


# Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik

## Et afsæt for udvikling af praksis

Henriette Duch  Nanna Ruengkratok Lang 

Mette Thorsager Nielsen

VIA University College

Kontakt: [hedu@via.dk](mailto:hedu@via.dk)

## Abstract

*Udvikling af praksis* er indskrevet som mål på Diplomuddannelsen i Erhvervspædagogik (DEP). Det er dog ikke konkretiseret, hvad udvikling af praksis vil sige. Denne artikel har til hensigt at synliggøre, hvad udvikling af praksis kunne være på DEP, samt hvad der ser ud til at være betydningsfuldt for arbejdet med udvikling af praksis. Baggrunden herfor er bekendtgørelsens formålsskrav om udvikling af praksis samt erfaringer med, at en vag definition af udvikling af praksis kan være svær at arbejde med for både studerende og undervisere.

Artiklen tager udgangspunkt i problemstillingen: Hvordan kan udvikling af praksis tage sig ud på DEP? Denne problemstilling udforskes gennem forskningsspørgsmålet: Hvordan kan der arbejdes med udvikling af praksis som en del af afgangsprojektet på DEP, og hvilken betydning har kontekstuelle og individuelle faktorer for dette arbejde? Artiklen baserer sig på et kvalitativt studie, hvis formål er at bidrage til didaktisk udvikling, så de studerende kan understøttes i at udvikle praksis. Studiet er et forløbsstudie med en intervention på afgangsprojektet, hvori indgår et fokusgruppeinterview med de studerende.

Analysen er inspireret af Billetts og Erauts forskning, der begge er optaget af forholdet mellem uddannelse og arbejdsplads, samt Dalins beskrivelse af skoleudvikling. Analysen viser, at udvikling af praksis på DEP både kan tage sig ud som udvikling af undervisning og udvikling af organisationen. Resultaterne peger på, at det giver varierende forløb for de studerende, der også påvirkes af, hvordan relationer til kolleger, ledere og andre aktører indgår, og det kan være væsentligt at tænke ind i didaktikken med henblik på at understøtte de studerende i at udvikle praksis.

**Nøgleord:** Udvikling af praksis, skoleudvikling, udvikling af undervisning, organisatorisk udvikling, erhvervsskolelæreruddannelse

## Indledning

På danske master- og diplomuddannelser er det et adgangskrav, at studerende har relevant erhvervs erfaring samt specifikke uddannelsesniveauer. Det gælder også Diplomuddannelsen i Erhvervspædagogik (DEP), som er en pædagogisk videregående voksenuddannelse til erhvervs-skolelærere (Danske Professionshøjskoler, 2021). Når man påbegynder DEP, er man således samtidig med at være studerende også ansat på en erhvervsskole, og de fleste gennemfører studiet på deltid. Styrken ved denne vekslen mellem arbejde og uddannelse er, at det giver mulighed for læring og erfaring i begge kontekster imens man er under uddannelse i modsætning til, hvis man primært 'går i skole' (Costley, 2011). En arbejdsplads som en erhvervsskole er dog mere end blot en fysisk kontekst. Den repræsenterer særlige tænkemåder og relationer mellem forskellige aktører (Cairns & Malloch, 2011), som ikke nødvendigvis stemmer overens med de tænkemåder og relationelle forhold, der gælder for uddannelsesinstitutionen. På arbejdspladsen kan effektivitet og kvalitet i udførelse af specifikke opgaver være det centrale læringsmål, mens læring på uddannelsesinstitutionen typisk har afsæt i fag og curriculum (Evans et al., 2011). Så selvom en vekseluddannelse som DEP giver mulighed for samtidig læring i flere kontekster, kan det være en udfordring for studerende at etablere sammenhæng imellem disse to kontekster, hvor også vid-ensformer kan være forskellige (Guile & Young, 2003; Arts & Bronkhorst, 2019).

Fleere har beskæftiget sig med denne vekslen mellem uddannelse og arbejdsplads (Guile & Young, 2003; Evans et al., 2011), men forholdet får en særlig karakter, når studerende på DEP stilles over for et formelt uddannelseskra v om at *skulle udvikle deres praksis* (Diplombekendtgørelsen, 2018). De studerende forudsættes at kunne etablere en synergi mellem de to kontekster uagtet deres forskelligheder. Endvidere er det ikke tidligere undersøgt, hvorvidt eller hvorledes denne kobling finder sted. Vi mener derfor, en viden herom er nødvendig, da det kan være med til styrke udviklingsperspektivet og den direkte anvendelighed af uddannelsen. Formålet med dette studie er derfor at bidrage til at udvikle didaktikken på DEP gennem indblik i studerendes oplevelser, erfaringer og initiativer under deres uddannelsesforløb. Tidligere forskning har vist, at studerende i deres afgangsprøve på DEP analyserer problemstillinger fra deres praksis, men ikke hvorvidt eller hvorledes de udvikler praksis (Duch, 2017, 2019). Artiklen tager derfor udgangspunkt i problemstillingen: Hvordan kan udvikling af praksis tage sig ud på DEP? Denne problemstilling udforskes gennem forskningsspørgsmålet: Hvordan kan der arbejdes med udvikling af praksis som en del af afgangsprøven på DEP, og hvilken betydning har kontekstuelle og individuelle faktorer for dette arbejde?

Da der fra start til slut i et afgangsprøve finder en proces sted, som involverer både arbejdsplads og uddannelse, har vi arbejdet didaktisk med aktionslæring i studiet, både for at understøtte udvikling af praksis og for at få adgang til sådanne processer (Madsen, 2013). Det samlede empiriske grundlag er et kvalitativt forløbsstudie på DEP, som er gennemført parallelt med indsatser på tre professionsbacheloruddannelser, der også har udvikling af praksis som mål. I denne artikel vil der hovedsagelig være fokus på DEP, men sidst i artiklen perspektiveres til udvalgte pointer fra de andre uddannelser. For at give en forståelse for rammen, vil vi i det følgende belyse det formelle krav om udvikling af praksis på DEP.

## Udvikling af praksis som et formelt krav på Diplomuddannelsen i Erhvervspædagogik

På danske master- og diplomuddannelser er det et adgangskrav, at studerende har relevant erhvervs erfaring samt specifikke uddannelsesniveauer. Det gælder også Diplomuddannelsen i Erhvervspædagogik (DEP), som er en pædagogisk videregående voksenuddannelse til erhvervs-skolelærere (Danske Professionshøjskoler, 2021). Når man påbegynder DEP, er man således samtidig med at være studerende også ansat på en erhvervsskole, og de fleste gennemfører studiet på deltid. Styrken ved denne vekslen mellem arbejde og uddannelse er, at det giver mulighed for læring og erfaring i begge kontekster imens man er under uddannelse i modsætning til, hvis man primært 'går i skole' (Costley, 2011). En arbejdsplads som en erhvervsskole er dog mere end blot en fysisk kontekst. Den repræsenterer særlige tænkemåder og relationer mellem forskellige aktører (Cairns & Malloch, 2011), som ikke nødvendigvis stemmer overens med de tænkemåder og relationelle forhold, der gælder for uddannelsesinstitutionen. På arbejdspladsen kan effektivitet og kvalitet i udførelse af specifikke opgaver være det centrale læringsmål, mens læring på uddannelsesinstitutionen typisk har afsæt i fag og curriculum (Evans et al., 2011). Så selvom en vekseldannelse som DEP giver mulighed for samtidig læring i flere kontekster, kan det være en udfordring for studerende at etablere sammenhæng imellem disse to kontekster, hvor også vid-ensformer kan være forskellige (Guile & Young, 2003; Arts & Bronkhorst, 2019).

Flere har beskæftiget sig med denne vekslen mellem uddannelse og arbejdsplads (Guile & Young, 2003; Evans et al., 2011), men forholdet får en særlig karakter, når studerende på DEP stilles over for et formelt uddannelseskraft om at *skulle udvikle deres praksis* (Diplombekendtgørelsen, 2018). De studerende forudsættes at kunne etablere en synergi mellem de to kontekster uagtet deres forskelligheder. Endvidere er det ikke tidligere undersøgt, hvorvidt eller hvorledes denne kobling finder sted. Vi mener derfor, en viden herom er nødvendig, da det kan være med til styrke udviklingsperspektivet og den direkte anvendelighed af uddannelsen. Formålet med dette studie er derfor at bidrage til at udvikle didaktikken på DEP gennem indblik i studerendes oplevelser, erfaringer og initiativer under deres uddannelsesforløb. Tidligere forskning har vist, at studerende i deres afgangsprøve på DEP analyserer problemstillinger fra deres praksis, men ikke hvorvidt eller hvorledes de udvikler praksis (Duch, 2017, 2019). Artiklen tager derfor udgangspunkt i problemstillingen: Hvordan kan udvikling af praksis tage sig ud på DEP? Denne problemstilling udforskes gennem forskningsspørgsmålet: Hvordan kan der arbejdes med udvikling af praksis som en del af afgangsprøven på DEP, og hvilken betydning har kontekstuelle og individuelle faktorer for dette arbejde?

Da der fra start til slut i et afgangsprøve finder en proces sted, som involverer både arbejdsplads og uddannelse, har vi arbejdet didaktisk med aktionslæring i studiet, både for at understøtte udvikling af praksis og for at få adgang til sådanne processer (Madsen, 2013). Det samlede empiriske grundlag er et kvalitativt forløbsstudie på DEP, som er gennemført parallelt med indsatser på tre professionsbacheloruddannelser, der også har udvikling af praksis som mål. I denne artikel vil der hovedsagelig være fokus på DEP, men sidst i artiklen perspektiveres til udvalgte pointer fra de andre uddannelser. For at give en forståelse for rammen, vil vi i det følgende belyse det formelle krav om udvikling af praksis på DEP.

## Udvikling af praksis som et formelt krav på Diplomuddannelsen i Erhvervspædagogik

DEP indplacerer sig på niveau seks i den europæiske kvalifikationsramme for videregående uddannelser, og den består af tre obligatoriske moduler, to valgmoduler og et afgangspjækt på 15 ECTS. Uddannelsens samlede 60 ECTS kan tages på hel eller deltid inden for seks år. Den studerende er ofte allerede ansat på en erhvervsskole, og veksler således mellem at arbejde som lærer og at studere, hvilket giver nogle særlige vilkår for at være studerende. Ofte er det en betingelse for fortsat ansættelse på arbejdspladsen, at den studerende består sin uddannelse.

Undervisningsplanlægning og didaktik 10 ECTS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pædagogisk videnskabsteori 5 ECTS</li> </ul>
Valgmoduler	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vælges fra valgmoduler på DEP på 10 ECTS (kan også hentes fra andre pædagogiske diplomuddannelser)</li> </ul>
Afgangspjækt	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 15 ECTS</li> <li>• Skriftlig opgave og mundtlig eksamen</li> </ul>

Figur 1. Overblik over Diplomuddannelsen i Erhvervspædagogik (DEP).

Et af læringsmålene på DEP er, at den studerende skal «kunne arbejde med udvikling af egen praksis» i erhvervs- og arbejdsmarkedsuddannelser (Danske Professionshøjskoler, 2021, s. 4), og på alle moduler er udviklingsorientering nævnt som kompetencemål. I målet for afgangspjæktet fremgår det, at den studerende skal have kompetencer til at «kunne anvende teorier og metoder med henblik på videnbaseret udvikling», mens det er et færdighedsmål at «kunne begrunde og formidle praksisnære faglige problemstillinger og forslag til indsatser» (Danske Professionshøjskoler, 2021 s. 6). Vi tolker denne udlægning således, at udvikling af egen praksis i afgangspjæktet skal være videnbaseret og med forslag til indsatser, men derudover er udvikling af praksis ikke yderligere defineret. Det kan fx efterlade et spørgsmål om, hvorvidt praksisudviklingen bør være realiseret eller alene kan være intentionel. Derved efterlades et rum til fortolkning for didaktik på DEP samt i vurderinger ved eksaminer.

I årsrapporten fra censorformandskabet for de pædagogiske diplomuddannelser fremgår det, at censorerne er optaget af, hvorledes diplomuddannelser implementeres på arbejdspladser. Dette defineres dog ikke nærmere ud over en henvisning til en model for implementering (Censorformandskabet for Pædagogiske Diplomuddannelser, 2021). Det er velkendt i DEP som i andre vekseluddannelser, at bidrag til udvikling på arbejdspladser kan være vanskelige at dokumentere, ligesom udviklingsbehovet kan forstås forskelligt i de to kontekster – uddannelse og arbejdsplads (Dahlback et al., 2018). Den politiske intension er dog direkte formuleret sådan, at DEP skal bidrage til et kvalitetsløft på erhvervsskoler, hvilket der på nogle erhvervsskoler er arbejdet systematisk med (Duch, 2021). DEP er således formuleret ind i den politiske dagsorden med henblik på at bidrage til løsning af aktuelle samfundsmæssige udfordringer så som at tiltrække og fastholde erhvervsskoleelever, således at manglen på faglært arbejdskraft mindskes.

Dette forhold er interessant i relation til, hvordan udvikling af praksis skal forstås som en del af DEP, da udvikling af praksis således fra et politisk perspektiv kan handle om at skulle kvalitetsløfte erhvervsskolerne. Det står dog ikke beskrevet nogle steder, og udvikling af praksis fremstår således ret åben for fortolkning.

## Udvikling af praksis set i lyset af skoleudvikling

Begrebet skoleudvikling kan måske hjælpe med at konkretisere 'udvikling af praksis'. En analyse baseret på policy ved grundskoler i Norge viser to tendenser inden for skoleudvikling (Helstad & Mausestaden, 2019). Den ene knytter sig til en forståelse af skoleudvikling som det kundskabs- og udviklingsarbejde, lærere udfører for at bidrage til at udvikle skolen. Den anden knytter sig til de tiltag, ledere iværksætter for at honorere nationale mål for elevers præstationer for derigennem at bidrage til udvikling af skolen. Den ene forståelse af udvikling handler således om, at lærere arbejder med egen læring og skoleudvikling nedefra i organisationen, mens udvikling i den anden forståelse ses som noget, der kan måles på elevers resultater og rammesættes oppefra i organisationen. Skoleudvikling kan således både knytte an til en top-down og en bottom-up forståelse af udvikling og dermed være baseret på forskellige former for viden og forskellige aktørers vurdering af og initiering af udvikling. Hvilken forståelse af udvikling, man har, får betydning for, hvordan man går til arbejdet med (skole)udvikling, samt hvordan man tolker formålet med at tage en læreruddannelse som DEP. På DEP har tidligere forskning vist, at udviklingsinitiativer kan komme fra lærere alene eller i dialoger med ledere om behov for organisatoriske initiativer (Duch, 2021).

En anden måde at anskue (skole)udviklingsbegrebet på findes hos Dalin (1995), der taler om forskellige strategier. Den ene benævner han individstrategi, hvor udgangspunktet for udvikling er kvalificering af lærere fx gennem efter- og videreuddannelse. Den anden strategi kalder han organisationsstrategi. Den har til hensigt at forbedre den enkelte skole som organisation, mens den tredje er en systemstrategi rettet mod hele skolesystemet. Hvilken strategi, man anlægger, kan kobles til hvilke(t) udviklingsbehov, man oplever, samt hvilken forståelse af udvikling, man har. I lyset af Dalins opdeling kan DEP anskues ud fra alle tre strategier. DEP kan ses som et element i en individstrategi, der kvalificerer den enkelte lærer til udvikling af praksis. DEP kan også forstås i lyset af en organisationsstrategi, da DEP er en vekseldannelse, hvor udvikling af praksis kan knytte sig til konkrete forhold på de enkelte erhvervsskoler. Endelig kan DEP betragtes som et element i en systemstrategi med reform af hele systemet (Duch, 2017).

Med afsæt i forskningen inden for skoleudvikling fremgår det, at der foreligger forskellige forståelser af (skole)udvikling, der kan relateres til, om man ser udvikling ud fra et organisatorisk bottom-up eller top-down perspektiv samt hvilket udviklingsbehov, der identificeres – individuelt, organisatorisk eller systemisk. Overført til udvikling af praksis på erhvervsskoler kan der således medtænkes forskellige udviklingsforståelser og -behov, som må have indflydelse på, hvordan udvikling af praksis kommer til at tage sig ud. Dette uddybes i det følgende med afsæt i forskningsresultater inden for voksne i efter- og videreuddannelse (VEU) i Danmark.

## Efter- og videreuddannelsessystemet som ydre ramme for udvikling for praksis

DEP er særlig rettet mod pædagogisk opkvalificering af lærere på erhvervsskoler, men uddannelsen er struktureret som andre diplomuddannelser og placeret i uddannelsessystemet under efter- og videreuddannelser. Fælles for disse uddannelser er, at de bidrager til at sikre den nødvendige arbejdskraft samt landets konkurrenceevne (Illeris, 2014; Bjørsted, 2017; Rasmussen et al., 2019).

Som det fremgår af figur 2 omfatter jobrettet voksen- og efteruddannelse (VEU) i det danske uddannelsessystem både videregående uddannelser som diplomuddannelser og masteruddannelser samt arbejdsmarkedsuddannelser (AMU) kaldet erhvervsrettet VUE, samt almen voksenuddannelse (AVU) og forberedende voksenuddannelse (FVU) på niveau med grundskole- eller ungdomsuddannelse. Særligt almen og erhvervsrettet VEU knyttes til det aktuelle behov for arbejdskraft (Neubert, 2014). For DEP som en videregående uddannelse er denne tilknytning mere indirekte, hvilket uddybes i det følgende.

Uddannelsesniveau	Almen VEU	Erhvervsrettet VEU	Videregående VEU
<b>Videregående uddannelser</b>			Fx diplomuddannelser
<b>Ungdomsuddannelser</b>	x	x	
<b>Grundskoleniveau</b>	x		

Figur 2. Det danske VEU-system (efter Andersen, 2019, s. 31).

Diplomuddannelserne har umiddelbart ikke så stor politisk og forskningsmæssig bevågenhed som andre VEU-uddannelser, men fælles er, at det arbejdsmarkedsrelaterede over tid er blevet mere centralt, mens bredere perspektiver på voksenuddannelse, voksnes adgang til videregående uddannelser, demokratisk deltagelse og interessebaserede aktiviteter får mindre fokus i arbejdsmarkedspolitikken (Jacobsen, 1995; Brown, 2018; Andersen, 2019; Rasmussen et al., 2019). VEU-uddannelser tolkes således ofte som en arbejdskraftinvestering, mens de i mindre grad ses som voksnes uddannelse til samfundsborgere med mulighed for selvrealisering og selvudvikling samt akademisk socialisering til at kunne uddanne sig (Ulriksen, 1998). Diplomuddannelser har også sigte på voksnes muligheder for videreuddannelse og læring, hvilket er særligt aktuelt for de erhvervsskolelærere, hvis uddannelsesforudsætninger er en faglært uddannelse (Duch, 2017). Spørgsmålet er, hvor meget den enkeltes læring og udvikling kan få fylde i uddannelsen og på arbejdspladsen, med reference til den tidligere skelnen mellem bottom-up og bottom-down forståelser af udvikling samt hvem, der definerer udviklingsbehovet. Udvikling af praksis på DEP må ses i lyset af, at DEP er en uddannelse af en faglært arbejdskraft, der aktuelt er mangel på, idet DEP direkte er skrevet ind i den politiske målsætning om at gøre erhvervsuddannelser attraktive for elever (Regeringen et. al., 2014).

## Arbejdspladsen som medspiller eller modspiller

Hvordan udvikling af praksis kan tage sig ud afhænger også af, hvordan arbejdspladsen ser på VEU. Arbejdspladser og uddannelsesinstitutioner kan forstå VEU forskelligt, ligesom faglærte medarbejdere kan have forskellige erfaringer med mulighed for at anvende viden fra uddannelse på arbejdspladsen (Rømer, 2008; Jørgensen, 2013). På arbejdspladsen kan desuden være, hvad Lassen og Plougman (1999, s. 67) kalder en naturlig interesse modsætning mellem ledelse og medarbejdere angående, hvordan VEU bør bidrage til organisatorisk udvikling. Illeris (2006, s. 17) foreslår begrebet 'samspilsuddannelse', når tid og sted spiller sammen for de to kontekster, og læring knyttes direkte til opgaver i arbejdslivet. Arbejdspladsens didaktiske opgave er i sådanne tilfælde ifølge Illeris at skabe muligheder for implementering af ny viden, ligesom involvering af den studerende medarbejder er central. Hvor Illeris taler om samspilsuddannelse argumenterer Wiedemann (2017) for en helhedsorienteret tilgang til VEU, hvor der både tages højde for didaktiske samt organisatoriske forhold. Sådanne overvejelser over, hvorledes medarbejdere forberedes på at blive studerende på DEP, hvordan de undervejs anvender DEP, og hvorledes DEP tænkes ind i organisatorisk arbejde genfindes også på erhvervsskoler (Duch, 2017, 2021).

## Uddannelsens didaktik

I det didaktiske grundlag på VEU (herunder på DEP) anses det for centralt at forholde sig til de udfordringer, der kan være i forholdet mellem uddannelse og arbejdsplads (Jacobsen, 1995; Duch, 2017). I undervisning (af voksne) er det ifølge Illeris (2014, s. 17) afgørende, at de studerende får en oplevelse af anvendelighed og brugbarhed, medbestemmelse og medansvar – og ikke mindst, at de bliver behandlet som de voksne, de er. Samtidig opfordrer Illeris til opmærksomhed på studerende, der kan have tidligere negative erfaringer med uddannelsessystemet samt oplevelser af ikke at være gode til at gå i skole. Relationen mellem underviser og studerende spiller derfor en central rolle i de didaktiske overvejelser, og i en vejledningssituation kan det være særligt vigtigt at prøve at forstå den studerendes perspektiv (Illeris, 2014). Forskning peger således på det betydningsfulde i at forstå voksnes læring i en VEU-kontekst, især kortuddannedes, og biografi, livssituation og handlemuligheder må medtænkes i omsætningen af uddannelsen (Avis, 2002; Iversen, 2006; Rømer, 2008; Wiedemann, 2017).

Den måde, hvorpå uddannelsen didaktisk møder de studerende, må altså medtænkes som en faktor i forhold til om eller hvordan, der skabes plads til udvikling af praksis. På DEP er det direkte en del af læringsmålet, at studerende skal forholde sig til egen læring, så det at lære som voksen og at kunne bygge på tidligere erfaringer bliver tematiseret (Wahlgren, 2019; Husted, 2019).

## Udvikling af praksis på DEP i et kontekstuel perspektiv

Som det fremgår ovenfor, er der flere forhold, der må tænkes med, når vi spørger til, hvordan udvikling af praksis på DEP kan tage sig ud. De gennemgåede forskningsresultater indikerer, at forståelsen af VEU som relativ målrettet mod arbejdsmarkedets behov også kan være en aktuell måde at forstå DEP på – og det får indflydelse på, hvordan udvikling af praksis forstås og

omsættes. Erhvervsskolels organisationskultur, interessemodsætninger mellem ledere og medarbejdere samt hvorvidt DEP kan anskues som en helhedsorienteret, samspilsuddannelse er også betydningsfuldt i forståelsen af udvikling af praksis. Forskellige forståelser af udvikling og behov kan blive rammesættende for, hvad (eller om) der kan udvikles. Set i lyset af begrebet skoleudvikling kan individet og organisationen have forskellig indflydelse på udviklingsprocessen, konkret i forhold til om udvikling af praksis initieres nedefra eller oppefra. Endelig ser den didaktiske tilgang på DEP også ud til at være afgørende for, hvordan udvikling af praksis på DEP kan udfoldes. Samlet set kan denne række af forhold, som vi med en samlebetegnelse vil omtale som kontekst, være centrale og rammesættende for udvikling af praksis.

## Design og metode

Den metodiske tilgang i det studie, der ligger til grund for denne artikel, er et kvalitativt forløbsstudie (Mølholt & Kristiansen, 2020). Det kvalitative forløbsstudie er vokset ud af et ønske om at kunne bibringe mere nuanceret viden om udviklingsprocesser og forløb, end hvad der kan opnås via kvantitative studier. Det kvalitative forløbsstudie er kendetegnet ved, at det følger en forandringsproces over tid, samt at det anvender kvalitative metoder med henblik på at opnå en dyber-egående indsigt i den enkeltes proces (Mølholt & Kristiansen, 2020, s. 238). Således kombinerer vi også studiet med et fokusgruppeinterview (Halkier, 2020), der kan bidrage til at få fat i deltagernes oplevelser, synspunkter, erfaringer og holdninger. Til forskel fra det individuelle interview udnytter man i fokusgruppeinterviewet det sociale samspil, der kan opstå på baggrund af gruppens fortolkninger og samspil. Det er forskeren, der sætter rammen for, hvad der spørges ind til, men gruppens samspil og dialog bidrager til, hvad der folder sig ud, samt hvordan (Halkier, 2020).

## Det empiriske grundlag

For empirisk at undersøge udvikling af praksis på DEP har vi designet en intervention i forbindelse med afgangprojektet i den sidste del af uddannelsen. Interventionen har haft til hensigt at understøtte og tydeliggøre studieordningskravet om udvikling af praksis gennem indsigt i forløbet fra starten af afgangprojektet til eksamen samtidig med en indsigt i studieprocessen (Mølholt & Kristiansen, 2020). Efterfølgende har vi gennemført et fokusgruppeinterview for at få indblik i de studerendes oplevelser, erfaringer og læringsudbytte af processen (Halkier, 2020). Som nævnt indledningsvist, er der parallelt hermed gennemført lignende indsatser på tre professionsbacheloruddannelser: pædagoguddannelsen, ernæring og sundhedsuddannelsen samt læreruddannelsen. Her har interventionen ikke været et afgangprojekt, men det fælles fokus har været at udforske og understøtte de studerendes arbejde med udvikling af praksis. Designet er udformet inden for de rammer, de praktiske forhold har muliggjort. De formelle mål med uddannelserne er fastholdt, og eksamen forblevet uændret. De øvrige uddannelser vil ikke blive beskrevet yderligere, men de vil blive inddraget afslutningsvis til en perspektivering af de fund, vi har gjort os på DEP. Fund fra de øvrige uddannelser er beskrevet andetsteds (Duch et al, 2021a; 2021b; Duch & Nielsen, 2021, 2022; Lang et al., 2021).



Interventionen på DEP gennemføres hen over efteråret 2020 med fire studerende og én af artiklens forfattere, som deres underviser. Ud af ni tilmeldte studerende på deltidsmodul for afgangsprøvet på DEP takker fem ja til at deltage, men én trækker sig og fire studerende deltagere således. Interventionen er designet med fire mødegange á fem timer, hvor undervisningen er tilrettelagt som blended learning, hvor korte oplæg kan tilgås online forud for undervisningen (se tabel 1).

Tabel 1. Oversigt over design af forløbsstudie på Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik

Faser	Tidspunkt i 2020	Aktiviteter
Kontakt og tilsagn	Maj – juni	Efter tilmeldingsfrist for modulet: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mail til de tilmeldte studerende med information om forskningen.</li> <li>• Tilsagn om deltagelse herunder GDPR</li> </ul>
Opstartsmøde	August	Introduktion til: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aktionslæring</li> <li>• Refleksive dialoger</li> <li>• Udvikling af praksis i afgangsprøvet</li> </ul>
Seminarer	Primo september Ultimo september November	Arbejde med: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aktionslæring</li> <li>• Refleksive dialoger</li> <li>• Udviklingstiltag</li> </ul> Individuel og kollektiv vejledning.
Aflevering af afgangsprøvet Eksamen	Ultimo november December	Information til censor, men ikke ændrede bedømmelseskriterier
Interview	December	Online fokusgruppeinterview på Teams

Processen indledes med et opstartsmøde, hvor de studerende præsenteres for aktionslæring og et forslag til struktur og progression for de følgende tre møder (kaldet seminarer). Det præsenteres som et forslag, idet de studerende anses som aktive deltagere i processen med medindflydelse. Møderne indledes med status og spørgsmål fra de studerende på baggrund af deres forberedelse. Derefter følger refleksive dialoger rammesat ved, at én studerende er aktør og en anden spørger ind til de udfordringer i studieprocessen, den enkelte ønsker sparring på (Madsen, 2013). De øvrige studerende og underviser indgår i et reflekterende team. Hvert møde afsluttes med, at den enkelte studerende formidler, hvad vedkommende vil arbejde med frem til næste gang med fokus på udvikling af praksis. Ved første mødegang udarbejder de studerende en planche herom. Den kan de arbejde videre med de følgende gange, men de kan også vælge at gøre brug af tavle eller mundtlig formidling. Under og imellem møderne er der også mulighed for individuel vejledning. Som afslutning på processen skal de studerende aflevere en skriftlig opgave som grundlag for den afsluttende mundtlige eksamen. Efter eksamen foretages et online fokusgruppeinterview på en time og tyve minutter om de studerendes erfaringer og læringsudbytte af processen (jf. Halkier, 2020).

Det empiriske grundlag udgøres af observationer og dokumenter fra de fire mødegange, herunder de refleksive dialoger, den skriftlige opgave, den individuelle vejledning, der både er foregået ansigt til ansigt, via telefon, mail og som onlinemøde samt fokusgruppeinterviewet.

Data fra de refleksive dialoger fastholdes gennem observationer og feltnoter (Gold, 1958). Feltnoterne er så vidt muligt gengivelse af de studerendes udsagn, og disse suppleres med underviserens retrospektive noter om hele mødet, herunder strukturen samt de aftaler, der er drøftet vedrørende det kommende seminar. Data i form af dokumenter er det reflekterende teams pointer noteret på postits, som de giver til den studerende, som er aktør. Øvrige dokumenter, der også indgår i datamaterialet er fotos af plancher og tavlenoter fra de studerendes præsentationer, mailkorrespondancer og noter fra den individuelle vejledning. Endelig indgår fokusgruppeinterviewet også i transskriberet form.

## Analytisk tilgang

Analysen er inspireret af grounded theory (Boolsen, 2020; Morse, 2009) samt forskning inden for VEU. Grounded theory er en kvalitativ forskningstilgang, der kombinerer en induktiv og deduktiv tilgang (Boolsen, 2020), hvilket også gælder vores proces. I vores empiriske arbejde og analyse har vi selv udforsket og udviklet teser om, hvad der er i spil i felten (induktion) samtidig med, at vi har holdt det op imod eksisterende forskning og teori (deduktion). I analysen har vi arbejdet med analytisk induktion, hvor man med afsæt i data forholder sig induktivt til, hvad data viser, hvad der træder frem, samtidig med, at man også deduktivt prøver at finde bestemte elementer, som kan genfindes fra andre forskeres arbejde (Boolsen, 2020).

Som det er blevet beskrevet tidligere, ligger der en formel ramme for, hvad og hvordan, der kan arbejdes med udvikling af praksis i forbindelse med afgangprojektet på DEP (Danske Professionshøjskoler, 2021). Det er ikke selve 'indsatsen' med udvikling af praksis på arbejdspladsen, som bedømmes, men en formidling heraf i den skriftlige opgave og til den mundtlig eksamen. Der er ikke et formelt krav om tidsligt omfang eller en bestemt form for udvikling af praksis, så empirisk er det den studerendes arbejde med udvikling af praksis i forløbet på afgangprojektet, der er det analytiske objekt. Fordi DEP må forstås ud fra kompleksiteten i VEU kombinerer vi i den analytiske tilgang forståelser fra Eraut (2011) og Billett (2011), der begge beskæftiger sig med betydningen af individuelle og kontekstuelle faktorer for anvendelse af viden fra uddannelser og læring på arbejdspladser.

Ifølge Eraut (2011) forudsætter anvendelse af viden fra en uddannelse tid og understøttelse gennem fx feedback, men også individets tiltro til sig selv, engagement og motivation spiller ind. Kontekstuelle faktorer så som opgaver og struktur på arbejdspladsen, relationer og forventninger til individet er også centrale for, om uddannelsesviden kommer i anvendelse.

Billett (2011) argumenterer ligeledes for, at både individuelle og strukturelle forhold er vigtige for udvikling. Han fremhæver interaktionen mellem individ og arbejdsplads som afgørende for læringsudbyttet: «It is through a consideration of relationships between the personal and workplace practices that learning through work can best be explained» (Billett, 2011, s. 66). Det centrale er, hvorledes arbejdspladsen gør læring mulig gennem konkrete opgaver samt individets engagement, der rammesættes af strukturer. Især ser det ud til, at overraskende eller dramatiske begivenheder kan være afgørende for den enkeltes udvikling og læringsudbytte: «individuals' subjectivity shapes the kind of change that occurs and is shaped by events, particularly singularly dramatic events, because it shapes responses to those events» (Billett, 2011, s. 70).

På baggrund af de faktorer Eraut og Billet fremhæver, har vi i analysen set på, hvilke kontekstuelle forhold, der enten fordrer eller vanskeliggør den ønskede udvikling af praksis, hvorledes de studerende fremstiller og gennemfører deres egne udviklingsinitiativer, og hvilke resultater, det medfører. Vi anvender også Dalins (1995) tre typologier for skoleudvikling i analysen for at illustrere, at udvikling af praksis kan foregå på forskellige niveauer. Dalin taler om forskellige operationelle enheder, hvor individstrategi knytter sig til individet, organisationsstrategi til skolen og systemstrategi til hele systemet. Samlet set bidrager denne analytiske tilgang til at kunne beskrive og konkretisere udvikling af praksis i en kompleks uddannelseskontekst for nye erhvervsskolelærere.

Analytisk betragter vi det samlede forløbsstudie som multiple cases med interventioner på flere uddannelser rettet mod forskellige professioner med forskellig historie samt forskellige strukturer (Yin, 2014). I casestudieforskningen medtænkes udviklingsfaktorer blandt andet, hvilket vil sige, at man er opmærksom på, at en case udvikler sig over tid, og det er derfor vigtigt at kunne se det, der træder frem i analysen i relation til casen i sin helhed. Det indebærer også en særlig opmærksomhed på kontekstuelle faktorer (Flyvbjerg, 2020). Casenes forskellighed i det samlede forløbsstudie har bidraget til en tydeliggørelse af kontekstens betydning for udvikling af praksis. I analysen af data fra de fire uddannelser har vi taget afsæt i den konkrete uddannelseshistorie og rammerne for at være på en arbejdsplads, hvilket kan siges at udgøre strukturer for udvikling af praksis. For DEP gælder det blandt andet, at de studerende samtidig med at være studerende også er ansatte på en arbejdsplads, mens der på de tre andre uddannelser er tale om fuldtidsstuderende, hvor praktikophold i løbet af uddannelsen udgør deres møde med en arbejdsplads.

I analysen af datamaterialet fra DEP træder det frem, at to af de deltagende studerende arbejder med udvikling af praksis som udvikling af egen undervisning, mens de to andre er mere organisatorisk orienterede. Disse to forskellige måder at arbejde med udvikling af praksis på, vil vi i det følgende illustrere med afsæt i to af de studerendes processer, som vi kalder Ulla og Nina.

Ulla er ansat på en social- og sundhedsskole, og hendes arbejde med udvikling af praksis involverer organisationen og eksterne aktører. Nina er ansat på en teknisk skole, og hendes arbejde med udvikling af praksis indebærer udvikling af undervisning. De to andre studerende har ansættelse andre steder, men vi kan i analysen ikke se, at den specifikke arbejdsplads har været afgørende for deres tilgang til udvikling af praksis. De fire studerende vurderes til at være i 30'erne, og de afslutter alle eksamen med en høj karakter.

## Præsentation af fund

Som nævnt ovenfor ser vi to forskellige tilgange til arbejdet med udvikling af praksis, henholdsvis «udvikling af undervisning» og «organisatorisk udvikling». Denne måde at arbejde med udvikling på stemmer også overens med, hvordan udvikling af praksis kan anskues teoretisk (jf. Dalin, 1995; Helstad & Mausestagen, 2019), og vores fund vil i det følgende blive præsenteret ud fra denne inddeling. Vi ser endvidere, at der er forhold, der ser ud til at være befordrende og forhindrende for udviklingsprocessen, som både kan relateres til kontekstuelle og individuelle forhold (jf. Eraut 2011; Billett 2011).

## Udvikling af undervisning

Nina beskæftiger sig i sit afgangsprøveprojekt med, at hun gerne vil udvikle sin egen undervisning, og hun er her optaget af, hvordan hun kan inddrage bevægelse på en (teknisk) erhvervsskole. Det er et formelt krav på erhvervsuddannelser, som hun allerede arbejder med, men som hun gerne vil videreudvikle. Med en grunduddannelse som professionsbachelor har hun viden og forståelse for, hvorfor dette er centralt, men nu underviser hun i et lidt andet fagligt område og ønsker at tænke bevægelse ind i sin didaktik. Hendes tilgang er, at hun igennem forløbet udvikler og afprøver tiltag, evaluerer derpå for derefter at videreudvikle nye tiltag. Af feltnoter fra det sidste seminar i forløbet fremgår det, at hun laver flere forskellige afprøvningsopgaver, som hun ønsker at systematisere i sin eksamensopgave.

Ninas arbejde med udvikling af praksis kan ses som en vekselvirkende proces gennem forløbet, hvor hun veksler mellem det individuelle arbejde med afgangsprøveprojektet og den konkrete udvikling af praksis. Selvom hun arbejder med tiltaget undervejs, konkretiserer og formidler hun det først til sidst i eksamensopgaven. I Ninas tilfælde er der tale om udvikling af et specifikt område, og det kommer til udtryk gennem gentagne afprøvningsopgaver i, hvad der kunne beskrives som en iterativ proces. Afprøvningsopgaverne foregår på forskellige hold ud fra en vurdering af, hvad der er muligt, «sådan lidt fra gang til gang» (fokusgruppeinterview). Sideløbende hermed finder hun litteratur og arbejder med den teoretiske og begrebslige tilgang i eksamensopgaven. Det, at hun parallelt arbejder med afprøvningsopgaver og teori ser ud til at være en afgørende faktor, hvor hun både inspireres teoretisk i sit udviklingstiltag og samtidig inspireres af tiltaget metodisk i sin opgave. Nina beskriver, at hun gennem forløbet oplever en sammenhæng mellem sit arbejde, undervisningen på DEP og det konkrete udviklingstiltag: «Det har jo været min egen undervisning og min egen planlægning og udvikling, der egentlig er gået lidt hånd i hånd» (fokusgruppeinterview).

Med Eraut (2011) og Billett (2011) kan man sige, at det er en understøttende kontekstuel faktor, at hun direkte har mulighed for at koble studiet med sine undervisningsopgaver på sit arbejde, hvilket udfoldes i det følgende.

### *Kontekstuelle faktorer*

En forudsætning for Ninas mulighed for at kunne opleve en direkte kobling mellem studie og egen undervisning er blandt andet, at hun oplever autonomi til selv at træffe beslutninger. Det fordrer, at der også er opbakning hertil fra omgivelserne. Ved introduktionen på DEP siger Nina: «Jeg kan gøre, hvad jeg vil, hvis det er gratis» (feltnote). Hun følger dog op med, at en væsentlig begrænsning er hendes tid.

I starten af forløbet fremgår det, at Nina arbejder alene, men af eksamensopgaven og fokusgruppeinterviewet ser det ud til at ændre sig undervejs. Her nævner hun et samarbejde med kolleger, og hun taler om et team. Denne udvikling fra at arbejde alene til at arbejde med andre samt selve tiltaget beskriver hun som «helt vildt spændende» og «win-win» for både sig selv og sine kolleger (fokusgruppeinterview). Det ser således ud til, at Nina kan hente støtte og inspiration i relationer på arbejdspladsen, og det lader til at være en motiverende faktor. Samarbejdet lader også til at åbne op for, at udviklingstiltaget ikke kun bliver udviklende for Nina selv, men også for kollegers undervisning. Nina beskriver endvidere ægtefællens opbakning til

hende som afgørende for, at hun får opgaven gjort færdig og afleveret, så hun kan gå til eksamen, og hun ser således også ud til at kunne trække på støtte i de private relationer.

Endelig lader relationen til de øvrige medstuderende også til at være betydningsfuld for Ninas proces. I fokusgruppeinterviewet siger hun med henvisning til de refleksive dialoger:

Så sad jeg her til formiddag og læste nogle af de noter, vi nu har fået på mail [der er tale om feltnoter, som de studerende får adgang til]. Det var faktisk ret sjovt at læse. Det, vi har snakket om dengang, er faktisk meget af det, jeg har brugt i min opgave. (...) De der små gule lapper jeg har fået [post-it-kommentarer fra det reflekterende team under de refleksive dialoger], det var jo virkelig noget, jeg kunne bruge.

Nina fortsætter om de refleksive dialoger: «Så det har givet mig noget, selvom det har været frustrerende ind i mellem.» Hun uddyber ikke, hvad det er, der har været frustrerende, men hun taler senere om, at det kan være svært at rumme de andres input og have overskud til at hjælpe:

Jeg tænker på et tidspunkt i de reflekterende dialoger, nu er jeg faktisk ved at være mæt af at snakke med andre for så kan man faktisk ikke helt rumme det til sidst. At man sidder der og ens hjerne er ved at eksplodere, fordi man har sit eget så meget inde i kroppen altså, så man ikke rigtig kan hjælpe andre, fordi det hele fylder bare for meget.

Det ser således ud til, at relationen til de andre studerende både opleves som understøttende og udfordrende for Nina. Dette genfindes også i vejledningen. Gennem forløbet modtager Nina individuel vejledning seks gange pr. mail og én mundtlig vejledningssamtale på ca. en time. Derefter tilkendegiver hun, at hun ikke ønsker flere input, fordi det vil kræve yderligere ændringer af den skriftlige opgave: «nu kan jeg ikke mere, nu er det slut» (fokusgruppeinterview). Dette ses ikke som et udtryk for, at vejledningen ikke har kunnet bruges til noget, men nærmere som et udtryk for, at nu er grænsen nået for at kunne rumme flere input.

De eksempler, vi har trukket frem her, ser vi som et udtryk for, at det relationelle til kolleger, medstuderende og vejleder lader til at være betydningsfuldt, når der arbejdes med udvikling af praksis i en vekselluddannelse som DEP, men at opgavekrav også skaber et behov for at afgrænse feedback. Der er således en form for grænse for den individuelle udvikling, hvilket tematiseres i det næste.

### *Den individuelle udvikling*

«Man kan faktisk godt prøve noget nyt, prøve at vende det hele på hovedet - og så virker det faktisk også godt, fordi vi har de her teorier bag os. Og jeg tænker også det her med at have modet til at gå videre nu, det du [medstuderende] også siger, altså man tør lidt mere, synes jeg. Nu har man også set, jamen det virker, det har en effekt, bare mere af det, tænker jeg. Nu har man også lysten til det, synes jeg. Jeg tør godt og gå ud og afprøve nogle ting, og det synes jeg også, at jeg har lyst og motivation til» (fokusgruppeinterview).

Citatet her kommer fra Nina i forbindelse med, at hun fortæller, at de moduler, hun har fulgt på DEP, for hende har haft en sammenhæng. I citatet læser vi flere pointer, som relaterer sig til Ninas individuelle udvikling. For det første lader det til, at hun har fået erfaringer med at afprøve og udvikle praksis og fundet ud af, at 'det virker'. Det formuleres som en erfaring, der rækker ud over forløbet, og som kan indvirke på hendes arbejde fremadrettet jf. hendes udsagn om «bare

mere af det». For det andet indikerer citatet, at hun har fået lyst og motivation til at udvikle sin praksis jf. Eraut (2011). Det kunne indikere, at de positive erfaringer, hun nu har fået med udvikling, kan have fungeret som en event jf. Billett (2011).

Hos Nina ser vi både individuelle og kontekstuelle forhold, der i udstrakt grad har været understøttende for hendes arbejde med udvikling af praksis, og det kunne indikere, at Nina måske har oplevet DEP forløbet og arbejdet med udvikling af praksis som en 'samspilsuddannelse' (jf. Illeris, 2006).

## Organisatorisk udvikling

Den anden studerende, Ulla, har arbejdet anderledes med udvikling af praksis. Ullas afgangprojekt omhandler simulation som en didaktisk metode til at forstå og forbedre samspillet mellem social- og sundhedsskolen og elevers praktiksteder. Det er en problemstilling, hun selv har erfaring med fra sundhedssektoren. Hendes afgangprojekt er i højere grad en analyse af problemstillingen end konkrete tiltag, og fordi hendes udviklingsarbejde beskæftiger sig med udfordringer på et mere strukturelt plan, ser vi Ullas arbejde med udvikling af praksis som et organisatorisk udviklingsarbejde (jf. Dalin, 1995).

Ulla er gennem forløbet meget optaget af den metodiske tilgang i projektet, hvilket hun selv tilskriver sin uddannelsesmæssige og erhvervmæssige baggrund inden for sundhed. Hendes metodefokus fremgår også af den planche, hun laver på den første mødegang. Her står formuleringer som 'søgestrategi og metode', og hun udtaler, at hun «mangler noget metodisk», og at hun er «bange for interviews ikke bliver repræsentative» (feltnoter). På andet seminar nævner hun «klassiske frustrationer, jeg bøvler lidt med at få skrevet metodeafsnit» (feltnoter). Ullas fokus på metode kan være et udtryk for, at hun ser en dokumenteret metodisk tilgang som nødvendig i arbejdet med udvikling af praksis. Det kan dog ikke stå alene, og som det vil fremgå af det følgende, er det også nødvendigt, hun får dialog med både interne og eksterne aktører.

## Kontekstuelle faktorer

For at Ulla kan arbejde med sin problemstilling, er det nødvendigt, hun får etableret en kontakt til såvel interne som eksterne aktører. Her lader en chef til at være en central gatekeeper, hvor Ulla til en start udtaler «vi må ikke tage kontakt [til eksterne]» (feltnote). Det tolker vi som at medarbejdere som Ulla skal have en ledelsesmæssig tilladelse, før de må kontakte eksterne aktører. Det er væsentligt for Ulla at få skabt denne adgang, da hendes udviklingstiltag går på tværs af arbejdsplads og praktiksteder. Ved andet seminar har hun fået etableret kontakt, idet der er opstået, hvad hun kalder 'en mulighed', som hun benytter sig af. I modsætning til Nina, der starter ud med at sige «jeg kan gøre, som jeg vil», så har Ullas udgangspunkt ikke været det samme. Dog lykkedes det hende også at få kontakt til relevante aktører, men det rammesætter betydningen af opbakning relationer på arbejdspladsen, som blandt andet ledelsen.

Andre centrale relationer er kolleger, som Ulla har i en udviklingsgruppe på skolen. Her ser vi, at der sker en ændring i Ullas opmærksomhed fra primært at være optaget af metodiske overvejelser til også at blive opmærksom på relationers betydning. Hun formulerer i fokusgruppeinterviewet kompleksiteten i at arbejde med organisatorisk udvikling, som involverer mange aktører, og som hun oplever som tidskrævende og økonomiske

ressourcekrævende: «der er enormt mange led, man skal igennem. Og det tager tid, som du [medstuderende] også siger, jeg tænker, at man søsætter noget, men det er ikke noget, der bliver rykket på en dag» (fokusgruppeinterview).

Ovenstående forhold kan relateres til Eraut (2011) og Billett (2011), der pointerer, at strukturer på arbejdspladsen står centrale for mulighederne for at kunne arbejde med udvikle af og i praksis.

Under fokusgruppeinterviewet kommer Ulla også ind på sin placering i arbejdspladsens hierarki og økonomien i større forandringer: «Så på gulvet, tænker jeg godt, at man kan gøre noget, men når man kommer længere op, så er det en lille smule mere vanskeligt. Vi har jo heller ikke, jeg har i hvert fald ikke, det økonomiske overblik» (fokusgruppeinterview).

Ullas udsagn om, at «man kan gøre noget» kan i forhold til udvikling af praksis forstås sådan, at hun ser muligheder trods hierarki på arbejdspladsen, og det kan ses som et udtryk for, at hun har tiltro til sig selv (jf. Eraut, 2011). Ulla foreslår i fokusgruppeinterviewet, at der inden opstarten på et afgangsprøve skal være en dialog mellem den studerende og andre aktører (som hun ikke præciserer) om interesse og retning for udvikling af praksis i afgangsprøvet med henblik på muligheder for at realisere dette. Det kan tolkes som en måde at arbejde med de strukturelle rammer på.

Ulla kommer også ind på betydningen af relationen til de øvrige medstuderende. Her tilkendegiver hun blandt andet, at medstuderendes kommentarer i de refleksive dialoger er vigtige. Af fokusgruppeinterviewet fremgår det dog, at det for hende er centralt at kunne få vejleders kommentarer på en måde, så det adskilles klart fra de medstuderendes. Sammenholdt med hendes metodefokus, kan det tolkes som et udtryk for, at vejlederudsagn tillægges en anden vægt end de medstuderendes – og at hun gerne vil klare sig godt til eksamen. Denne skelnen genfindes ikke hos Nina. Ulla har søgt vejledning pr. mail seks gange, men hun giver selv udtryk for, at hun ikke har opsøgt meget vejledning. Ligesom hos Nina fremstår det afsluttende arbejde med den skriftlige opgave som svært, og hun overvejer ikke at aflevere: «fjorten dage inden [afleveringsfristen] døde jeg, altså (..) og tænkte, jeg går ikke til eksamen» (fokusgruppeinterview).

Ligesom hos Nina, giver Ulla også udtryk for frustration. Dette er dog ikke nødvendigvis dårligt, men kan jf. Billett (2011) også bidrage til en personlig udvikling, hvilket er i fokus i det næste.

### *Individuel udvikling*

I fokusgruppeinterviewet nævner Ulla, at: «jeg er kommet lidt mere op i helikopterperspektivet», og hun fortæller, at hun nu går i dialog med ledelsen på en anden måde end tidligere, fordi hun ser andre aspekter og problemstillinger. Disse udsagn uddybes ikke, men det kan ses som indikationer på, at hun har fået en erfaring med og grundlag for den videre udvikling, hvor både organisationen er involveret samt interne og eksterne aktører. Hun udtrykker ikke frustration over forløbet, og vi ser hendes udsagn som et udtryk for, at hun har tiltro til sig selv i processen (jf. Eraut, 2011), hvilket er en afgørende faktor for, hvordan projektet udvikler sig.

Ulla udtrykker fra starten et eksplicit ønske om at ville skabe forandring i organisationen, og hun peger gennem sin analyse i afgangsprøvet på, at det vil kræve en ny måde at samarbejde

på mellem social- og sundhedsskolen og elevers praktikpladser. Udvikling af praksis kan i Ullas tilfælde siges at have et fremadrettet perspektiv, som involverer både interne og eksterne aktører, og som ud fra vores læsning af empirien indvirker på hendes forståelse af problemstillingen, fremtidige ideer og forslag til indsatser. Med reference til Dalin (1995) kan man sige, at udvikling af praksis her kan karakteriseres som organisatoriske processer, der kan lede til fremtidige tiltag. Her spiller strukturer en afgørende rolle i realiseringen af udviklingsprocesserne. Det fordrer, at den enkelte studerende er parat til at skabe og gribe aktuelle muligheder, samt at der kan etableres de nødvendige rammer og relationer internt og eksternt, så strukturer ikke blokerer for processen.

## Udvikling af praksis på DEP i perspektiv

Som det fremgår ovenfor, kan udvikling af praksis på DEP tage sig ud som både udvikling af egen undervisning og organisatorisk udvikling. Individuelle som kontekstuelle faktorer har betydning for, hvordan – og om – udvikling af praksis kan realiseres. De analytiske pointer, vi har trukket frem, har væsentlige ligheder med de to andre medstuderende på DEP, både hvad angår udviklingstiltag samt betydningen af de kontekstuelle og individuelle forhold.

Sammenholder vi fundene med data fra de øvrige uddannelser, der har indgået i det samlede forløbsstudie, ser vi en lignende proces på pædagoguddannelsen, hvor de studerende også veksler mellem at arbejde med et konkret udviklingstiltag og en eksamensopgave. Vi ser også her en øget opmærksomhed på eksamen til slut i forløbet og kan altså genfinde samme skift i fokus, som indebærer, at det konkrete arbejde med udvikling af praksis ikke får lige meget fylde igennem uddannelsesforløbet (Duch et al., 2021a). Det kan give anledning til nogle refleksioner i forhold til didaktikken og betydningen af, at arbejdet med udvikling af praksis er tænkt ind i et forløb, der afsluttes med en eksamen. De fire studerende, der indgår i studiet fra DEP afslutter alle med høje karakterer, men som det fremgår, er det ikke uden udfordringer, og én studerende overvejer helt at lade være med at gå op til eksamen. Vi mener ikke, det er en hæmsko, at udviklingsarbejdet er koblet sammen med en eksamen. Som det fremgår af data, har de studerende fået nogle vigtige indsigter med sig igennem det skriftlige og teoretiske arbejde, og netop den parallelle vekselvirkning mellem at arbejde med det konkrete udviklingstiltag og arbejde med den skriftlige opgave ses som positiv. Til gengæld kan vores fund give anledning til, at man fremadrettet i forhold til didaktikken er opmærksom på, at der sandsynligvis vil komme et skift i fokus undervejs i processen, og at man bør være opmærksom på at støtte de studerende i det parallelle arbejde med udviklingstiltag og den skriftlige opgave, der kan opleves svært og frustrerende.

I modsætning til de tre andre uddannelser i forløbsstudiet er det et særkende for DEP, at de studerende tager deres uddannelse samtidig med, at de har ansættelse på den arbejdsplads, hvor de også skal arbejde med udvikling af praksis. Det indebærer, at de på forhånd er bekendte med arbejdspladsen, og arbejdspladsen kender dem. Det gælder ikke for de studerende på de andre uddannelser, og denne forskel ses blandt andet i de refleksive dialoger, hvor de studerende på DEP i høj grad bruger de refleksive dialoger til at drøfte selve afgangsprojektet, mens det ser anderledes ud på de andre uddannelser.



Hvis vi igen ser på pædagoguddannelsen, er der tale om et fuldtidsstudie, hvor de studerende som en del af uddannelsen skal arbejde med udvikling af praksis i en praktikperiode. Det betyder, at der er tale om et praktiksted (en arbejdsplads), de ikke på forhånd kender, og som heller ikke kender dem. Det indebærer blandt andet, at de pædagogstuderende først skal lære arbejdspladsen at kende, herunder forstå arbejdsopgaver og muligheder for at udvikle i praksis. For nogle af de studerende er dette meget skelsættende, og nogle oplever, hvad der kan betegnes som dramatiske begivenheder, der får afgørende indflydelse på deres individuelle udvikling (jf. Billet, 2011). Af data fremgår det, at de pædagogstuderende under de reflekssive dialoger særligt drøfter vanskeligheder på arbejdspladsen. At de studerende taler om vanskeligheder på arbejdspladsen og ikke så meget det konkrete udviklingstiltag, kan måske ses som et udtryk for, at de ser de reflekssive dialoger som en mulighed for at koble arbejde (praktik) og uddannelse, samt at de oplever et behov for at drøfte arbejdsrelaterede forhold, da de dels ikke har så stort et kendskab til arbejdspladsen, dels da flere oplever, at de bliver påvirket individuelt (Duch & Nielsen, 2021, 2022).

Ser vi på de studerende fra ernæring og sundhedsuddannelsen, er der også tale om fuldtidsstuderende. De skal arbejde med udvikling af praksis som en del af et undervisningsforløb, hvor de får stillet en caseproblematik fra en organisation eller virksomhed (arbejdsplads), som de så skal arbejde udviklingsorienteret med. Dette fylder dog stort set ikke i de reflekssive dialoger. Her er de studerende til gengæld optagede af deres selvforståelse og professionsidentitet, og det er kendetegnende for alle de reflekssive dialoger, at den individuelle udvikling står i centrum (Duch et al., 2021b). Ligesom på pædagoguddannelsen, kan det skyldes, at de studerende ikke kender arbejdspladsen på samme måde som de DEP-studerende, og derfor er det mødet med arbejdspladsen, der fylder. Samtidig er der for denne uddannelse også tale om en relativt ung uddannelse (etableret i 2002), og det kan måske også medvirke til, at de studerende er optagede af deres professionsidentitet (Høyer & Lang, 2022).

Med afsæt i ovenstående kan det se ud til at have betydning, at de studerende på DEP på forhånd kender til arbejdspladsen, samt at der på DEP er gang i parallelle processer, hvor de både arbejder teoretisk og praktisk med udvikling af praksis, samtidigt som studerende og som medarbejder. Dette, vurderer vi, har indflydelse på, hvad og hvordan der kan arbejdes med udvikling af praksis på DEP, og vi ser denne vekselvirkende proces som en umiddelbar styrke. Det kræver dog både noget af den enkelte studerende, arbejdspladsen og uddannelsesinstitutionen. I forhold til didaktikken på DEP og arbejdet med at understøtte de studerende mest hensigtsmæssigt med at udvikle praksis som en del af afgangsprøvet, har dette studie blandt andet givet anledning til en didaktisk udvikling på afgangsprøvet på DEP med mere fokus på induktive processer omkring at understøtte den enkeltes udvikling af praksis.

## Konklusion

Med afsæt i et kvalitativt forløbsstudie på tværs af fire professionsuddannelser har vi i denne artikel foldet ud, hvordan udvikling af praksis på DEP kan tage sig, og hvordan det kan indgå som en del af afgangsprøvet. Af studiet fremgår det, at udvikling af praksis på DEP ser ud til at kunne udfolde sig ad to spor: ét spor, hvor udvikling af praksis omhandler udvikling af undervisning og et andet spor, hvor det omhandler udvikling af organisationen.

I artiklen har vi udfoldet, hvordan kontekstuelle og individuelle faktorer spiller ind på mulighederne for at arbejde med udvikling af praksis. Her ses det blandt andet, at i arbejdet med udvikling af undervisning er det en understøttende faktor at kunne planlægge og agere indenfor velkendte fysiske og tidslige rammer samt at kunne involvere kolleger. I det organisatoriske udviklingsarbejde ses det, at kontekster - særligt i starten af studieprocessen - kan være en barriere for at få adgang til og lavet aftaler med centrale aktører - interne som eksterne. Udvikling af undervisning ser ud til at være en måde at arbejde med udvikling af praksis på, som på DEP kan udmøntes i konkrete tiltag og indsatser, der kan afprøves direkte, mens organisatorisk udvikling i højere grad har et fremadrettet sigte, da det kræver involvering af flere i et bredere organisatorisk perspektiv.

Sat i relation til de øvrige uddannelser i forløbsstudiet ses det, at særligt de kontekstuelle faktorer har betydning for, hvad og hvordan der kan arbejdes med udvikling af praksis. Det ser her ud til, at det er en særlig omstændighed, at DEP er en uddannelse, hvor man samtidigt har adgang og kendskab til den arbejdsplads, hvor man skal arbejde med udvikling af praksis. Dette giver mulighed for parallelt at arbejde med udvikling af praksis teoretisk og praktisk. Hvorvidt det lykkes afhænger dog af, hvordan den studerende selv går til opgaven og hvilke støttemuligheder, den enkelte oplever at have på arbejdspladsen, på uddannelsen og derhjemme.

I forhold til didaktikken på DEP er der flere elementer, der kan trækkes frem. De studerende evaluerer alle positivt på de refleksive dialoger. De fremhæver, at det er konstruktivt at få bidrag fra medstuderende, men det er samtidig også væsentligt at få input fra underviser. Dette skal både ses i forhold til det konkrete arbejde med udvikling af praksis og arbejdet med eksamensopgaven. De studerende beskriver endvidere, at særligt den sidste del af forløbet med afgangprojektet opleves som hårdt, og her peger vores analyse på, at det er afgørende, at der etableres en god kontakt mellem vejleder og studerende, så de studerende oplever støtte til at være i processen. Oplevelsen af at afslutningen af forløbet er svær, kan muligvis betragtes som en form for dramatisk begivenhed med potentiale for læring, hvor subjektet træder tydeligt frem i forhold til sin håndtering af udfordringer. Det fordrer dog, at der også didaktisk gives støtte hertil, og derfor er dette et vigtigt aspekt at tænke med i didaktikken på DEP.

Dette studie har resulteret i en didaktisk udvikling på afgangprojektet på DEP med mere fokus på induktive processer omkring at understøtte den enkeltes udvikling af praksis. Der er dog behov for yderligere viden om, hvordan henholdsvis udvikling af undervisning og organisatorisk udvikling didaktisk bedst kan understøttes i forløbet. Det gælder både de refleksive dialoger med de medstuderende og vejledning med underviser, hvor det kan være relevant at undersøge, hvordan kollektive processer og individuelle faktorer hver især eller samlet bidrager til målet om udvikling af praksis.

Vores studie indikerer, at aktører - både på og uden for arbejdspladsen - er centrale i forhold til udvikling af praksis. Muligvis kan et nyudviklet valgmodul på DEP bidrage til at andre aktører bliver bevidste om deres muligheder for at understøtte de studerende og kvalificere udvikling af praksis. Der er dog fortsat behov for drøftelser og forskning omkring forholdet mellem uddannelse og arbejdsplads samt begrebslig og teoretisk konkretisering af, hvordan udvikling kan forstås. Vores analyse giver ikke viden om, hvorvidt de studerende tidlige på DEP kan kvalificeres yderligere til at indfri afgangprojektets læringsmål. Det kunne være oplagt

fremadrettet at udforske. Samtidig peger studiet på et behov for at konkretisere de meget overordnede formuleringer i studieordninger, hvilket også kunne være et vigtigt fremadrettet forskningsnedslag.

## Forfatterbiografi

**Henriette Duch** er cand. mag., master samt ph.d. og ansat som lektor ved VIA University College i Danmark. Henriette underviser på den pædagogiske uddannelse for erhvervsskolelærere, Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik, forsker og arbejder med udvikling inden for ungdomsuddannelser. Hendes forskningsinteresser er bl.a. knyttet til kvalificering af lærere på erhvervsuddannelser samt andre professioner. Hun har redigeret bøger om emnet og er optaget af at se læreruddannelse i et helhedsperspektiv.

**Nanna Ruengkratok Lang** er cand.psych, ph.d. og ansat som lektor ved VIA University College samt ekstern lektor ved Aalborg Universitet i Danmark. Nanna underviser i psykologi, kommunikation og sundhedspædagogik med primær tilknytning til professionsbacheloruddannelsen i ernæring og sundhed. I sin forskning beskæftiger Nanna sig bl.a. med transitioner og transitionsdidaktik under og efter uddannelse samt professionsidentitet i professionsuddannelser.

**Mette Thorsager Nielsen** er pædagog samt master og ansat som lektor ved VIA University College i Danmark. Mette underviser på professionsbacheloruddannelse til pædagog. Hendes forskningsinteresse er rettet mod professionsidentitet i professionsuddannelser, tværprofessionelt samarbejde samt den del af uddannelsen, der udspiller sig i praksisfeltet.

## Referencer

- Andersen, M. (2019). *VEU-håndbogen. Overblik og perspektiver på voksenuddannelser*. Samfundslitteratur.
- Arts, M. & Bronkhorst, L. H. (2019). Boundary Crossing Support in Part-Time Higher Professional Education Programs. *Vocations and Learning*, 13(2), 215-243.  
<https://doi.org/10.1007/s12186-019-09238-9>
- Avis, J., Bathmaker, A-M. & Parson, J. (2002). Communities of Practice and the Construction of Learners in Post-compulsory Education and Training. *Journal of Vocational Education and Training*. 54(1), 27-50. <https://doi.org/10.1080/13636820200200186>
- Billett, S. (2002). Workplace Pedagogic Practices: Co-participation and Learning. *British Journal of Educational Studies*, 50(4), 457-481. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-2-00214>
- Billett, S. (2008). Learning throughout working life: a relational interdependence between personal and social agency. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 39-58,  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00394.x>

- Billett, S. (2011). Subjectivity, Self and Personal Agency in Learning through and for Work. I M. Malloch, L. Carins, K. Evans, B. N. O'Connor (Red.), *The SAGE Handbook of Workplace Learning* (s. 52-62). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446200940.n5>
- Bjørsted, E. (28/12-2017). *Dansk økonomis tre største udfordringer* [debatindlæg]. Arbejderbevægelsens Erhvervsråd. <https://www.ae.dk/debatindlaeg/2017-12-dansk-oekonomis-tre-stoerste-udfordringer>
- Boolsen, M.W. (2020). Grounded Theory. I S. Brinkmann & Tanggaard (Red.). *Kvalitative metoder: En grundbog* (3. udgave, s. 309-345). Hans Reitzels Forlag.
- Brown, K. G. (2018). Introduction and overview. I Brown, K. G. (Red.). *The Cambridge Handbook of workplace training and employee development* (s. 1-7). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316091067.003>
- Censorformandskabet for Pædagogiske Diplomuddannelser (2021). Censorformandskabets årsberetning 2020/21. <https://pdcensor.dk/beretninger>
- Costley, C. (2011). Workplace learning and higher education. I M. Malloch, L. Carins, K. Evans, B. N. O'Connor (Red.), *The SAGE Handbook of Workplace Learning* (s. 395-406). Sage.
- Dalin, P. (1995). *Skoleutvikling. Strategier og praksis*. Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.4135/9781446200940.n29>
- Danske Professionshøjskoler (2021). *Studieordning. Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik 1. august 2021*. <https://diplom.dkprof.dk/diplom-i-erhvervspaedagogik/>
- Dahlback, J., Olstad, H. B., Sylte, A. L., & Wolden, A.-C. (2018). Udfordringer og muligheter i møtepunktet mellom yrkesfaglærerutdanningen og praksis i videregående skole. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 8(3), 57–77. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.188357>
- Diplombekendtgørelsen. (2018, BEK nr. 1012 af 02/07/2018). *Bekendtgørelse om diplomuddannelser*. Uddannelses- og Forskningsministeriet. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2018/1012>
- Duch, H. (2019). Certificering og kvalificering. En komparativ analyse af skriftlige opgaver på to læreruddannelser. *Skandinavisk Tidsskrift for Yrker Og Profesjoner I Utvikling*, 4(1), 174 - 195. <https://doi.org/10.7577/sjvd.2965>
- Duch, H. (2017). *Uddannelse til erhvervsskolelærer. En diplomuddannelse i et spændingsfelt mellem erhvervsrettet efteruddannelse, voksenuddannelse og professionsrettet videreuddannelse*. Aalborg Universitetsforlag.
- Duch, H. (2021). På grænsen mellem uddannelse og arbejdsplads - om vurdering og inklusion af eksamensopgaver. *CEPRA-Striben*, 27, 62–71. <https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n27.415>
- Duch, H., Lang, N. R., Bech, M. N. & Nielsen, M. T. (2021a). De studerende som medudviklere af uddannelse gennem erfaringer fra praksis. *Liv i Skolen*, 23(2), 5-61.
- Duch, H., Lang, N. R., Nielsen, M. T. & Bech, M. N. (2021b). *Practice Development in Programmes at University Colleges* [konferencebidrag]. NERA Congress - Nordic Educational Research Association, SDU, Odense, Danmark.
- Duch, H., & Nielsen, M. T. (2021). Boundary-crossing – a tool for developing vocational education? In C. Nägele, N. Kersh, & B. E. Stalder (Red.), *Trends in vocational education and training research, Vol. IV. Proceedings of the European Conference on Educational Research*

- (ECER), *Vocational Education and Training Network (VETNET)* (s. 56–63).  
<https://doi.org/10.5281/zenodo.5415634>
- Duch, H., & Nielsen, M. T. (2022). Udvikling af pædagogisk praksis gennem vekseluddannelse - perspektiver og kompleksiteter. *Specialpædagogik*.
- Eraut, M. (2011). How researching learning at work can lead to tools for enhancing learning. I M. Malloch, L. Carins, K. Evans, B. N. O'Connor (Red.), *The SAGE Handbook of Workplace Learning* (s. 181-197). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446200940.n13>
- Evans, K., Guile, D. & Harris, J. (2011). Rethinking Work-based learning: For education professionals and professionals who educate. I M. Malloch, L. Carins, K. Evans, B. N. O'Connor (Red.), *The SAGE Handbook of Workplace Learning* (s. 149-162). Sage.  
<https://doi.org/10.4135/9781446200940.n11>
- Flyvbjerg, B. (2020). Fem misforståelser om casestudiet. I Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (Red.). *Kvalitative metoder: En grundbog* (3. udg., s. 621-655). Hans Reitzels Forlag.
- Gold, R. L. (1958). Roles in sociological field observations. *Social Forces*, 36(3), 217–223.  
<https://doi.org/10.2307/2573808>
- Guile, D. & Young, M. (2003). Transfer and transition in vocational education: Some theoretical considerations. I T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (Red.), *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing* (s. 63-81). Pergamon.
- Halkier, B. (2020). Fokusgrupper. I S. Brinkmann & Tanggaard (Red.). *Kvalitative metoder: En grundbog* (3. udgave, s. 167-184). Hans Reitzels Forlag.
- Helstad, K. & Mausestaden (2019). Nye lærer- og lederroller – nye vilkår for skoleudvikling? I K. Helstad & S. Mausestaden (Red.), *Nye lærer- og lederroller i skolen* (s. 13-28). Universitetsforlaget.
- Husted, B. L. (2019). Realkompetencer som brobygger i voksnes læring. I H. Duch (Red.), *At lære som voksen* (s. 75-82). Gyldendal.
- Høyer, H., & Lang, N. R. (2022). At komme ind i professionen. Fra de studerendes perspektiv. *Diætisten*, 30(176), 8–10.
- Illeris, K. (2006). De kortuddannede – voksenuddannelsernes største problem. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* 2, 13-25.
- Iversen, M. (2006). Kompetenceudvikling i efteruddannelse for voksne - Om læring i efteruddannelse af voksne, der ønsker at udvide deres kompetencefelt med et ekstra fag. *Cursiv nr. 1*, 2006, 59-82.
- Jacobsen, B. (1989). *Voksenundervisning og livserfaring*. Christian Ejlers Forlag.
- Jørgensen, C. H. (2013). The role and meaning of vocations in the transition from education to work. *International Journal of Training Research*. 11(2) 166-183.  
<https://doi.org/10.5172/ijtr.2013.11.2.166>
- Lang, N. R., Nielsen, M. T., Beck, M. H., & Duch, H. (2021). Aktionsforskning som indgang til udvikling af uddannelse og praksis. *Liv i Skolen*, 23(2), 40–51.
- Lassen, M. & Plougmann, P. (1999). Kompetenceudvikling. *Dansk pædagogisk tidsskrift* 3, 60-67.
- Madsen, B. (2013). *Aktionslæringens landskab*. VIA University College, CLOU - Center for Ledelse og Organisationsudvikling.
- Morse, J. M. (2009). *Developing grounded theory: The second generation*. Left coast Press.

- Mølholt, L. & Kristiansen, S. (2020). Kvalitative forløbsstudier. I S. Brinkmann & Tanggaard (Red.). *Kvalitative metoder: En grundbog* (3. udgave, s. 441-470). Hans Reitzels Forlag.
- Neubert, A. (2014). Voksen- og efteruddannelse i en krisetid – økonomi, rammer og udfordringer. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* 1, 42-53.
- Rasmussen, P., Larson, A. & Cort, P. (2019). The vocational turn of adult education in Denmark – an analysis of adult education policy from the late 1990s. *International Journal of Lifelong Education* 38(3) 254-267. <https://doi.org/10.1080/02601370.2019.1586778>
- Regeringen (Socialdemokraterne og Radikale Venstre), Venstre, Dansk Folkeparti, Socialistisk Folkeparti, Konservative Folkeparti og Liberal Alliance (2014). Aftale om Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser 24/2 2014. <https://www.uvm.dk/erhvervsuddannelser/nyheder-lovgivning-og-reform/politiske-aftaler-og-oplaeg>
- Robson, J., Bailey, B. & Larkin, S. (2007). Adding value: investigating the discourse of professionalism adopted by vocational teachers in further education colleges. *Journal of Education and Work* 17(2) 183-185. <https://doi.org/10.1080/13639080410001677392>
- Rømer, T. A. (2008). Arbejdserfaringer og almen voksenuddannelse. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 10(4), 092–104. <https://doi.org/10.7146/tfa.v10i4.108737>
- Ulriksen, L. (1998). Hvad skal man lære på universitetet? *Dansk pædagogisk tidsskrift nr. 1*, s. 30-37.
- Wahlgren, B. (2019). At lære som voksen. I H. Duch (Red.) *At lære som voksen* (s. 27-37). Gyldendal.
- Wiedemann, F. (2017). Almen voksenuddannelse – om behovet for en helhedsorienteret indsats. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 13(25), 64–72. <https://doi.org/10.7146/TFP.v13i25.96973>
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods* (5. udgave). Sage.