den Europæiske Kvalifikationsramme, som EU vedtog i 2008. Inden for denne overordnede ramme skulle EU's forskellige medlemslande udarbejde nationale kvalifikationsrammer. Den danske kvalifikationsramme er blevet indarbejdet i beskrivelsen af alle danske videregående uddannelser, også diplomuddannelserne.

Videreuddannelsessystemet for voksne og den nationale kvalifikationsramme blev implementeret i det uddannelsespolitiske felt, hvor diplomuddannelser lå. Embedsmænd i Undervisningsministeriet og senere Uddannelses- og forskningsministeriet skulle realisere disse internationale rammer, og derfor var det forventeligt, at ministeriernes embedsmænd ville arbejde for, at eksisterende former for videreuddannelse gradvis blev indpasset. I den forstand lå der i udgangspunktet et pres også på erhvervsskolernes pædagogikum. Dette pres blev forstærket af centralisering af institutionsstrukturen inden for korte og mellemlange videregående uddannelser. I en første fusionsbølge i årene efter år 2000 blev der dannet Centre for Videregående Uddannelser, i en næste bølge endnu større enheder i form af Professionshøjskoler.

Den politiske start på beslutningsprocessen

I 2006 afsatte et bredt politisk flertal midler fra den såkaldte globaliseringspulje til at ændre pædagogikum. I aftaleteksten hedder det: "den erhvervspædagogiske

læreruddannelse (pædagogikum) skal styrkes og gøres mere tidssvarende, således at lærernes faglige og pædagogiske forudsætninger ajourføres i forhold til nuværende krav og fremtidige udfordringer.” (Regeringen et. al 2006 s. 43). Beslutningsprocessen om, hvordan denne beslutning skulle udmøntes, ser ud til at være indledt i 2007 med et ministerielt finansieret projekt for udvikling af en ny læreruddannelse (Undervisningsministeriet 2008d, Professionshøjskolen Metropol 2009). Dette arbejde viste sig dog unødvendigt.

I 2008 var der politiske overvejelser over kohærens i forhold til at anvende viden fra uddannelsen i undervisningen på erhvervsskoler. Overvejelserne kom blandt andet til udtryk i, at det socialdemokratiske folketingsmedlem Christine Antorini stillede spørgsmål til ministeren (Undervisningsministeriet 2008a) om samspil mellem undervisning på erhvervsskoler, diplomuddannelse og praktikvejledning. Undervisningsministeren svarede, at diplomuddannelser ”...giver den ønskede mulighed for at skabe samspil mellem lærernes undervisningspraksis og den teori, som lærerne skal tilegne sig som led i deres pædagogiske diplomuddannelse”. Videre skrev ministeren: ”Diplomuddannelse er skolebaseret, og samspillet mellem praktisk pædagogik og pædagogisk teori opstår ved kombinationen mellem lærernes undervisning og deres gennemførelse af teorimodulerne i diplomuddannelsen. Uddannelsen skal tilrettelægges, så den tager udgangspunkt i de pædagogiske problemstillinger, som lærerne i erhvervsuddannelserne står over for i deres dagligdag. Der er således ikke tale om egentlig praktisk undervisning i diplomuddannelsen.” Vi læser svaret sådan, at ministeren ikke så noget problem i at kunne skabe kohærens mellem diplomuddannelsen og undervisning på erhvervsskoler. Kohærens etableres gennem tilrettelæggelsen af diplomuddannelsen, skrev ministeren. Der nævntes ikke noget specifikt om, hvorledes transition fra uddannelse til erhvervsskole skulle understøttes. Ministerens svar kan forstås som udtryk for logikken i videreuddannelsessystemet. Diplomuddannelser skal udvikle erhvervsrelevante faglige og personlige kompetencer med henblik på at skabe kohærens.

Det kan undre, at det nye pædagogikum først trådte i kraft i 2010, når der allerede i 2006 var aftalt et initiativ på området. Ifølge Undervisningsministeriets embedsmand i Afdelingen for Erhvervsfaglige uddannelser skyldtes det, at de nødvendige bekendtgørelsesændringer tog lang tid. Ifølge organisationerne skyldtes det også uenighed, hvilket uddybes nedenfor (DEL 2009 a, Kjær 2009). I det bureaukratiske felt spiller juridisk-administrativ logik således en afgørende rolle, mens organisationerne i feltet ser kooperative beslutningsprocesser. I den mundtlige fremstilling er processens tidslige forløb mindre klart end i dokumenter, ligesom forskellige udvalg og møder ikke adskilles tydeligt, da de samme aktører i de fleste tilfælde var med i flere fora. Til gengæld bliver de forskellige positioner og dermed aktørers værdier i feltet tydeligere i interviewene, hvilket vi vil vise nedenfor. Positionerne fremgår af nedenstående figur og vil blive beskrevet i det følgende afsnit. Derefter følger en opsamling på de områder, som står centralt i debatten: adgang til diplomuddannelsen, praksisvejledning og videnskabsteori.

Figur 1. Aktørernes interesser i beslutningsprocessen

| Indefra | Udefra |
|--|---|
| Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse | Undervisningsministeriet |
| <ul style="list-style-type: none"> - Embedsmandsrollen - Erhvervspædagogisk ekspertise - Praksisnærhed | <ul style="list-style-type: none"> - Kvalitetsløft af lærerne - Løftestang for efterfølgende kvalitetsløft - Didaktik - Indhold i uddannelsen |
| Lærernes foreninger | Ledernes foreninger |
| <ul style="list-style-type: none"> - Formalisering - Status - Anerkendelse - Ligeværdighed med andre professioner - Overenskomster: tid og tillæg | <ul style="list-style-type: none"> - Økonomi - Rekruttering - Kvalitetsløft - En ministeriel beslutning |

Der skelnes i figuren ikke mellem forskellige lærer- og lederforeninger, se teksten for uddybning.

Beslutningsprocessen set indefra

De aktører, som deltog i processen indefra, var Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse (DEL) og organisationerne for lærere ved erhvervsskoler.

DEL var en uddannelsesinstitution med stærk ekspertise inden for læreruddannelse for erhvervsskolelærere, som institutionen havde arbejdet med siden 1969. DELs udtalelser skal dog også ses i lyset af, at institutionen kæmpede for sin egen overlevelse. De relativt nye professionshøjskoler stod i position til at overtage udbuddet af uddannelsen, da de var udbydere af diplomuddannelser, og derved ville DEL som institution miste sin eksistensberettigelse. I interviewet med en tidligere uddannelseschef i DEL beskrives beslutningen i lyset af den generelle ændring, at sektoren for mellemlange videregående uddannelser var fusioneret til store regionale enheder frem for lokale institutioner med én uddannelse. Beslutningen sås også i lyset af indførelsen af New Public Management i den offentlige sektor. Det førte til en ny embedsmandsrolle, hvor ministeriets embedsmænd førte aktiv politik; uddannelseschefen mente, at nogle aktører ønskede at bryde DELs monopol og flytte uddannelsen tættere på lokale miljøer. Både uddannelseschefen og en tidligere rektor for DEL anså den faglærtes dannelse som noget andet end den traditionelle akademiske og almene dannelse. Uddannelseschefen så en modsætning mellem diplomuddannelser og den erhvervspædagogiske ekspertise i det tidligere pædagogikum. Diplomuddannelser var hverken korte og ansættelsesbetingede eller praksisnære. I stedet for diplomuddannelse ønskede DEL en vekseldannelse. Samtidig lagde den tidligere rektor vægt på en fortsat forankring i forsknings- og udviklingsaktiviteter frem for forskning, forstået som rapporter og analyser. Der markeredes således et skel mellem på den ene side forskning som en akademisk disciplin, og på den anden side udvikling drevet i samarbejde mellem DEL og erhvervsskoler. Samlet set repræsenterede DEL et sæt af værdier i det uddannelsespolitiske felt, som stod i delvis modsætning til det bureaukratiske felt.

Erhvervsskolelærernes organisationer havde forskellige positioner i forhandlingerne. For lærerne ved social- og sundhedsuddannelserne (sosu), hvoraf mange var ansatte med en folkeskolelærerbaggrund og derfor organiseret i Danmarks Lærerforening (DL), var beslutningen ifølge informanten fra DL ikke så vigtig. Sosu-skoler havde på det tidspunkt netop fået status som erhvervsskoler (Undervisningsministeriet 2008d), og deres lærere havde ofte i forvejen taget en anden pædagogisk uddannelse. Set i forhold til uddannelsessystemets hierarki tilførte diplomuddannelse ikke meget nyt til denne gruppe, idet den var på samme niveau eller lavere end det, mange medlemmer allerede havde i det ordinære uddannelsessystem. DL fandt det naturligt at højne niveauet i forhold til det tidligere pædagogikum for erhvervsskolelærere. Det var godt med et kvalitetsløft, man skulle væk fra den privatpraktiserende lærer.

Handelsskolernes Lærerforening (HL) var repræsenteret med sin formand, som også var formand for uddannelsesudvalget i DEL og fik rejst spørgsmål i det politiske system. HLs interesse lå ifølge informanten ikke så meget i traditionel fagforeningspolitik, men i hvad der omtaltes som tre ben i en pædagogisk uddannelse: teoretisk pædagogik, praktisk-pædagogisk vejledning og undervisning. Heri ligger for os at se en antagelse af forudsætninger for kohærens. Der burde være en praktisk prøve, hvor man så læreren i en undervisningslektion. Informanten henviste til det gymnasiale pædagogikum, som havde disse elementer, og som ifølge informanten var på masterniveau. Man burde have samme model på erhvervsskoleområdet. Det fortolker vi som et implicit ønske om ligestilling mellem pædagogikum på ungdomsuddannelser placeret forskelligt i uddannelseshierarkiet. HL mente, undervisningsministeriet havde besluttet modellen fra starten, hvilket støttes af det tidligere nævnte brev fra ministeren.

Synspunkterne hos HL fremgik også af en artikel i Uddannelsesbladet, hvor det blandt andet hedder: ”Hvordan kan man tro, at en lærer på en erhvervsskole kan nøjes med en teoretisk uddannelse i at undervise” (Kjær 2009:19). Uddannelsesforbundet, som repræsenterede lærere ved de tekniske skoler og arbejdsmarkedsuddannelser, argumenterede i samme artikel for ens uddannelse til alle erhvervsskolelærere, således også lærerne ved arbejdsmarkedsuddannelserne (AMU), som i første omgang ikke indgik i den politiske beslutning. Vejledning står centralt for Uddannelsesforbundet; man nævner, at en diplomuddannelse ”kræver at lærerne får vejledning gennem hele forløbet” og ”det kræver altså, at der etableres en vejlederordning” (Kjær 2009:19).

Informanten var her den tidligere formand for Uddannelsesforbundets udvalg for Erhvervs- og Arbejdsmarkedsuddannelser. Han berettede i interviewet, at man inden forløbet havde talt med Undervisningsministeriet om at formalisere den pædagogiske uddannelse. Forbundet forstod dette som et ønske om at få det erhvervspædagogiske pædagogikum indplaceret i uddannelseshierarkiet via videreuddannelsessystemet og kvalifikationsrammen, og man støttede det ud fra et ønske om at give lærerne status og anerkendelse. Diplomuddannelse var ifølge informanten et passende niveau, for så havde man som lærer et niveau svarende til

en videregående uddannelse, og man havde samtidig et håndværk fra tidligere faglært uddannelse. Uddannelsesforbundet havde efter vores vurdering mest på spil, da deres medlemmer var de lavest uddannede blandt erhvervsskolelærere; mange var faglærte. Dokumenter fra forbundet viser, hvordan man kæmpede for lærernes arbejdstid i diplomuddannelsesmodellen. Man ville sikre praktisk vejledning på skolerne, økonomiske tillæg til vejledere, regler for stillingsopslag med videre, altså traditionelle fagforeningsopgaver i forbindelse med løn- og arbejdsvilkår. Med diplomniveauet oplevede organisationen en større anerkendelse fra andre fagforeninger, fortalte den tidligere formand. Man har altså opnået mere status i kraft af et uddannelsesniveau. Uddannelsesforbundet udarbejdede undervejs i beslutningsprocessen detaljerede forslag til uddannelsens tilrettelæggelse og indhold (DEL 2009 b).

Lærernes organisationer havde således forskellige positioner i det uddannelsespolitiske felt i kraft af at repræsentere forskellige erhvervsskolelærere. De havde forskellige interesser at kæmpe for, men der ser ud til have været indbyrdes accept af den forskellige vægtning.

Beslutningsprocessen set oppefra

Aktørerne oppefra i processen var Undervisningsministeriet og erhvervsskolernes ledere. Deres positioner inden for feltet var forskellige; Undervisningsministeriet skulle udmønte de etablerede uddannelsesstrukturer under løbende ansvar over for de politiske beslutningstagere; lederne skulle sikre skolernes drift og kvalitet inden for de etablerede rammer. Det tidligere pædagogikum lå i Undervisningsministeriets ressort, men da pædagogikum blev en diplomuddannelse flyttedes det til Uddannelses- og forskningsministeriet. Hermed kom arbejdet med udmøntning af uddannelsen til at foregå i en del af det uddannelsespolitiske felt, som i højere grad var præget af de videregående uddannelsers værdisæt.

På det politiske niveau blev omlægningen af pædagogikum især diskuteret som et spørgsmål om kvalitetsløft. Det fremgik for eksempel i et spørgsmål fra Folketingets Uddannelsesudvalg til Undervisningsminister Bertel Haarder i 2008: "Et vigtigt element i Velfærdsaftalen i forbindelse med 95 pct. målsætning og kvalitetsløftet på erhvervsuddannelserne (og som jo samtidig er væsentlige elementer i forbindelse med både integration og frafald) er styrkelse af erhvervslærernes pædagogiske grunduddannelse. Hvorfor er den nye erhvervslæreruddannelse ikke som udmeldt (jf. svar på spørgsmål 17 til Bjarne Laustsen (S) i januar 2008) sat i gang fra sommeren 2008?" I spørgsmålet kobles kvalitetsløft på erhvervsuddannelserne med læreruddannelsen. Informanten, daværende embedsmand i Afdelingen for Erhvervsfaglige uddannelser, fortalte i interviewet, at omlægningen blev en ministersag, hvorfor det tog to år at implementere uddannelsen. Der skulle for eksempel bekendtgørelsesændringer til. Man skønnede i ministeriet, at diplomniveauet var realistisk, og formelt ville det sidestille erhvervsskolelærere med folkeskolelærere. En bacheloruddannelse fra det ordinære system og en diplomuddannelse i videreuddannelsessystemet er formelt på samme niveau.

Informanten forklarede, at Undervisningsministeriet ikke var part i løn- og arbejdstidsforhandlinger, men skulle sikre finansiering til uddannelsen. Så formuleringer i bekendtgørelser med krav til skolerne betød også, at taxametre til skolerne skulle dække udgiften. Derfor var ministeriet påpasseligt med formelle krav til skolerne om for eksempel praktisk vejledning undervejs i en diplomuddannelse. Det fremgik også i et brev til skolerne (Undervisningsministeriet 2010b). Ud fra disse økonomiske hensyn kunne ministeriet ikke argumentere for kohærens i samme forstand som HL. Det bureaukratiske felt og institutionerne i uddannelsesfeltet havde således forskellige interesser.

Ministeriet fremhævede i nøgledokumentet fra 2010 indholdsmæssige forventninger til diplomuddannelsen ”Det gælder ikke mindst planlægning og gennemførelse af differentierede undervisningsforløb samt anvendelse af it som et centralt pædagogisk værktøj” (Undervisningsministeriet 2010b). I interviewet understregede repræsentanten for ministeriet, at man ikke ønskede abstrakt teori. Curriculum skulle indeholde praktisk orienterede teorier. Man ønskede undervisning, der handlede om klasserummet, mens viden om for eksempel erhvervsuddannelsers rolle i samfundet var mindre central. Allerede i det tidligere nævnte udviklingsprojekt fra 2007 havde ministeriet formuleret, hvilket indhold de ønskede i uddannelsen (DEL 2009 a, DEL 2009 b, Undervisningsministeriet 2008d, Professionshøjskolen Metropol 2009). Inden for det bureaukratiske og det politiske felt var der således interesser, som rakte ind i uddannelsesinstitutionernes felt.

Oppefra talte som sagt også organisationerne for ledere af erhvervsskoler. De var af titel uddannelseschef, vicedirektører eller direktører. Fra AMU ’Foreningen af forstandere og direktører’, fra Sosu ’Danske SOSU-skoler’ og fra de tekniske uddannelser ’Danske Erhvervsskoler’. AMU-skolernes ledere kom, ifølge informanten fra dette område, sent ind i forløbet. Diplomniveauet var en ministeriel beslutning. AMU var ikke tildelt globaliseringsmidler og var derfor ikke med i de første planer om et nyt pædagogikum, men der blev fundet en særskilt finansiering (Undervisningsministeriet 2008c). Lederne var ifølge informanten optaget af økonomien. Sosu-lederne var også optaget af økonomien, og informanten fra dette område fortalte, at man var bekymrede for, om professionshøjskolerne var dygtige nok til det praktiske, men at man var enige i diplomniveauet. Det kommenteres ikke nærmere i interviewet, hvordan der kunne arbejdes med det praktiske som et element af kohærens, men man kan betragte interesserne hos aktørerne som bureaukratisk prægede, da økonomien fremstår central og desuden fastsættes inden for det politiske felt.

Danske Erhvervsskoler var optaget af rekruttering af lærere i forbindelse med kravet om en diplomuddannelse. Man var bekymrede for, om man kunne finde lærere, der både var håndværkere og kunne gennemføre en diplomuddannelse. Hvis man skulle ansætte lærere, der både var håndværkere og allerede havde en videregående uddannelse, ville der opstå et nyt problem, for Danske Erhvervsskoler så en modsætning mellem videregående uddannelser og mesterlære i undervisning på erhvervsskoler. En håndværker med en videregående uddannelse var en

anden type håndværker, og man ønskede at sikre rekruttering af faglærte til erhvervsskolerne. Organisationen havde således nogle særlige værdier, man kæmpede for i feltet. Rekruttering viste sig dog ifølge informanten ikke at være et problem. Danske Erhvervsskoler var også optaget af økonomien, og man ønskede en model, hvor kun to obligatoriske moduler var et formelt krav. Resten kunne være valgfrit. Det var identisk med den idé, som i 2007 blev formuleret i samarbejde mellem DEL og Undervisningsministeriet. Man ønskede en afstigningsmulighed i en ny læreruddannelse (DEL 2009 a, DEL 2009b, Undervisningsministeriet 2008d, Professionshøjskolen Metropol 2009).

Adgangskrav, praksisvejledning og videnskabsteori

Der var tre områder, hvor der i forløbet viste sig væsentlige uenigheder, som vi finder væsentlige at uddybe, nemlig adgangskrav til uddannelsen, praksisvejledning under uddannelsesforløbet og videnskabsteoriens status i uddannelsen. På disse områder fremstår aktørernes position i feltet og deres interesser tydeligt. Uenighederne blev formuleret og forhandlet på møderne, og man nåede i august 2009 en form for konsensus. Disse områder må anses for særligt centrale for aktørerne; i hvert tilfælde hører vi om dem i de gennemførte interviews, hvorimod selve beslutningens udfald ikke diskuteres. Der fremstår i interviewene en konsensus om, at det var en god beslutning, også hos de aktører, som tidligere havde betænkeligheder, da betænkelighederne viste sig at være grundløse efter fem års erfaring med uddannelsen.

Adgangskravet blev centralt, da faglærte erhvervsskolelærere ikke havde adgang til diplomuddannelser. Derfor blev man enige om, at personer ansat som erhvervsskolelærere fik adgang til to obligatoriske moduler i diplomuddannelsen. Det løste man ministerielt ved en bekendtgørelsesændring. Når lærere havde bestået de to moduler, havde de adgang til diplomuddannelsessystemet. Informanten fra Undervisningsministeriet forklarede, at netop derfor måtte der oprettes en særlig diplomuddannelse for erhvervsskolelærere. Ellers ville konsekvensen være, at man generelt underminerede adgangskravet for diplomuddannelser. Derfor fandt man en allerede eksisterende - men meget lidt anvendt - diplomuddannelse frem, den pædagogiske diplomuddannelse i erhvervspædagogik fra 2003. Uddannelsen var oprindeligt bestemt som en overbygningsuddannelse på det tidligere pædagogikum (DEL 2003). Man kunne derfor ikke, som ønsket, annoncere en nyhed om en helt ny uddannelse, men til gengæld kunne processen forløbe hurtigere (Undervisningsministeriet 2009 b). Curriculum fandtes derfor i studieordningen fra 2003, i en uddannelse designet som efteruddannelse til ledere og lærere med særlige pædagogiske interesser. Arbejdet med at udvikle en helt ny uddannelse, som var igangsat fra starten af forløbet i 2007, ændredes dermed til en justering af noget eksisterende.

I forbindelse med drøftelser om adgangskravet blev der ifølge informanterne lagt vægt på den gruppe blandt erhvervsskolelærere, som måtte have svært ved at gennemføre en diplomuddannelse. Løsningen blev den såkaldte kattelerm, en be-

stemmelse som gjorde det muligt for lærere at tage en uddannelse på et lavere niveau. Det måtte, som en af informanterne sagde, ikke blive til en elefantlem; man ønskede ikke, at mange skulle anvende muligheden for en uddannelse på et lavere niveau end en diplomuddannelse.

Det andet diskussionspunkt var praksisvejledning, som allerede i 2008 var et politisk spørgsmål (Undervisningsministeriet 2008b, Kjær 2009). Med diplomuddannelsen forsvandt kravet om praktisk vejledning på skolerne og dermed ændredes hele tænkningen om kohærens. Derfor forsvandt det også i bekendtgørelsen for erhvervsskolerne. Dermed var det statslige finansieringsbehov og det overenskomstmæssige spørgsmål ikke længere et ministerielt anliggende. Det gled ud, men lå som en kollektiv hukommelse i feltet, for skoler arbejder fortsat med denne vejledning i 2016, men nu i form af mere 'frivillige' tiltag. I juni 2010 var det stadig et tema (Undervisningsministeriet 2010a).

Den tredje og sidste diskussion vedrørte diplomuddannelsernes modul om videnskabsteori. Nogle var bekymrede for, at lærerne skulle have dette modul, som man anså for at være for akademisk i forhold til erhvervsskolernes lærere. Men da videnskabsteori var et krav i diplomuddannelser, kunne man ikke ændre herpå. Denne diskussion fremgik ikke af officielle dokumenter, men ud fra interviewene vurderer vi, at videnskabsteori for nogle af aktørerne blev symbol på en tiltagende og uheldig akademisering.

Inde i rammen

Vi har forsøgt at efterspore den proces og de bevæggrunde, som førte til, at erhvervsskolernes pædagogikum blev omdannet til en diplomuddannelse inden for videreuddannelsessystemet for voksne og kvalifikationsrammen. Vores analyse viser, at en central forudsætning for processen er det forhold, at videreuddannelsessystemet og kvalifikationsrammen eksisterede som etablerede strukturer inden for denne del af det uddannelsespolitiske felt. Der fremføres i et vist omfang argumenter for beslutningen, men argumenterne henviser til kvalifikationsrammen som en given virkelighed. Der er således en uddannelsespolitisk logik i, at man politisk i 2008 tager initiativ til at lægge pædagogikum ind i rammen, men der henvises ikke eksplicit til de internationalt og nationalt dominerende tendenser, som har præget denne logik. Uddannelsesniveaet tages fra starten af processen til efterretning på baggrund af den siddende undervisningsministers argumentation.

Kvalifikationsrammen blev i EU udviklet som bidrag til at sikre arbejdskraftens mobilitet og den sociale sammenhængskraft. De forandringer, som kvalifikationsrammen lægger op til, er komplekse og afhænger også af, hvordan rammen implementeres i forskellige nationale sammenhænge. Selv om administrative beslutningstagere kan fremstille rammen som en neutral systematisering af strukturer, er det klart, at den indebærer forandringer af uddannelser og uddannelsesmuligheder (Cort 2010). Ud fra et kritisk-sociologisk perspektiv kan nogle af disse forandringer, som for eksempel underminering af særlige uddannelseskulturer og tilsløring af styringsmekanismer (Brøgger 2015), fremstå som stærkt kritisable,

mens andre forandringer, som for eksempel overskridelse af elitære uddannelseshierarkier og anerkendelse af mange slags kompetencer, fremstår som mere positive. Vi fokuserer i denne artikel mere specifikt på, hvordan kvalifikationsrammen i den danske kontekst, og sammen med videreuddannelsessystemet, bidrager til at ændre kvalificeringen af lærere til erhvervsuddannelserne.

Det ser i starten af forløbet ud til, at diplomuddannelsen lever op til de ønsker, interessenterne har, for eksempel arbejdes der med indholdet i uddannelsen og modeller for kohærens. Undervejs bliver processen mere kompleks, og som nævnt bliver adgangskravet, praksisvejledning og videnskabsteori centrale temaer. Interessenter opdager niveauets implikationer og initierer drøftelser indefra og oppefra; men løsningerne bliver på de etablerede rammers præmisser.

Indefra argumenterer den hidtidige udbyder af læreruddannelse for erhvervsskolelærere, DEL, og nogle af lærernes organisationer for DELs særlige kompetence til at bestride den pædagogiske opgave. Undervisere på den pædagogiske uddannelse må have erhvervspædagogisk ekspertise forstået som en tæt relation til erhvervsskolernes praksis. Kohærens er her knyttet til erhvervsskolernes praksis. Lærernes organisationer er dog uenige om, hvilken viden der er nødvendig i pædagogikum, altså kohærens i selve uddannelsen. Især Uddannelsesforbundet, som repræsenterer lærerne ved de tekniske erhvervsuddannelser og AMU, er optaget af privilegier, status og normative tilgange og det særlige vidensbehov, professionen som erhvervsskolelærer har. Der er således forskellige forståelser af kohærens, som ikke bliver drøftet færdig i beslutningsprocessen og derfor efterlader uklarheder. Diskussionen om videnskabsteori bliver et vilkår, som hænger sammen med den formelle struktur. Videnskabsteori anses som et vilkår, og måske derfor efterlades også denne diskussion.

Oppefra er Undervisningsministeriets position markant. Dagsordenen er sat fra starten i kraft af de etablerede strukturer i feltet, men man fastholder en lang samarbejdsproces. I det lange sagsforløb opdager ministeriet, at man ikke bare kan skabe en ny diplomuddannelse, og man ender med i stedet at 'genbruge' en tidligere formuleret - men næsten ikke anvendt - uddannelse for ikke at forsinke processen yderligere. Det indledende udviklingsprojekt med henblik på en ny læreruddannelse ser ikke ud til at komme i spil.

Oppefra taler lederne om kvalitet, økonomi og rekruttering, men langt blødere formuleret end i Evetts forståelse. Det kan hænge sammen med særlige træk ved det danske erhvervsuddannelsessystem, hvor den udstrakte inddragelse af parter og interessenter betyder, at afstanden mellem de politisk-administrative beslutningstagere og de decentrale aktører – det som også kaldes magtdistance - er mindre end i lande som f.eks. Frankrig og England, som har præget Bourdieus og Evetts' begreber. Lederne vil gerne fastholde et bestemt ideal for lærerprofiler på erhvervsskoler, og de argumenterer for, at de ansatte skal kunne gennemføre det valgte pædagogikum samtidig med, at den håndværksmæssige profil fastholdes. Her er der en klar forskel til ministeriet, som taler om uddannelsens anvendelighed på erhvervsskoler, men ikke om den biografiske del af kohærens.

Både i diplomuddannelser som sådan og i den ministerielle udmelding ved starten af processen i 2008 er der opmærksomhed på kohærens i forhold til transitionen fra diplomuddannelse til praktisk undervisning på erhvervsskoler. HL og Uddannelsesforbundet argumenterer for praksisvejledning og praktisk prøve i pædagogikum. Begge dele ligger på erhvervsskolerne. Man drøfter de vanskeligheder, diplomuddannelsen potentielt giver i forhold til de særlige uddannelsesmæssige forudsætninger hos faglærte erhvervsskolelærere, og man løser spørgsmålet med en bekendtgørelsesændring, som lemper adgangskravet. Denne løsning må ses som udtryk for en tiltro til, at der er potentiale for kohærens med valget af diplomuddannelser, men det efterlader en uforløst diskussion om biografisk kohærens.

Da interviewene foretages (i 2015), er der en slående enighed om beslutningen. Da har det nye pædagogikum været et krav i 5 år. Der er konsensus og en lukning af diskussionen, som vi også fandt i det nøgledokument, som var udgangspunkt for undersøgelsen. Vi finder dog, at en væsentlig diskussion om kohærens ikke er taget. I feltet er pædagogikum kommet ind i rammen, men spørgsmålet om kohærens står til diskussion i implementeringsprocessen (EVA 2015).

Analysen viser forskellige aktørers interesser. Set i et uddannelseshierarki har Uddannelsesforbundet mest på spil, da deres medlemmer har det laveste uddannelsesniveau. De øvrige interessenter oppefra forhindrer ikke denne dagsorden, men sikrer plads til positionen. Interesfeforskelle ekspliciteres ikke, de er en del af spillet. Beslutningen om pædagogikum har slået et hul i det etablerede uddannelseshierarki: en faglært kan påbegynde en diplomuddannelse. Derfor er det interessant, at betydningen af den biografiske sammenhæng, hvori indgår forskellige erhvervsskolelæreres habitus, ikke bliver diskuteret. Måske er uddannelsesniveauer ikke så håndfaste, og måske er det muligt at bevæge sig mere, end videreuddannelsessystemet og kvalifikationsrammen generelt lægger op til.

Henriette Duch, lektor, ph.d.-studerende, Institut for læring og filosofi, Aalborg Universitet
Palle Rasmussen, professor, Institut for læring og filosofi, Aalborg Universitet

Noter

- ¹ DEL fusionerer undervejs med Metropol. Vi har for overskuelighedens skyld valgt at benævne det som DEL hele vejen i artiklen, det officielle DEL brevpa-pir fortsætter fx i nogle tilfælde også efter fusionen.
- ² Vores oversættelse.
- ³ Interviewene er foretaget af Henriette Duch.

Referencer

Bjørnavold, J. 2000. *Making learning visible*, Berlin: CEDEFOP.

- Bourdieu, P. 1996a. Refleksiv sociologi. In *Refleksiv sociologi: mål og midler* red. Wacquant L. J. D. København: Hans Reitzel.
- Bourdieu, P. 1996b. Understanding. *Theory, culture and society* 2/13:17-37.
- Bourdieu, P. 1997. *Af praktiske grunde. Omkring teorien om menneskelig handling*. København: Hans Reitzel.
- Brøgger, K. 2015. *The faceless master and higher education: governing through standards: the Bologna process and the new realities of higher education*. PhD dissertation. Aarhus University.
- Cort, P. 2011. Stating the Obvious: the European Qualifications Framework is not a neutral evidence-based policy tool. *European Educational Research Journal*, 3/9: 304-316.
- Damgaard Knudsen, L. E. 2014. Lærerstuderende - lærer: Teori & praksis i mange former. *Unge Pædagoger*, 2:93-100.
- Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse 2009a. Beslutningsreferat af tredje møde i følgegruppen den 28. januar 2009 om udvikling af erhvervsskolelæreruddannelsen, 29. januar 2009.
- Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse 2009b. Bilag 1 til punkt 2 på dagsordenen: Drøftelse af de indkomne svar på kriterierne.
- Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse 2003. Studieordning for pædagogisk diplomuddannelse i erhvervspædagogik.
- Danmarks Evalueringsinstitut 2015. *Nye krav til de pædagogiske kompetencer*. <https://www.eva.dk/projekter/2013/undersogelse-af-loft-af-den-grundlaeggende-paedagogiske-kompetence-til-diplomniveau/download-hovedrapporten/nye-krav-til-de-paedagogiske-kompetencer> [22. februar 2016].
- Evetts, J., 2003. The Sociological Analysis of Professionalism: Occupational Change in the Modern World. *International Sociology*, 2/18:395-415.
- Folketingets Uddannelsesudvalg, 2008. Svar på spørgsmål 322. <http://www.ft.dk/samling/20072/almDEL/udu/spm/322/svar/569097/591802/index.htm> [5. februar 2016].
- Hammerness, K. 2013. Examining features of teacher education in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 4/57:400-419.
- Heggen, K., Smeby, J. og Vägen, A. 2015. Coherence: A longitudinal approach. In *From vocational to professional education* red. Smeby J. og Sutphen M. s. 70-88 Oxon: Routledge.
- Heggen, K. og Raaen, F. D. 2014. Koherens i lærerutdanninga. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 1/98: 3-13.
- Illeris, K. 2003. *Voksenuddannelse og voksenlæring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag og Learning Lab Denmark.
- Juul, I., og Jørgensen, C. H. 2011. Challenges for the dual system and occupational self-governance in Denmark. *Journal of Vocational Education & Training*, 3/63:289-303.

- Kjær, Jørn 2009. Læreruddannelse udskydes endnu en gang. Uddannelsesbladet nr. 4.
- Laursen, P. F. 2015. Multiple bridges between theory and practice. In *From vocational to professional education* red. Smeby J. og Sutphen M. 89-104 Oxon: Routledge.
- Lynggaard, K. 2010. Dokumentanalyse. In *Kvalitative metoder: en grundbog* red. Brinkmann S. og Tanggaard L. 137-152. Latvia: Hans Reitzels Forlag.
- Mathiesen, A. og Højberg, H. 2013. Sociologiske Feltanalyser – om at anvende Bourdieus feltbegreb i historisk konkrete analyser. In *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne* red. Fuglsang L. m.fl. 193-230. København: Samfundslitteratur.
- Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelse 2013. Notat 4/12 <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/statistik-og-analyser/efter-og-videreuddannelse/efter-og-videreuddannelse.pdf> [4/11 2015].
- McClelland, C. E. 1990. Escape from freedom? Reflections on German professionalization, 1870-1933. In *The formation of professions: knowledge, state and strategy* red. Torstendahl R. og Burrage M. 97-113. London: Sage.
- Nielsen, T. K. 2014. Teori og praksis i professionsbacheloruddannelserne. Et systematisk review. Ph.-d.-afhandling. Institut for Uddannelse og Pædagogik: Aarhus Universitet.
- Professionshøjskolen Metropol 2009. Regnskab og afsluttende rapport på FoU-projekt nr. 118544. Ansøgning om udviklingsmidler til ny erhvervslæreruddannelse for erhvervsskolernes lærere. København, 7. juli 2009.
- Rasmussen, P. 2006. Danish Learning Traditions in the Context of the European Union. In *Homo Sapiens Europæus? Creating the European Learning Citizen* red. Kuhn M. og Sultana R. 47-67. New York: Peter Lang.
- Rasmussen, P. 2014. Adult Learning Policy in the European Commission. In *Adult Education Policy and the European Union. Research on the Education and Learning of Adults* red. Milana M. og Holford J. vol. 1, Sense Publishers.
- Regeringen (Venstre og Det Konservative Folkeparti) og Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti, Det Radikale Venstre 2006. Aftale om udmøntning af globaliseringspuljen. Opfølgning på velfærdsaftalen. Opfølgning på aftale om fremtidig indvandring. <http://www.ft.dk/samling/20061/almdel/fiu/pgf/7/bilag/5/319619.pdf> [30. august 2016].
- Regeringen (Socialdemokraterne og Radikale Venstre), Venstre, Dansk Folkeparti, Socialistisk Folkeparti, Det Konservative Folkeparti og Liberal Alliance 2014. Aftale om bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser <http://www.uvm.dk/Aktuelt~/UVM-DK/Content/News/Udd/Erhvervs/2014/Feb/140224-Ambitioes-erhvervsuddannelsesreform-paa-plads> [22. februar 2016].

- Uddannelses- og forskningsministeriet 2012. Bekendtgørelse om diplomuddannelser. BEK nr 768 af 2. juli 2012.
- Uddannelses- og forskningsministeriet 2014. Den danske kvalifikationsramme <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/kvalifikationsrammer> [27. august 2014].
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. Bekendtgørelse om diplomuddannelser, Pub. L. No. BEK nr 835 (2015). Hentet fra <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=172841>
- Undervisningsministeriet 1996. Bekendtgørelse om den pædagogiske uddannelse af lærere ved erhvervsskolerne (Pædagogikum). BEK nr 677 af 12. juli 1996.
- Undervisningsministeriet 2000. Konferencerapport fra Undervisningsministeriets møder om fremtidige behov for diplom- og masteruddannelser. København, juni 2000.
- Undervisningsministeriet 2008a. Afdelingen for erhvervsfaglige uddannelser 2008. Svar på spørgsmål om erhvervspædagogisk læreruddannelse. 21. oktober 2008.
- Undervisningsministeriet 2008b. Etablering af ny og styrket erhvervspædagogisk læreruddannelse 8. september 2008.
- Undervisningsministeriet 2008c. Inkludering af AMU-lærere i forslag om ny erhvervspædagogisk læreruddannelse. 4. november 2008.
- Undervisningsministeriet 2008d. Vedrørende ansøgning om midler til udvikling af ny erhvervslæreruddannelse. 24. november 2008.
- Undervisningsministeriet 2009a. Høring over ændret bekendtgørelse om de pædagogiske diplomuddannelser. 21. september 2009.
- Undervisningsministeriet 2009b. Screeningsafgørelse af diplomuddannelse i erhvervspædagogik. 6. november 2009.
- Undervisningsministeriet 2010a. E-mail: Møde om PD 11. juni 2010, reference 085.673.021. 1/6 2010.
- Undervisningsministeriet 2010b. Undersøgelse af løft af den grundlæggende pædagogiske kompetence til diplomniveau. Informationsbrev om den pædagogiske diplomuddannelse i erhvervspædagogik. Undervisningsministeriet, Afdelingen for erhvervsfaglige uddannelser http://www.hl.dk/sites/default/files/documents/uddannelse/Orienteringsbrev_om_PD_1_fra_UVM.pdf [18. januar 2016].
- Young, M.F.D. 2003. National Qualifications Frameworks as a Global Phenomenon: A comparative perspective, *Journal of Education and Work*, 3/13: 223-237.

