



AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Aalborg Universitet

Program om karakterdannelse på erhvervsuddannelserne

Opsamling på forundersøgelse - januar 2020

Louw, Arnt; Gimmler, Antje; Albrechtsen, Thomas Rohde Skovdal

Creative Commons License
Ikke-specificeret

Publication date:
2020

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):

Louw, A., Gimmler, A., & Albrechtsen, T. R. S. (2020). *Program om karakterdannelse på erhvervsuddannelserne: Opsamling på forundersøgelse - januar 2020*. (1 udg.).

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



Pluss.

Program om karakterdannelse på erhvervsuddannelserne
Opsamling på forundersøgelse – Januar 2020

Styrelsen for
Undervisning og Kvalitet
Januar 2020

Indhold

1	Indledning	3	5	Undersøgelsens metode.....	36
2	Sammenfatning	4	5.1	Scoping review	36
2.1	Resultater af litteraturkortlægningen.....	4	5.2	Ekspertinterviews	37
2.2	Resultater af praksiskortlægningen.....	5	<i>Fokus i ekspertinterviews</i>		37
3	Kortlægning af karakterdannelse i litteraturen.....	7	5.3	Erhvervsskoleinterviews.....	38
3.1	Karakterdannelse historisk set.....	8	6	Litteratur	41
3.2	Karakterdannelse i dag	11			
3.3	Karakterdannelse og det 21. århundredes kompetencer	14			
3.4	Karakterdannelse som udvikling af psykologiske styrker.....	16			
3.5	Karakterdannelse som moralsk dannelse i dag	17			
3.6	Karakterdannelse og didaktisk litteratur.....	19			
3.7	Faglig stolthed: Indkredsning af begrebet.....	20			
3.8	Faglig stolthed som mestring: Et indre og ydre perspektiv.....	21			
3.9	Faglig stolthed som resultat af en erfaringsbaseret læreproces	22			
3.10	Sammenfatning og begrebssætning	24			
4	Kortlægning af karakterdannelse i praksis	28			
4.1	Hvad er karakterdannelse på erhvervsuddannelserne?.....	28			
4.2	Hvornår i deres uddannelsesforløb møder eleverne dannelseselementer?	29			
4.3	Hvordan arbejder erhvervsskolerne med elevernes karakterdannelse?	32			
4.4	Hvor er der potentiale for at understøtte erhvervsskolerne som stærke dannelsestilgængeligheder?	34			

1 Indledning

praksiskortlægningen. Herefter følger i [kapitel 5](#) kortlægningens metode, ligesom litteraturen, der er anvendt i kortlægningen, er listet i [kapitel 6](#).

Denne rapport samler op på resultaterne af den kortlægning af litteratur og praksis, som har fundet sted november og december 2019 i forbindelse med forundersøgelsen i *program om karakterdannelse på erhvervsuddannelserne*. Hovedformålet med forundersøgelsen er at indkredse indholdet i nye redskaber til erhvervsskolernes arbejde med karakterdannelse. Kortlægningen skal i denne henseende skabe et grundlag for indhold og materialer til fem regionale temamøder med elever og praktikere m.fl., som afholdes i januar 2020. Dette også som en del af forundersøgelsen.

Kortlægningen søger at besvare følgende spørgsmål:

- Hvordan kan karakterdannelse og faglig stolthed forstås på erhvervsuddannelserne? Herunder både med afsæt i forskningslitteratur og praksis.
- Hvornår møder eleverne typisk dannelseselementer i deres uddannelsesforløb på forskellige erhvervsuddannelser?
- Hvordan arbejder erhvervsskolerne med elevernes karakterdannelse og faglige stolthed? Herunder også, om der er særlige emner, som skolerne arbejder med.
- Hvor er der potentialer for at styrke erhvervsskolernes arbejde med karakterdannelse og faglig stolthed.

Herunder sammenfattes først hovedresultaterne af kortlægningen i [kapitel 2](#). Derefter er rapporten opdelt i to hovedafsnit. I [kapitel 3](#) præsenteres resultaterne af litteraturkortlægningen. I [kapitel 4](#) præsenteres resultaterne af

2 Sammenfatning

I dette kapitel præsenteres de samlede resultater af kortlægningen. Først præsenteres resultaterne af litteraturkortlægningen. Herefter følger resultaterne af praksiskortlægningen.

2.1 Resultater af litteraturkortlægningen

Litteraturkortlægningen viser først og fremmest, at både karakterdannelse på erhvervsuddannelserne og faglig stolthed er underbelyste begreber forskningsmæssigt. Derfor trækker kortlægningen også på bredere litteratur af både empiri og teoretisk karakter, der kan hjælpe os til at forstå, hvad karakterdannelse og faglig stolthed kan være på erhvervsuddannelserne.

Med afsæt i kortlægningen, forstår vi *karakter som et begreb for relativt varige og faste dispositioner og egenskaber, der kendetegner en person, og som evalueres af andre* (fx som stærk eller svag, god eller slet karakter). *Karakterdannelse er den proces, hvor en persons karakter formes i et samspil med omgivelserne.*

På erhvervsuddannelserne vil karakterdannelsen afhænge af den etos, der kendetegner det erhverv, som en elev uddanner sig til, og *kan være noget alment som går på tværs af erhvervsuddannelser* (fx vedholdenhed) *eller noget mere specifikt* (fx i arbejdet som frisør, elektriker, gartner, automekaniker, tømrer, SOSU-assistent osv.).

Karakterdannelsen og faglig stolthed på erhvervsuddannelserne retter sig mod en genstand og har både en ydre og en indre betydning. Vores begrebsafklaring af karakterdannelse er, at det er en karakterdannende proces til faglig stolthed. Derfor begrebsætter vi det som karakterdannelse til faglig stolthed. Vi betoner følgende tre karakterdannende dimensioner, der samtidig tilbyder en operationalisering af karakterdannelse til faglig stolthed i tre dimensioner:

Tre dimensioner i karakterdannelse til faglig stolthed

Karakterdannende kultur (stikord: rammer – fællesskaber – socialisering – ydre – samfundsmæssig betydning – udadvendt – samfundsmæssig respekt, fagets historie)

Karakterdannende faglighed (stikord: faglig aktivitet – handling – løse opgaver – rutiner – kvalifikation – mestring – faglige processer, redskaber – metoder - produkter – faglige kompetencer)

Karakterdannende refleksion (stikord: identitet – faglig identifikation – subjektifikation – indre – egenstøtte, selvstændighed, ansvarlighed, selvtillid – personlige kompetencer – selvrespekt)

Denne begrebsafklaring gør det for det første muligt at være sensitiv overfor, at hver enkelt erhvervsuddannelse og fag har en historie, et genstandsfelt og en faglighed. Samtidig udgør ovennævnte begrebsafklaring en samlende ramme for arbejdet med karakterdannelse og faglig stolthed på erhvervsuddannelserne, der udspringer af det, som gør erhvervsuddannelserne ens og unikke – at de alle er rettet mod et specifikt erhverv.

2.2 Resultater af praksiskortlægningen

På tværs af ekspert- og erhvervsskoleinterviews, udtrykker informanterne en sondring mellem hhv. en **almen dannelse** og en **faglig** og/eller **erhvervsrettet dannelse**. I forståelsen af almen dannelse refererer en del informanter til det almene som noget, der går på tværs af erhvervsuddannelserne (fx empati, samvittighed, dømmekraft, myndighed) – herunder med en betoning af kritisk sans, refleksion, demokratisk handlekompetence og medborgerskab.

I informanternes beskrivelse af faglig og/eller erhvervsrettet dannelse, lægger de bl.a. vægt på, at det handler om, at eleverne forstår sig selv som fagpersoner, er indstillet på at gøre det godt som fagperson og søger at leve op til traditioner, normer og værdier inden for det enkelte fag og de erhverv, de retter sig mod.

På tværs af ekspert- og erhvervsskoleinterviews, lægger informanterne vægt på, at dannelsen særligt sker og bør ske gennem fagene – gennem oplevelsen og udførelsen af handlinger og produkter i praksis. Som en informant siger: "Når en elev vokser med opgaven, vokser de også selv." Det er i den forbindelse meningsfuldt at sondre mellem dannelsen, som finder sted i læringsarenaerne på skolen, på arbejdspladsen samt i vekselvirkningen og koblingen mellem skole og arbejdsplads.

Elevernes møde med dannelseselementer

På arbejdspladsen møder eleverne særligt dannelseselementer ved at blive en del af forpligtende arbejdsfællesskaber, hvor alle er afhængige af fx hinandens kompetencer, mødestabilitet, planlægning, effektivitet og korrekt udførelse af opgaver og produkter. Her finder dannelsen sted gennem en socialisering samt direkte og indirekte feedback, ligesom den også finder sted ved, at eleverne fx introduceres til uniformer, ritualer, omgangstoner, vigtige begivenheder, sociale dynamikker og formelle aftaleforhold.

I vekselvirkningen og koblingen mellem skole og arbejdsplads, møder eleverne også væsentlige dannelseselementer. Det er i koblingen mellem læringslogikkerne på skolen og arbejdspladsen, at eleverne fx får mulighed for at blive bevidste om - og sætte ord på - den tavse viden og erfaring, som de får gennem kroppen på arbejdspladsen – fx gennem samtaler med undervisere og praktikmedarbejdere.

På skolen møder eleverne også dannelseselementer. På GF1 fylder den almene dannelse mest. Her kan dannelseselementerne være mødet med nye, sociale fællesskaber og overgangen fra grundskole til erhvervsuddannelse – fx det større individuelle ansvar for læring, der påhviler eleverne, og præsentationen af stærke værdier for adfærd på skolerne. Dertil er der dannelseselementer at finde i de almene fag, elevrådsarbejde og deltagelse i skolens sociale og politiske liv. Når eleverne kommer på GF2 og senere på hovedforløbene, får dannelsen en mere faglig karakter. Fx gennem erhvervsrettede fag, et større fokus i fagene på at blive klar til praktikforløbene og møder med virksomhedsrepræsentanter.

Skolernes arbejde med elevernes karakterdannelse og faglige stolthed

Skolerne arbejder i særlig grad med elevernes karakterdannelse og faglige stolthed på skolen eller i vekselvirkningen mellem skole og arbejdsplads.

På skolerne er et centralt omdrejningspunkt **simulering** af virkelige arbejdsituationer. I den forbindelse har en del skoler desuden arbejdet med bæredygtighed, FNs Bæredygtigheds mål og klima som overskrift. I boksen herunder er desuden listet eksempler på, hvordan skolerne arbejder med elevernes karakterdannelse.

Eksempler på, hvordan skolerne arbejder med elevernes karakterdannelse

Fagundervisning: Simulering, rollespil, gruppearbejde, sidemandsoplæring, underviseren som rollemodel, inddragelse i beslutninger om arbejdsform og indhold, spørgsmål til refleksion, historiefortælling af undervisere eller eksterne.

Tværfaglig undervisning: Projektorienteret undervisning på tværs af fag, hvor fx erhvervslivet inddrages – så lokalt og virkelighedsnært som mulig. Dette fx med bæredygtighed og klima som overskrift.

Udenfor undervisningen: Fællesarrangementer på skolen (fx karrieredage, jobdage, skills, Demokratiets Dag, sociale arrangementer), studieture, virksomhedsbesøg, foreningsliv, elevrådsarbejde

Skolens rammer: Simulering – skolerne forsøger at få en virksomhedskultur ind på skolen i forhold til fx uniformering, udsmykning og samarbejdet med erhvervslivet generelt.

I [vekselvirkningen og koblingen mellem skole og arbejdsplads](#) er der eksempler på skoler, der aktivt arbejder med portfolioer, logbøger og opgaver i forbindelse med elevernes praktikforløb. Et eksempel er malerfagets praktikum, hvor elevernes skal arbejde med en opgave, mens de er i praktik.

Potentialer for at understøtte erhvervsskolernes arbejde

På tværs af ekspert- og erhvervsskoleinterviews udtrykker informanterne et potentiale i at udvikle [materialer, der begrebsliggør og sætter mål for karakterdannelse og faglig stolthed i alle fag](#). I forlængelse heraf at [udvikle konkrete, didaktiske redskaber, som særligt elever og undervisere kan bruge i deres praksis](#) – herunder med et stærkt fokus på virkelighedsnærhed, anvendelse og understøttelse af elevernes bevidstgørelse om elevernes kropslige læring.

Dertil udtrykker informanterne også, at der kan ligge potentiale i at arbejde med bæredygtighed og 21st Century Skills, ligesom der også kan ligge et potentiale i at styrke elevrådsarbejdet på skolen.

I [vekselvirkningen mellem skole og arbejdsplads](#) udtrykker informanterne et potentiale i at udvikle redskaber, som elever og lærere (og praktikpladser) kan anvende i forberedelsen, opsamlingen, efterbehandlingen og refleksionen samt opstillingen af læringsmål i forbindelse praktikforløb. Et forslag er at arbejde med aktionslæring.

3 Kortlægning af karakterdannelse i litteraturen

Der er sket meget på erhvervsuddannelsesområdet siden *Reform 2000* (DEA, 2018; Danmarks Statistik, 2019). Senest i form af den politiske aftale *Fra folkeskole til faglært – Erhvervsuddannelser til fremtiden*, hvor det fremgår, at lovens formålsbestemmelse skal ændres og begreberne *karakterdannelse* og *faglig stolthed* indgå. Man kan således i den gældende *Erhvervsuddannelseslov* (offentliggjort d. 19. september 2019) læse følgende om formålet med erhvervsuddannelserne:

Formålsparagraffen for erhvervsuddannelserne

”§ 1. Børne- og undervisningsministeren tilrettelægger et samordnet system af erhvervsuddannelser med henblik på den private og den offentlige sektors forskellige beskæftigelsesområder.
Stk. 2. Dette uddannelsessystem skal tilrettelægges således, at det i videst muligt omfang er egnet til at

- 1) motivere til uddannelse og sikre, at alle, der ønsker en erhvervsuddannelse, får reelle muligheder herfor og for at vælge inden for en større flerhed af uddannelser,
- 2) give uddannelsessøgende en uddannelse, der giver grundlag for deres fremtidige arbejdsliv, herunder etablering af selvstændig virksomhed,
- 3) bidrage til at udvikle de uddannelsessøgendes interesse for og evne til aktiv medvirken i et demokratisk samfund og bidrage til deres personlige udvikling, karakterdannelse og faglige stolthed,

- 4) imødekomme arbejdsmarkedets behov for erhvervsfaglige og generelle kvalifikationer vurderet under hensyn til den erhvervsmæssige og samfundsmæssige udvikling, herunder udviklingen i erhvervsstruktur, arbejdsmarkedsforhold, arbejdspladsorganisation og teknologi, samt for en innovativ og kreativ arbejdsstyrke og
- 5) give de uddannelsessøgende viden om internationale forhold og viden som grundlag for arbejde og uddannelse i udlandet.”

Begreberne om karakterdannelse og faglig stolthed optræder sammen med begrebet om *personlig udvikling* og en forventning om, at erhvervsuddannelserne bidrager til at udvikle elevernes *evne til aktiv medvirken i et demokratisk samfund*. I kommentarerne til forslaget om lovændringen står der blandt andet følgende om begreberne ”karakterdannelse og faglig stolthed”:

”Med den foreslåede terminologi »karakterdannelse og faglig stolthed« søges det understreget, at erhvervsskolerne skal adressere dannelsesaspektet gennem erfaring og viden om håndværk, industri, service, formgivning m.v. Formålet er endvidere, at skolerne skal nære den faglige stolthed i erhvervsuddannelserne.”

Erhvervsskolerne har allerede en stærk ramme for karakterdannelse, hvor eleverne gennem mestring udvikler vedholdenhed, empati, beslutsomhed og personlig integritet. Karakterdannelseselementet skal udvikles og vedligeholdes på skolerne i fællesskab med stærke normer ud fra en forudsætning om, at dannelsesaspektet udvikles gennem pligter og opgaver. Det foreslåede skal således sætte eleverne i stand til at tage bestik af verdenen og håndtere friheden. Det skal lære eleverne ansvar og at klare modgang. Eleverne skal opleve situationer, hvor de både skal klare udfordringerne, hvor de må give op, hvor de søger hjælp, og hvor de sammen finder løsninger” (UVM, 2019: 13).

Det bliver tydeligt, at erhvervsuddannelser skal bidrage til både karakterdannelse i den forstand, at eleverne udvikler karakterstyrke og opmærksomhed på de tilhørende værdier, og faglig stolthed, som er tæt knyttet til kundskab og kompetencer, der ligger indenfor deres fag. Vi ser derfor først på litteratur, der handler om karakterdannelse (afsnit 3.1). Typisk retter karakterdannelsen sig mod moralske og psykologiske egenskaber, der kan erhverves igennem uddannelsen. Derefter undersøger vi begrebet faglig stolthed, som prøver at indfange de kognitive, kropslige og emotionelle dimensioner, der er givet med en særlig faglig kunnen (Kapitel 3.2). *Formålet med denne kortlægning* af litteraturen er på denne baggrund at besvare spørgsmålet:

Hvordan bliver "karakterdannelse" på erhvervsuddannelserne forstået i forskningslitteraturen? Og hvilke forskningstilgange findes for at forstå "faglig stolthed"?

Noget af svaret på disse spørgsmål synes allerede at ligge i de nævnte kommentarer til lovændringen, som siger noget om de forventninger, der ligger i at fokusere mere på elevernes karakterdannelse og faglige stolthed.

Kortlægningens metode og struktur

Vores kortlægning af litteraturen tager udgangspunkt i en søgning i søgebasen *Bibliotek.dk*. Vi kan her hurtigt konkludere, at der endnu ikke eksisterer noget forskningslitteratur på dansk, der specifikt drejer sig om karakterdannelse på erhvervsuddannelserne (se mere om fremgangsmåden i afsnit 5.1). Der er da heller ikke meget litteratur på dansk om karakterdannelse mere generelt, men vi vil i denne kortlægning tage udgangspunkt i de 14 relevante hits, vi har fundet, og supplere dem med en gennemgang af anden relevant international litteratur om karakterdannelse (eller "character education" på engelsk).

Som supplement, bygger kortlægningen på en snow ball-metode, hvor vi er blevet ledt hen til relevant forskningslitteratur via læsning af anden

forskningslitteratur. Det gælder i høj grad for emnet faglig stolthed, hvor omfanget af forskningslitteraturen er beskedent – både på dansk og engelsk. Her har en mere teoretisk inspireret tilgang vist sig mere frugtbar.

Litteraturkortlægningen består af tre hoveddele: **Første del** med fokus på karakterdannelse, **anden del** med fokus på faglig stolthed og **trejde del**, hvor sammenhængen mellem karakterdannelse og faglig stolthed analyseres og begrebsættes.

3.1 Karakterdannelse historisk set

At have en "karakter" er at have et særligt *kendetegn*. Ordet optræder i forskellige sammenhænge i det danske sprog. Et eksempel herpå er, når man siger, at man "træder i karakter" i en situation, hvor man skal træffe en vigtig beslutning eller give sin holdning til kende, hvor man risikerer at møde modstand. Jørgensen (2018c: 19) skriver:

"Begrebet karakter har en græsk rod – karakter – der betyder 'mærke' eller 'særlig kvalitet'. På den måde kan det udtrykke noget om en gruppe af mennesker eller en enkelt person".

Vi vil i dette afsnit ikke gå ind i en længere redegørelse for brugen af begreberne karakter og karakterdannelse i pædagogikkens historie, men blot komme med nogle ganske få nedslag, som kan fortælle os, hvad karakterdannelse er (for en historisk gennemgang se fx Arthur, 2019).

Arvegods fra antikken: Dyden

Når man læser sig ind i litteraturen om karakterdannelse, opdager man hurtigt, at der ofte er referencer tilbage til Antikkens filosofi, og at en hovedreference er den oldgræske filosof Aristoteles (384 f.Kr.-322 f.Kr.). Mere specifikt den dydsetik, han er ophavsmand til (Aristoteles, 1995). Vi vender tilbage til nogle af de

neo-aristoteliske perspektiver på karakterdannelse og dydsetik, som vi ser i litteraturen i dag (fx Kristjansson, 2015; Arthur et al., 2017).

I bogen *Moderne dydsetik – arven fra Aristoteles* af Christensen (2008) bliver begrebet om karakterdannelse ikke direkte diskuteret, men hun siger noget generelt om dydsetik, og hvordan den er blevet videreudviklet af nutidige filosoffer som et alternativ til – eller i kombination med – andre etikker. Christensen berører dog spørgsmål om forskellige karaktertræk og Aristoteles' beskrivelser af den praktiske fornuft eller phronesis – den praktiske visdom hos mennesket. Christensen (2008: 55) skriver blandt andet følgende om Aristoteles position:

"Aristoteles mener, at dyderne er dyder, fordi de er nødvendige for et vellykket menneskeliv, dvs. dyderne er de karaktertræk, som bedst tillader os at udfolde vores natur. Dette er den samlende ramme om dyden, men det betyder samtidig, at Aristoteles ikke leder efter en dydernes enhed eller essens, som er ens for alle dyder; i stedet laver han et katalog af dyder".

Som vi senere skal se, er der nyere bud på et sådant "katalog af dyder" i den positive psykologi. Christensen peger også på, at Aristoteles deler dyderne ind i to overordnede kategorier. På den ene side er der de moralske dyder og på den anden side de intellektuelle dyder. Det er ifølge Christensen [de moralske dyder, der knytter sig til menneskets karakter](#), og "som udvikles sammen med et menneskes personlighed, og som styrer vores handlemåde i praktiske spørgsmål" (ibid.: 56).

Karakterdannelse i pædagogikken

Spørgsmål om karakterdannelse dukker senere op forskellige steder i pædagogikkens historie. Springer vi frem til Oplysningstiden, så skrev filosofen Kant (2000:73) i sin bog *Om pædagogik*, der udkom i 1803, blandt andet følgende om karakterdannelsen:

"Den fornemste bestræbelse i den moralske opdragelse er at lægge grunden til en karakter. Karakteren består i evnen til at handle efter maksimer. Først kommer skolens maksimer, siden menneskehedens. I begyndelsen adlyder barnet love. Maksimer er også love, men subjektive; de udspringer af menneskets egen forstand".

I dette citat ser vi også en tæt forbindelse mellem karakterdannelse og etik. Karakterdannelse drejer sig for Kant om at kunne sætte bestemte regler op for sig selv, og han nævner i den forbindelse tre kendetegn ved karakterdannelsen.

For det første er der lydigheden, hvilket ifølge Kant ikke skal forstås som en blind lydighed, men derimod som en frivillig lydighed, der anerkender tilstedeværelsen af en fornuftig og god vilje. Man forstår og følger med andre ord en pligt og adlyder fornuften. Det andet kendetegn er sandruheden. Man skal fortælle sandheden og ikke lyve. Her er Kant konsekvent. Det tredje træk, Kant fremhæver ved karakterdannelsen, er, at den er social. Den sker ikke i isolation, og den knytter sig til det at indgå i venskaber (Kant 2000: 77).

Karakterdannelsens betydning i pædagogikken ser vi også beskrevet senere af Johann Friedrich Herbart (1980) i 1835 i hans *Pædagogiske forelæsninger* i omrids. Herbart er blandt de første, der er med til at formulere en videnskabelig pædagogik. Lige som vi ser det hos Kant, handler karakterdannelse for Herbart også om moral og etik:

"Medens undervisningens formål fik sin bestemmelse gennem maksimen 'fuldkommengør dig', så må den egentlige opdragelse, der supplerer undervisningen til opdragelse i den fulde betydning, anse 'dyd' for at være et øverste mål. Denne 'dyd' er imidlertid et ideal; tilnærmelsen til dette ideal udtrykkes i ordet moralitet. Da nu ungdommens vej generelt går fra formbarhed til formethed eller dannelse, d.e. fra ubestemthed til fasthed, så må også tilnærmelsen til dyd bestå i en slags befæstelse. Det vil ikke været tilfældet, hvis moraliteten er vaklende, og det vil være endnu værre, hvis det er noget moralsk slet, som fæstner

sig. Idet man tager afstand fra begge disse muligheder, så vil formålet for den egentlige opdragelse kunne bestemmes som moralsk karakterstyrke”.

Herbart forstår altså karakterdannelse som helt afgørende formål med opdragelsen og undervisningen, og vi ser her også – lige som hos Aristoteles – hvordan karakterdannelsen knytter sig til et begreb om dyd, og for Herbart er der også tale om en styrke hos den enkelte.

Også i nyere tid dukker begreberne om ”karakter” og ”karakterdannelse” op i forskellige sammenhænge i pædagogikken og i psykologien. Her vil vi blot nævne et par eksempler. Første eksempel er fra en artikel i tidsskriftet *Vor Ungdom* fra 1920 skrevet af N.A. Larsen, og som handler om karakterdannelse. Heri skriver han blandt andet følgende:

”Ved Karakter forstaas det at have et bestemt sjæleligt Præg, Enhed og Samling i sit Væsen, Fasthed i sin aandelige Bygning. Det er en Egenskab, der mere forholder sig til Viljeslivet end til Forstandslivet. Man maa derfor antage, at hvis man vilde finde Exempler paa mennesker med udpræget Karakter, skulde man ikke søge blandt Tænkere og Teoretikere, men snarere blandt Handlingens og det praktiske Livs Folk. Talentet, hedder det, danner sig i det stille, Karakteren i Livets Strøm [...] det er Handling, der skaber Karakter; men det, der berigtigende maa tilføjes, er dels, at Tænkning ogsaa kan blive en Handling, der bærer Handlingens Frugter, dels at Spørgsmaalet jo bliver, hvor den egentlige Livets Strøm er, og at den Karakter, der dannes i det praktiske Livs Strøm gennem Øvelse og Rutine, ofte kun er noget ydre, en Sminke, en Fernis. Naar man ikke længer er i Farten, i Strømmen, er man ingenting. Mennesket har faaet en fast Form ved at slibes i Mængden og blive dannet udefra. Men saadan Form, hvor klar og sikker den end er, maa ikke forvexles med Karakter, der beror paa, at indre Kilder er til Stede, og at dybere liggende Forhold er i Orden” (Larsen, 1920: 409).

I dette citat peges på, hvordan **karakterdannelse er noget, der udtrykkes i handling og har med viljen at gøre, men også at karakterdannelsen ikke bør afkobles fra tænkning**. Et andet eksempel er Jørgen Jørgensen, der i sin lærebog *Psykologi paa biologisk grundlag* fra 1941 (Jørgensen, 1941: 581) definerer karakterbegrebet på følgende måde:

”Et individs karakter viser sig ved de maader, hvorpaa individet normalt reagerer handlingsmæssigt eller adfærds- eller holdningsmæssigt paa diverse situationer, herunder ogsaa hvilke formaal det tilstræber. Jo mere vedholdende reaktionerne er, des stærkere eller fastere er karakteren”.

Dette skriver han i et kapitel om ”typiske individuelle sjælelige forskelle”. Hans tilgang er behavioristisk, og det knyttes ikke direkte til nogle etiske overvejelser. En persons karakter kommer til udtryk som gentagen adfærd.

Det kan desuden nævnes, at man i folkeskolens formålsparagraf indtil reformen i 1975 kunne finde formuleringen: ”At styrke elevernes karakter”. Denne formulering blev udskiftet med udtrykket ”elevens alsidige udvikling” (Jensen & Laurson, 2016: 11). Formuleringen om at styrke elevernes karakter kom ind i folkeskolens formål i 1937 med den radikale undervisningsminister Jørgen Jørgensen (Jørgensen, 2014: 225).

Sammenfatning og perspektivering

Sammenfattende om karakterdannelsens historie kan vi sige, at den har rødder tilbage i Antikken, og i tidens løb har haft en skiftende tilværelse, og begrebet har været næsten forsvundet fra det pædagogiske vokabular i mange år. Hertil kan nævnes, at der er andre begreber, der så er blevet brugt til at beskrive noget af det samme. Det gælder begreber som ”personlighed” og ”identitet”. Om forskellen mellem karakter og personlighed siger psykologen Gordon Allport (1961), at der er mange ligheder, og ofte bliver begreberne brugt synonymt.

Forskellen kan dog ligge i, at "personlighed" fungerer som et mere deskriptivt og dynamisk begreb, imens karakterbegrebet **peger på noget mere fast og varigt, som har en mere normativ betydning**. Personlighed definerer han som den dynamiske organisation i individet i form af psykofysiske systemer, der determinerer dette individs adfærd og tænkning (Allport, 1961: 28). **En persons karakter derimod er derimod en evalueret personlighed**, hvilket afhænger af den kultur individet er del af:

"The raw psychological fact is that the person's qualities are simply what they are. Some observers (and some cultures) may find them noble and endearing; others may not. For this reason – and to be consistent with our own definition – we prefer to define character as personality evaluated; and personality, if you will, as character devaluated" (Allport, 1961: 32).

Ifølge Brinkmann (2008: 134ff) kan forskellen mellem begreberne "karakter", "personlighed" og "identitet" forklares historisk. Brinkmann peger på, at det primært var i det "førmoderne samfund", at der var fokus på individets "karakter", og det oftest blev forstået i en moralsk og religiøs optik. Senere i det "moderne samfund" opstod der et fokus på individets "personlighed" i en mere psykologisk optik og endelig er der ifølge Brinkmann i vores "postmoderne samfund" og "forbrugersamfund" kommet et fokus på individets "identitet", som ofte optræder i en forbrugsoptik. Brinkmann siger følgende om hans forståelse af begrebet "karakter" i denne sammenhæng: "Jeg forstår 'karakter', som noget man har, hvis man er tro mod bestemte idealer (Brinkmann, 2008: 135). Brinkmann hævder dog ikke, at karakterbegrebet helt forsvinder i disse samfundshistoriske overgange. Som han selv formulerer det:

"Karakterbegrebet forsvinder selvfølgelig ikke med overgangen til der moderne industrisamfund, for det er stadig meget vigtigt at gøre sin pligt, men det suppleres med personlighedsbegrebet, som især introduceres og udbredes via den

videnskabelige psykologi. Der opstår en moderne personlighedskultur". (ibid.: 136).

I denne forstand kan man spørge, om der er tale om en genkomst eller renæssance for karakterdannelsen i vores samfunds uddannelsessystemer i dag, når karakterdannelse gøres til et formål for børn og unges uddannelse.

3.2 Karakterdannelse i dag

Noget tyder på, at der er opstået en fornyet interesse for karakterdannelse, og hvad man kan gøre for at fremme den i pædagogiske sammenhænge (Quinlan, Swain & Vella-Brodick, 2012; Clement & Bollinger, 2017; Jerome & Kisby, 2019; Lavy, 2019). Karakterdannelse i en mere nutidig sammenhæng er blevet undersøgt af forskellige sociologer, psykologer og filosoffer. Der er her tale om en reaktualisering og rekonstruktion af tidligere idéer – ikke mindst hos Aristoteles – om hvordan man udvikler dyder og derigennem sin karakter. Vi vil også her begrænse os til nogle nedslag i litteraturen, hvor der gives nogle sociologiske, (social)psykologiske og filosofiske perspektiver på karakterdannelsen. Vi vil herunder også uddybe Per Schulz Jørgensens tilgang til karakterdannelse.

Karakterdannelse opstår i særlige sociale situationer

Det første nedslag i forhold til et sociologisk perspektiv på nutidig karakterdannelse vil være sociologen Erving Goffman, der er kendt for at have forsket i den måde, vi præsenterer os selv på i forskellige sociale interaktioner, og de forskellige roller vi her spiller. Sylvest (1975) viser i sin analyse af Goffmans forskning, at **en persons karakter – og andres opfattelser heraf – dannes, når der er noget ekstraordinært på spil, som når man fx står i en presset situation og skal træffe et afgørende valg**. Man træder i karakter.

Dette er karakterdannelse set fra Goffmans sociologiske perspektiv. Det er – i modsætning til et etisk normativt perspektiv - et beskrivende og analyserende

blik på, hvordan vi tilskriver hinanden en karakter. "Den folketro, der findes i samfundet angående menneskets natur, tjener efter Goffmans mening som referenceramme for bedømmelsen af individet", som Sylvest (1975: 139) formulerer det. Og som hun fortsætter med at sige:

"At fremvise eller udtrykke karakter, svag eller stærk, er at frembringe karakter. Selvet kan kort sagt voluntært være genstand for gendannelse. Karakter refererer altså på den ene side til noget essentielt og vedblivende hos individet – det der er karakteristisk hos vedkommende. På den anden side refererer det til egenskaber, som kan frembringes og ødelægges under skæbnsvangre stunder. Karakter betragtes både som noget vedvarende og noget skiftende" (Sylvest, 1975: 140).

Karakter er noget udadvendt

Et andet eksempel på en sociologiske betragtning på karakterdannelse i det moderne samfund, finder vi hos sociologen Richard Sennett. Han er blandt andet kendt for i sin samfundsanalyse, i bogen *The Corrosion of Character: The Personal Consequences of Work in the New Capitalism* fra 1998, at gøre opmærksom på, hvordan menneskers karakter synes at være i forfald på mange arbejdspladser på grund af en tiltagende forventning om, at man konstant skal være fleksibel og omstillingsparat i sit job.

I en senere bog med titlen *Respekt i en verden af ulighed* er Sennett (2003) også inde på spørgsmålet om karakterdannelse. Her knytter han det til menneskers respekt og selvrespekt, og han forstår [karakteren hos et menneske, som noget man "vender udad"](#). Han taler om en "udadvendt karakter". [Karakter er noget, der kan "nå ud til andre" og på den måde skabe respekt.](#)

I en udadvendt [karakterdannelse prøver man at forbedre sig frem for at blive forbedret. Man kigger fremad](#) og undgår at falde tilbage i en ond cirkel, man har forsøgt at komme væk fra: "Hvad der først og fremmest komplicerer

karakterdannelsen – hvis et menneske ikke vender sig udad og ændrer ideer og følelser i kraft af indflydelse fra nye mennesker og begivenheder – er tilbagevenden til den verden, han eller hun har lagt bag sig" (Sennett, 2003: 286). Man [kan tolke Sennette sådan, at karakterdannelse således har noget at gøre med, at man er i stand til at modstå forandringens pres men altså også at kunne stå imod at falde tilbage til dårlige vaner.](#)

Almen dannelse og professionsdannelse

I en dansk kontekst, beskæftiger Lars Geer Hammershøj sig med dannelse i uddannelsessammenhænge (Hammershøj 2013, 2017). Han har ikke direkte fokus på karakterdannelse, men hans betragtninger på dannelse som todelte – *almendannelse* og *professionsdannelse* – og hans blik på dannelsesprocesser på forskellige niveauer i uddannelsessystemet, herunder ungdomsuddannelserne, kan skabe givende perspektiver på karakterdannelse på erhvervsuddannelsesområdet.

Hammershøj anskuer, som nævnt, dannelse som todelte: Almendannelse, der handler om at blive menneske og professionsdannelse, der har fokus på, hvordan den enkelte forholder sig professionelt til en specifik profession, faglighed eller et erhverv (Hammershøj 2013: 5). Aktuelt kan dette fx handle om, om den enkelte forholder sig innovativt og kreativt til sin praksis.

I Hammerhøjs optik er [dannelse en forholdelsesmåde](#), hvoraf det er centralt, at dannelsesprocesser handler om at udvikle eller ændre, hvordan den enkelte forholder sig til sig selv og omverden, og hvordan den enkelte anvender den tilgængelige viden og de tilegnede evner. Særligt om professionsdannelsen skriver Hammershøj:

"[...] dannelse [handler] ikke kun om den enkeltes generelle forholdelsesmåde som menneske, men også om personens specifikke forholdelsesmåde som

professionel inden for det faglige felt eller den profession eller det erhverv, som personen fungerer i og arbejder inden for.” (Hammershøj 2013: 5).

Hammershøj tydeliggør gennem sit fokus på professionsdannelse, at dannelsesprocesser i uddannelsessystemet også må forstås som dannelse til et fagfelt og et arbejdsmarked i et nutidigt og fremtidigt samfundsperspektiv – og dette uanset om det er inden for frisørfaget eller academia (Hammershøj 2013: 16).

Derudover betoner Hammershøj, at erhvervsuddannelserne skal rumme at være ungdomsuddannelse, studieforbedrende og klæde eleverne på til at varetage et arbejde og et specifikt erhverv (Hammershøj 2013: 10). Dannelsesprocesserne på erhvervsuddannelserne favner derfor alt fra almindelig dannelse som ung (hvordan den enkelte forholder sig til sig selv, andre og omverden) over interessen og lysten til videreuddannelse og studier samt dannelse til arbejdslivet.

Karakterdannelse og robusthed

Som nævnt beskæftiger Hammershøj sig ikke direkte med karakterdannelse. Forbliver vi dog i en dansk sammenhæng, er det, som allerede nævnt, først og fremmest professor emeritus og psykolog Per Schultz Jørgensen, der har reaktualiseret debatten om karakterdannelse i pædagogikken.

Han udfolder især sine synspunkter i bogen ”Styrk dit barns karakter – et forsvaret for børn, barndom og karakterdannelse” fra 2014. Som titlen indikerer, fokuserer Jørgensen primært på barndommen –altså ikke direkte ungdommen som denne kortlægning af karakterdannelse på erhvervsuddannelserne fokuserer på. Nogle af Jørgensens (2014) pointer kan dog godt overføres til andre aldersgrupper. [Jørgensen ser en tæt kobling mellem begreberne karakterdannelse og robusthed](#). Han har da også senere udgivet en bog, der fokuserer særligt på sidstnævnte (Jørgensen 2017c). Da denne kortlægning er særlig optaget af, hvad karakterdannelse er, hvordan det defineres, så vil vi herunder gengive, hvad Jørgensen (2014: 60ff) mere præcist siger om begrebet:

” ’Karakter’ og ’karakterdannelse’ er måske lidt gammeldags udtryk. Det er de i forhold til at tale om ’personlighed’. Og de to begreber, karakter og personlighed, har også forskellig rod. Det sidste stammer fra latin og drejer sig mest om ’udvikling’. Sådan bruges det i dag i faglige sammenhænge og stammer hovedsagelig fra en amerikansk psykologisk tradition. Det første – begrebet karakter – er græsk i sin oprindelse, det er som faglig term mest brugt i Europa, og det henviser til noget værdiladet. Det kan have en vis moralsk eller etisk dimension, men også noget viljemæssigt og dermed netop noget, der har en forbindelse til ’dyd’ eller ’karakterstyrke’. [...] Karakter er mere omfattende og rummer træk og holdninger, som den enkelte også selv er bevidst om [...] Det er dispositioner, der fx kan opleves som loyalitet over for mennesker eller som forpligtethed over for langtrækkende mål. Det er også en styrke til at ville udsætte en belønning for at kunne opnå noget andet og mere. Karakter er et forsøg på etisk orden i mange tilskyndelser, der ustandseligt trænger sig på. Dermed er karakter også de træk hos os selv, som vi værdsætter – selvværdets inderste kerne – og som vi samtidig også håber på bliver værdsat af andre.”

Jørgensen (2014: 71) fremhæver desuden *autonomien* som noget centralt ved karakterdannelsen: ”Karakterdannelse handler i sin kerne om selvstændighed. Det vil sige at kunne træffe beslutninger selv og kunne handle nogenlunde uafhængigt af hjælp til opgaver, der i forhold til alderen ligger inden for handlemulighederne.” Jørgensen (2014: 222f.) diskuterer også begrebet karakterdannelse i forhold til det mere generelle begreb om *dannelse*, hvor han skriver følgende:

”Dannelse som pædagogisk begreb drejer sig om evnen til at tænke kritisk, løse problemer, reflektere og i det hele taget udvikles som menneske [...] Dannelse og karakterdannelse er ganske tæt på hinanden i den henseende, at det drejer sig om en udvikling som menneske. [Ved karakterdannelse er der] fokus på udviklingen af psykologiske egenskaber som social indstilling, ansvarlighed, nysgerrighed og selvtillid – og mere moralsk prægede træk som udholdenhed, vedholdenhed, selvkontrol og samvittighedsfuldhed. Det er både den robusthed,

der ligger i at kunne opnå en vis til alderen svarende autonomi, og en moralsk kvalificering af ens handlinger. Det er alt sammen noget, der tilegnes i en udviklingsproces, tæt forbundet med sociale omgivelser, der værdsætter disse træk og har klare forventninger til, at de indgår i reaktionsmønstret. Karakterdannelse er ikke noget, der bare udvikles af sig selv, det er noget, der skal fremmes og værdsættes eksplicit i opdragelsen og i institutionelle omgivelser” (se også Jørgensen, 2018c).

Sammenfatning og perspektivering

Opsummerende kan vi altså sige, at der synes at være tale om en ”revitalisering af karakterdannelsen i samfundet”, som Sommer & Klitmøller (2018) formulerer det blandt andet med en kobling til Per Schultz Jørgensen. Det minder om noget, der tidligere er blevet tematiseret i historien, men som i dag dog har en lidt andet betydning og må forholde sig til andre samfundsmæssige vilkår:

”Karakterdannelse er en gammeldags karakteristik, der minder om en forsvunden tid, hvor barnets karaktertræk (helst de gode) blev skrevet ind i en skudsmål-bog som vidnesbyrd, dvs. en beretning om barnets moralske habitus og personlighedsegenskaber. Er den slags gået af mode i dag? Ja, men kun indtil for nylig. Vi er nu vidne til genopstandelsen af karakterdannelsen. Googlede man for nogle år siden karakterdannelse, fik man kun meget få hits om det som et aktuelt fænomen. I dag er antallet af hits steget markant. Det vidner om, at tiden efterspørger en anden type opdragelse, hvor stikordene er ’livsduelighed’, ’robusthed’, ’resiliens’, ’stamina’, ’modstandsdygtighed’, ’modstandskraft’, ’vedholdenhed’, ’selvkontrol’, ’samvittighedsfuldhed’, ’viljestyrke’. (Sommer & Klitmøller, 2018: 377).

3.3 Karakterdannelse og det 21. århundredes kompetencer

I forlængelse af ovenstående afsnit, som siger noget mere generelt om revitaliseringen af karakterdannelse i nutidens samfund, så vil vi i dette afsnit nævne et par eksempler på, hvordan karakterdannelse internationalt er blevet tænkt ind i uddannelsessystemet som del af en bredere palette af *kompetencer*, der vurderes at være afgørende blandt andet på det fremtidige arbejdsmarked.

Karakter er et centralt kompetenceområde

Fadel, Bialik & Trilling (2017) giver et bud på, hvilke kompetencer der er særligt efterspurgt i det 21. århundrede. De taler om en ”fire-dimensional uddannelse” bestående af fire overordnede kompetenceområder:

1. Man skal erhverve sig den nødvendige viden.
2. Man skal erhverve sig de relevante færdigheder.
3. Man skal kunne beherske en metalæring, som blandt andet består af evnen til at ”omlære” og udvikle effektive læringsstrategier.
4. Man skal danne sin karakter.

Karakterdannelse fremhæves altså som noget helt afgørende. Til deres brede definition på karakterdannelsen knytter de handleevne, holdninger, adfærd, ge-my, tankesæt, personlighed, temperament, værdier, anskuelser, sociale og emotionelle færdigheder, ikke-kognitive færdigheder og bløde færdigheder (Fadel, Bialik & Trilling, 2017: 126). De foretager en opdeling i seks ”essentielle karakteregenskaber”, der associeres med en række andre begreber. Disse er:

Seks essentielle karakteregenskaber

1. *Mindfulness* (fx selvbevidsthed, selvrealisering, observation, refleksion, bevidsthed, medfølelse, taknemmelighed, empati, udvikling, vision, indsigt, sindslikevægt, glæde, tilstedeværelse, autenticitet, at lytte, at dele, gensidig forbundethed, gensidig afhængighed, integritet, accept, skønhed, sensibilitet, tålmodighed, sindsro, balance, spiritualitet, eksistentialitet, social bevidsthed, tværkulturel bevidsthed).
2. *Nysgerrighed* (fx fordomsfrihed, undersøgende, passion, selvstyring, motivation, initiativ, innovation, entusiasme, undren, værdsættelse, spontanitet)
3. *Mod* (fx tapperhed, beslutsomhed, sjælsstyrke, selvtillid, risikovillighed, vedholdenhed, sejhed, iver, optimisme, inspiration, energi, ildhu, munterhed, humor)
4. *Resiliens* (fx vedholdenhed, rygrad, ihærdighed, opfindsomhed, gå-på-mod, selvdisciplin, indsats, omhu, engagement, selvkontrol, selvværd, selvtillid, stabilitet, tilpasningsevne, håndtering af flertydighed, fleksibilitet, feedback).
5. *Etik* (fx velvilje, menneskelighed, integritet, respekt, retfærdighed, rimelighed, fairness, medfølelse, venlighed, altruisme, inklusion, tolerance, accept, loyalitet, ærlighed, sandfærdighed, autenticitet, ægthed, pålidelighed, anstændighed, hensynsfuldhed, tilgivende, dyd, kærlighed, omsorg, hjælpsomhed, generøsitet, klarhed, hengivenhed, tilhør).
6. *Lederskab* (fx forpligtelse, selvfornægtelse, ansvarlighed, driftssikkerhed, pålidelighed, samvittighedsfuldhed, uselviskhed, ydmyghed, beskedenhed, selvrefleksion, inspiration, organisation, delegation, mentorvirksomhed, engagement, heroisme, karisma, følgere, ledelse ved eksempel, målorientering, fokus, resultatorientering, præcision, effektivering, effektivitet, forhandling, konsistens, socialisering, diversitet, sømmelighed). (ibid.: 128):

Disse karakteregenskaber drejer sig alle om, hvordan vi opfører og engagerer os i verden, siger de. Man kan diskutere, hvorvidt denne relativt overfladiske opremsning af ord og synonymer siger særligt meget om karakterdannelse. Pointen er dog her, at der tilsyneladende er kommet en stigende opmærksomhed på, at karakterdannelsen har en betydning for menneskers velbefindende og antages at være en afgørende "kernekompetence" blandt flere i fremtidens samfund og arbejdsmarked. Man kan også vende det om og sige, at modsætningen til disse kvaliteter forringer ens chancer for succes i arbejdslivet. Det synes at være argumentet hos Fadel, Bialik & Trilling (2017).

Der er andre, som har beskrevet "det 21. århundredes kompetencer" på en lignende måde, hvor karakterdannelse også indgår som et element. Et eksempel herpå er Fullan, Quinn & Mceachen (2018), der taler om *seks globale kompetencer for dyb læring* eller "the six C's", som er følgende (på engelsk):

1. Character	<ul style="list-style-type: none"> • Learning to learn • Grit, tenacity, perseverance, and resilience • Self-regulation, responsibility, and integrity
2. Citizenship	<ul style="list-style-type: none"> • Thinking like global citizens • Considering global issues based on a deep understanding of diverse values and worldviews • Genuine interest and ability to solve ambiguous and complex real-world problems that impact human and environmental sustainability • Compassion, empathy, and concern for others
3. Collaboration	<ul style="list-style-type: none"> • Working interdependently and synergistically in teams • Interpersonal and team-related skills • Social, emotional, and intercultural skills • Managing team dynamics and challenges • Learning from and contributing to the learning of others
4. Communication	<ul style="list-style-type: none"> • Communicating effectively with a variety of styles, modes, and tools including digital • Communication designed for different audiences • Reflection on and use of the process of learning to improve communication

5. Creativity	<ul style="list-style-type: none"> • Having an 'entrepreneurial eye' for economic and social opportunities • Asking the right inquiry questions • Considering and pursuing novel ideas and solutions • Leadership to turn ideas into action
6. Critical thinking	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluating information and arguments • Making connections and identifying patterns • Problem solving • Constructing meaningful knowledge • Experimenting, reflecting, and taking action on ideas in the real world

Sammenfatning og perspektivering

Karakterdannelse er i modellerne altså blot én af de globale kompetencer. Det går igen, at **karakterdannelse har med *vedholdenhed og resiliens at gøre***, og til sammenligning er dette også, hvad Jørgensen (2015; 2017c) især fremhæver med sit begreb om robusthed. Modellerne viser da også, at selvom karakterdannelse er helt afgørende i uddannelsen af børn og unge, så er det ikke det eneste, der bør fokuseres på, men **karakterdannelsen skal tværtimod ses i et samspil med tilegnelsen af andre kompetencer**.

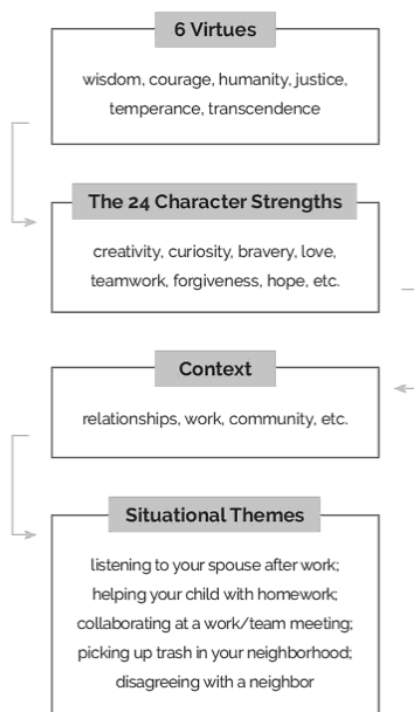
3.4 Karakterdannelse som udvikling af psykologiske styrker

"You are a person of character. In fact, each of us is. Each of us has in us, to varying degrees, certain traits that are admired and respected by others. These traits are called 'character strengths' (...) Character is the part of your personality that other people tend to admire, respect, and cherish. It is the sum total of those aspects of who you are as a person that leads others to see you as a person with integrity, a person who contributes, a person who can be trusted" (Niemiec & McGrath, 2019: 11)

Sådan indledes en bog om karakterstyrker skrevet af to fortalere for den såkaldte *positive psykologi*, der blandt andet er blevet udviklet af den amerikanske psykolog Martin E. P. Seligman (2004) Brug af viden fra den positive psykologi er også blevet udbredt inden for uddannelsesområdet i Danmark i de seneste år, og mange af de artikler vi er stødt på i vores litteratursøgning, knytter sig da også til denne tilgang (fx Andersen, 2011; Fisker & Bastiansen, 2012; Fisker, 2018; Ledertoug, 2015; Lyhne & Knoop, 2008; Tidmand, 2018).

Særlig interessant i denne sammenhæng er den del af den positive psykologi, der beskæftiger sig med karakterdannelse. **I den positive psykologi skelnes der mellem forskellige karakterstyrker, som knytter sig til nogle dyder man vil finde beskrevet på tværs af mange forskellige kulturer**. Der er i den positive psykologi en interesse for, hvordan disse dyder og karakterstyrker kommer i spil i forskellige livssituationer.

Der tales her også om "Virtues in action", ofte forkortet "VIA", og der er blevet udviklet en såkaldt *VIA-test*, man kan lave på nettet, og som består af 24 spørgsmål, der kan vise hvilke karakterstyrker eller signaturstyrker, der er særligt fremtrædende hos den, der tager testen (Bjertrup, 2012; se www.viasurvey.org). I modellen skelnes der mellem 24 karakterstyrker, der relaterer sig til nogle dyder, og som bliver beskrevet i dybden af Petersson & Seligman (2004). Niemiec & McGrath (2019: 13) illustrerer sammenhængen mellem de seks dyder og de 24 karakterstyrker på denne måde:



Hvordan karakterstyrkerne kommer til udtryk, vil afhænge af konteksten og de mere specifikke situationer, man befinder sig i. Der vil fx være forskelle mellem de erhverv, som elever på erhvervsuddannelserne uddanner sig til, og hvordan karakterstyrkerne fx bringes i spil i praktikken.

Sammenfatning og perspektivering

Den positive psykologis [beskrivelse af 24 forskellige karakterstyrker](#) er nok den [aktuelt set mest dominerende tilgang til karakterdannelse](#). Selvom den positive psykologi står rimelig fast på disse 24 karakterstyrker, så diskuteres der løbende, hvorvidt listen burde indeholde flere styrker, og det diskuteres også, hvad der særligt kendetegner skole- og uddannelsesprogrammer, der fokuserer

på karakterdannelse. Et nyere bud på sidstnævnte gives af McGrath (2018), der argumenterer for en prototype af karakterdannelse, hvor de centrale kendetegn ved uddannelsesprogrammet vil være, at:

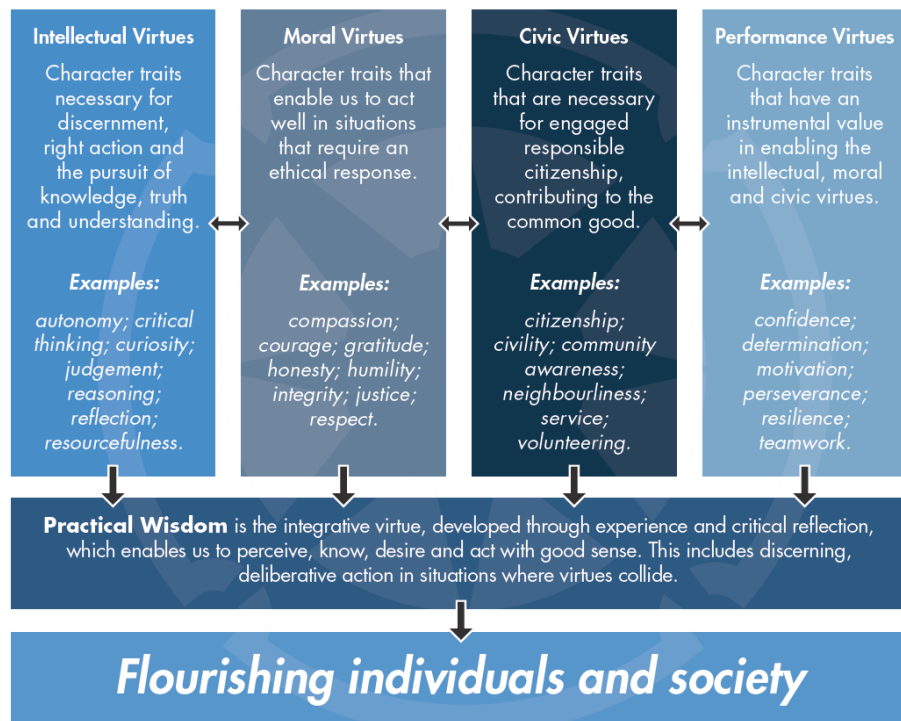
- Det er skolebaseret
- Det er struktureret
- Det adresserer specifikke positive psykologiske kendetegn
- Det adresserer identitet
- Det adresserer moralsk vækst
- Det adresserer en helhedsorienteret vækst
- Det adresserer udviklingen af praktisk visdom

3.5 Karakterdannelse som moralsk dannelse i dag

Som det fremgår i den positive psykologis tilgang til karakterdannelse eller karakterstyrker, så knyttes den tæt med udøvelsen af forskellige dyder. Der er mange synspunkter på dyder i litteraturen (for et nyere overblik se fx Snow, 2018). Vi har allerede nævnt i den historiske gennemgang, at en helt central reference i litteraturen om karakterdannelse – men i høj grad også mere generelt i litteraturen om dydsteori og dydsetik – er Aristoteles (1995).

Der er nogle – især med filosofisk baggrund – der har formuleret en neo-aristotelisk tilgang til karakterdannelse, og hvor det især – men ikke udelukkende – er den moralske og etiske dimension, der fremhæves og diskuteres. Et eksempel herpå er den islandske pædagogiske filosof Kristjan Kristjánsson (2015). Kristjánsson forholder sig kritisk til nogle af de udlægninger af Aristoteles, som findes i den positive psykologi.

Hos Kristjansson står den moralske dannelse centralt. Sammen med en gruppe andre forskere har Kristjansson været med til at oprette det såkaldte *Jubilee Centre for Character & Virtues* ved University of Birmingham. Denne gruppe har i deres *A Framework for Character Education in Schools* opstillet følgende model, der viser de byggeklodser, som karakterdannelsen består af (Jubilee Centre, 2017: 5; se også Arthur et al., 2017):



Som modellen viser, er det ultimative formål at bidrage til individers og samfundets "blomstring" eller lykke og trivsel. Her er der således også en bred

forståelse af karakterdannelse og dyder. Der er både det de kalder *intellektuelle dyder*, *medborgerskabsdyder*, *performansdyder* og *moralske dyder*. Til disse dyder knytter sig nogle særlige karakteregenskaber. Ligesom hos Aristoteles, fremhæver Kristjansson at opnå, hvad han kalder 'practical wisdom'. Dette kræver ikke kun en indsats fra individer – men også tid. Det er særlig tid til fordybelse, der er påkrævet for Aristoteles (1995). Tidsafhængighed dukker igen op, når der er tale om faglig stolthed.

Der gøres, som sagt, særlig meget ud af den moralske dimension, ikke mindst hos Kristjansson (2015). I hans redegørelse for en aristotelisk karakterdannelse, hvor et centralt formål for uddannelse netop er at fremme "den gode karakter", er det særligt følgende dyder, der er i spil (Kristjansson, 2015: 17):

Virtue	Definition
Courage	Acting with bravery in fearful situations
Justice	Acting with fairness towards others by honouring rights and responsibilities
Honesty	Being truthful and sincere
Compassion	Exhibiting care and concern for others
Gratitude	Feeling and expressing thanks for benefits received
Humility/modesty	Estimating oneself within reasonable limits

Disse dyder, som er kendetegnende ved en persons moralske karakter, genfinder vi i meget af den anden litteratur, som vi har beskrevet ovenfor. Med hensyn til en mere generel definition af karakterdannelse, beskriver den nævnte gruppe i deres *Framework* det på denne måde:

"Character is a set of personal traits or dispositions that produce specific moral emotions, inform motivation and guide conduct. Character education includes all explicit and implicit educational activities that help young people develop positive personal strengths called virtues. Character education is more than just a subject. It has a place in the culture and functions of families, classrooms, schools and other institutions. Character education is about helping students grasp what is ethically important in situations and how to act for the right reasons, such that they become more autonomous and reflective in the practice of virtue" (Jubilee Centre, 2017: 2).

I denne definition fremgår det tydeligt, at karakterdannelsen har en moralsk og etisk dimension. Når der her tales om dyder, er der også den anden side af sagen; nemlig *lasterne* ("vices" på engelsk) og når man handler *umoralsk*. Som Miller (2018) siger, så er der ingen mennesker, der altid er gode eller onde, altid handler moralsk rigtigt eller forkert. De fleste handler moralsk rigtigt, men alle begår også fejl. Det kan være i form af ikke at hjælpe, når nogen er i nød, at skade andre, lyve eller snyde. **Men der vil være nogle strategier, som kan være med til at gøre, at vi i højere grad lever op til disse ideelle dyder – fx at være ærlige, retfærdige og modige – og det er det, som karakterdannelsen først og fremmest handler om i denne forståelse af begrebet.**

3.6 Karakterdannelse og didaktisk litteratur

Generelt set har erhvervsuddannelserne i mange år været et forsømt forskningsområde (Juul, 2004), men som nævnt indledningsvist er der sket meget i de seneste 20 år. Karakterdannelse er et nyt fokusområde, og man finder således på nuværende tidspunkt ikke noget om emnet i fx eksisterende lærebøger om didaktik og læring rettet mod lærere på erhvervsuddannelserne (se fx Andersen & Christensen, 2016; Aarkrog, 2018). Denne viden om didaktik på erhvervsuddannelserne vil dog godt kunne anvendes til at planlægge, gennemføre og evaluere undervisning, hvor elevernes karakterdannelse er omdrejningspunktet.

Selvom det er nyt at benytte begrebet "karakterdannelse" på danske erhvervsuddannelser, så er fænomenet på ingen måder ukendt i praksis, og det vi forstår ved begrebet kan også findes beskrevet med brug af andre termer. Et eksempel herpå er begrebet om "personlige kompetencer".

Dette kan man fx læse om i en lærebog rettet mod erhvervsuddannelserne skrevet af Wiben & Semke (2016). Denne lærebog er opdelt i følgende kapitler med overskrifterne:

1. Gør det, du er bedst til – om at bestemme selv og gøre mere af det, der virker
2. Jeg er god nok og kan klare det – om selvværd og selvtillid
3. Jeg vil klare det – om motivation og self efficacy
4. Jeg har en plan – om at sætte mål og klare modgang
5. Nu vil jeg lære noget nyt – om nysgerrighed, kreativitet og refleksion
6. Jeg er godt nok nervøs – om eksamensangst, hukommelse og vilje
7. Lad os tale om det – om konflikter og kommunikation og
8. Sammen er vi stærke – om relationer og samarbejde i grupper.

Disse overskrifter siger lidt om, hvad det er, der her bliver tematiseret – og man kan se nogle ligheder med det, der bliver beskrevet i litteraturen om karakterdannelse. Wiben & Semke beskriver indledningsvist i deres lærebog forskellen mellem personlige og faglige kompetencer på følgende måde:

"De faglige kompetencer er de kompetencer, som du bruger, når du løser arbejdsopgaver ud fra den viden, du har opnået på din uddannelse. De knytter sig tæt til konkrete arbejdsopgaver. Hvis du fx kan udføre de korrekte teknikker, der skal til for at sikre en god hygiejne, har du opnået en faglig kompetence. De personlige kompetencer handler om dig. De handler både om, hvordan du som

person lærer af de faglige kompetencer, og om, hvordan du er, når du skal samarbejde med andre mennesker. De personlige kompetencer inddeles i lærings- og udviklingskompetencer, og sociale kompetencer” (Wiben & Semke, 2016: 11).

Man kan altså sige, at denne lærebog berører flere kompetencer, som er blevet nævnt i sammenhæng med karakterdannelsen – men altså uden, at begrebet ”karakter” anvendes.

Der kan også nævnes andre diskussioner inden for erhvervsuddannelserne (og litteraturen herom), hvor der er nogle ligheder med det, der står om karakterdannelsen i den kortlagte litteratur. Det gælder ikke mindst spørgsmål om elevernes *identitetsdannelse* - fx hvordan de i deres uddannelsesforløb konstruerer en identitet inden for et bestemt fagligt fællesskab og kultur, og lærer at mestre nye udfordringer (se fx Jakobsen & Lausch, 2014).

Forskellen mellem personlige og faglige kompetencer, som det er blevet introduceret af Wiben&Semke (2016), giver dog også anledning til kritik. Ser man de to former for kompetencer fuldstændigt adskilt fra hinanden, forsvinder den indre sammenhæng, der for den enkelte elev opstår i læringsprocessen og dens senere virke. Realiseringen af faglige kompetencer kræver også personlige kompetencer, fx at være vedholden, hvis man skal løse en opgave. Omvendt er det heller ikke at undervurdere, hvordan selve opgaven og de specifikke faglige færdigheder, man har, understøtter at elevens personlige kompetencer kommer i spil.

3.7 Faglig stolthed: Indkredsning af begrebet

Søger vi med søgeordet 'faglig stolthed' på "bibliotek.dk" kommer der først og fremmest hits på avisartikler, såsom "Professionelle dyder søges" af Susanne Ekman (Weekendavisen, 2013-09-06) eller "Håndværkerstolthed på retur" af Britta Søndergaard (Kristelig Dagblad, 2013-10-04). Foruden enkelte branchespecifikke publikationer (fx Morten Brandt, "Faglig stolthed og teknologi styrker brandens image", I: Jern- og Maskinindustri, 2008, 38, uge 12) ikke rigtigt forskningslitteratur at finde om "faglig stolthed" i sig selv.

Det er heller ikke megen international litteratur om faglig stolthed (professional pride eller integrity) at finde. Den litteratur, som findes, er oftest knyttet til 'professional pride' og er mest anvendt med reference til sygeplejerskerne, socialrådgiverne eller andre erhvervsuddannelser i området omsorg, sundhed og pædagogik. Her er faglig stolthed knyttet til anerkendelse for arbejdet og til den intrinsiske værdi, arbejdet med mennesker giver.

Dertil viser søgningen, at begrebet 'craftsmanship' ofte bruges på en, der allerede indeholder de positive elementer, som på dansk er beskrevet med 'faglig stolthed' (Frayling 2011). Dette kan fx ses i den britiske rapport "A Practical Guide to Craftsmanship" (City Guild Report 2015), som er udgivet af Centre for Real-World Learning af Universitet Winchester. I rapporten fremhæves, at:

"the word 'craftsmanship' suggests having an aspiration for excellence and pride in a job well done. It goes beyond the technical proficiency to include a set of attitudes that makes the learner both self-sufficient and constantly striving. It means carrying out a job, skill and craft 'in such a way that the technique is combined with, even subservient to, a sensibility, a feeling for the materials, a sense of interpretation, or a sense of style' (Atkinson et al., 2013, 499)" (City Guild Report 2015).

Ønsket om at udføre sit arbejde godt har dermed to kilder: Den ene er motivationen og karakteren af individet. Den anden ligger i det dybe kendskab til genstanden af arbejdet – om det er en materiel ting eller et andet menneske. Når fx håndværkere eller SOSU-assistenten udvikler et tæt forhold til deres arbejds-genstand, udvikler de også sig selv.

Det samme argument, nemlig at der findes en indboende glæde i at perfektionere og excellere i sit arbejde, har Mattias Testfaye også betonet i sin bog om de 'Kloge hænder' (2013). Her forsvarer han, som i mange danske avisartikler, det ikke-boglige arbejde. For ham er det i sig selv en skandale, at man er nødt til at forsvare, at man tager en erhvervsuddannelse, og at det forbindes med mindre begavelse eller fravær af ambitioner at vælge en erhvervsuddannelse. Testfaye ønsker i stedet at, at vi skal kunne se fagenes særlige bidrag til samfund. Det betyder, at undervisning ikke blot skal formidle relevant viden og korrekte arbejdsmetoder, men at mestringen af et fagområde og en konkret opgave skal give faglig stolthed og bidrage til elevernes identitetsdannelse.

Eleverne har, gennem deres arbejde med at undersøge og løse konkrete faglige opgaver og anvende faglige metoder og redskaber, mulighed for at begribe sig selv og deres omverden på måder, der danner deres karakter og stoltheden over deres fag.

Teoretisk understøttelse for denne position kan hentes fra meget forskellige forskningsretninger. Herunder fx fra neurovidenskabelig forskning om kroppens rolle for læring (Keld Fredens, 2018) og teknologifilosofien, som fremhæver bidraget af teknikker, instrumenter og kropslig viden (nogle gange betegnet som den tavse viden) i forskning og videnserhverv (P. Kroes & A. Meijers, 2000).

I kortlægningen fokuserer vi på to forskningsretninger, som vi mener er mest relevante for at begrebsliggøre faglig stolthed:

1. Sociologisk og filosofisk forskning, der beskæftiger sig med kendskab og kunnen i forhold til fagets genstand: Glæden ved at udføre et arbejde godt. Mestring af sit arbejde giver anerkendelse og selvrespekt.
2. Filosofisk forskning, der beskæftiger sig med forudsætninger for videnserhverv: Her bliver fry fremhævet, at faglig stolthed er resultat af erfaringsbaseret læring.

3.8 Faglig stolthed som mestring: Et indre og ydre perspektiv

Sociologen Richard Sennetts tilgang til den praktiske uddannelse og til den fagprofessionelle identitet af håndværkeren, taler ind i den aktuelle debat om manglende respekt for erhvervsuddannelser. *Faglig stolthed er, ifølge Sennett (2009), noget der har at gøre med mestring af en bestemt aktivitet – fx at spille et instrument eller at beherske et håndværk. Han adskiller to former for faglig stolthed: En der kommer udefra, og en, der kommer indefra.*

Anerkendelse udefra

Den faglige stolthed er præget af anerkendelse, der kommer udefra – dvs. fra samfund og fællesskaber. Anerkendelse er en vigtig del af menneskets selv-værd og sociale relationer. Uden anerkendelse kan mennesket ikke udvikle selvtillid og selvagtelse.

Anerkendelse som en form for social sammenhængskraft filosofen Axel Honneth (2003) også fremhævet. Han har udviklet en anerkendelsesteori, der rummer tre forskellige anerkendelsessfærer: Den private sfære med anerkendelse mellem barn og forældre eller mellem venner og kæresten. Den retslige sfære, hvor individet er anerkendt som person med rettigheder og forpligtelser. Og til sidst den solidariske sfære, som er vigtigst i vores sammenhæng. Det er i den solidariske sfære, som giver solidariske grupper anerkendelse. Dette traditionelt fx i fagforeninger, hvor det enkelte individ anerkendes for sine bidrag og sin

identitet. Grupperne er også identitetsprægende og bidrager dermed til den faglige stolthed.

Lige så vigtig, som det ydre perspektiv på faglig stolthed er, ligeså problematisk er den fuldstændige afhængighed af andres anerkendelse. Dette gør, ifølge Sennett, mennesker skrøbelige. Den ydre anerkendelse skal derfor altid suppleres med den indre anerkendelse eller selvrespekt.

Indre anerkendelse

Den indre form for faglig stolthed er ifølge Sennett den særlige form for anerkendelse, som individer er i stand til at give sig selv på grund af en aktivitet, som man ikke kun udfører godt, men som man altid ønsker at udføre bedre: *"Craftsmanship names an enduring, basic human impulse, the desire to do a job well for its own sake."* (Sennett, 2009, 9)

En håndværker, der arbejder længe og koncentreret med at fremstille og perfektionere en stol eller en del af en maskine, kan opnå en tilfredshed på grund af egne evner. Den faglige stolthed er altså ikke afhængig af ros og anerkendelse udefra. Det samme gælder for en butikselev, der formår at være venlig og bevare sin integritet over for de mest vanskelige kunder. Begge elever opnår stolthed, fordi de mestrer deres fag på den bedst mulige måde.

Begge former for anerkendelse hører sammen for Sennett. Sennetts begreb om 'håndværkeren' og den specifikke tilgang til arbejdet kan bruges til at definere faglig stolthed som et begreb, der kombinerer både ydre og indre former for anerkendelse.

3.9 Faglig stolthed som resultat af en erfaringsbaseret læreproces

Baggrunden for den indre tilfredshedsfølelse findes i det tætte forhold, som eleverne har til deres arbejdsgenstand. Sennett mener, at det kropslige forhold til sin genstand, der kendetegner 'håndværkerens' (som craftsman) arbejde, gør, at der opstår:

"the intimate connection between hand and head. Every good craftsman conducts a dialogue between concrete practices and thinking; this dialogue evolves into sustaining habits, and these habits establish a rhythm between problem solving and problem finding." (Sennett, 2009, s.9)

Den samme sammenhæng fremhæver også Jeanne Gamble i en forskningsartikel, hvor hun undersøger den pædagogiske videreformidling, der sker fra mester til elev. Hun undersøgte møbelsnedkere og her fandt hun, at i selve handlingen, der bliver udført af mester eller elev, forsvinder forskellene mellem tænkning og handling: *"In this unity of thought and action, conception and execution, hand and mind, no distinction is made between "knowledge" and "skill"* (Gamble, 2001, 190)

Sondringen mellem viden, der kan ekspliceres i principper, forskrifter eller regler, og viden som 'færdigheder' (skills), som er mere eller mindre implicit og beror delvist på langvarig erfaring, er altså ikke særligt relevant, når vi har at gøre med et område som snedkerhåndværket. Begge typer af viden støtter hinanden. Gamble referer til videnskabsfilosoffen Michael Polanyi, der har været med til at udvikle begrebet 'tacit knowledge' – altså tavs viden.

Den tavse viden i kroppen

Polyani giver som udgangspunkt et nyt perspektiv på videnskab og dens praksis. Men perspektivet kan lige så godt anvendes på erhvervsuddannelser. Polyani hævder, at selvom forskere i mange videnskabsfelter kan “indicate their clues and formulate their maxims, they know many more things than they can tell” (Polanyi, 1958, p. 88). [Det, at man ved meget mere end det, der kan siges, passer også i høj grad til erhvervsuddannelser, og Gamble \(2001\) konkluderer, at den traditionelle mesterlære stadig er relevant på grund af den form for tavs viden, der er kendetegnende for feltet.](#)

Dette er dog ikke et argument imod en mere eksplicit læringsproces. Men som alle de filosoffer og forsker, der lægger vægt på de implicite dele af læringsprocessen, fremhæver, er tidsaspektet ikke at undervurdere. [At lære på den implicite måde tager tid og kan ikke erstattes eller gøres hurtigere igennem ren kognitive processer eller læring som 'know that'. Udviklingen af 'know how' har brug for tid.](#)

Svend Brinkmann og Lene Tangaard (2010) finder på den samme måde, at der findes former for viden, som er tidskrævende – ikke på grund af kognitive udfordringer, men fordi de kræver en kropslig tilvænnning og intelligens. Titlen af deres artikel er sigende: “Toward an Epistemology of the Hand”.

Med reference til fx filosofen John Dewey, sociologen Richard Sennett og pædagogen Gert Biesta, er de varme fortalere for en systematisk udvikling af rutiner og vaner, som er resultatet af en dannelsesproces, der har til formål ikke kun at etablere en fast karakter, men også passende kropslige reaktions- og handlemåder. For at give et eksempel: Om et stykke kød er stegt til perfektion, kan en kok føle, hvis hun eller han presser med en ske på det eller bruger sin finger direkte. Erkendelsen sidder bogstaveligt i hænderne. Dermed er rytmen af læring også en anden, end i en mere kognitiv betonet læringsproces.

Oparbejdelse af tavs viden og faglig stolthed

De fleste af de nævnte teoretikere, trækker på den filosofiske teori, som pragmatikeren, John Dewey (1859-1952), har udviklet. Deweys filosofi har haft en stor indflydelse på pædagogik og er i dag igen tydelig i demokratiteori, videnskabsfilosofi og former for anvendt filosofi. Dewey står for en læringsfilosofi, der vægter kreativitet og samarbejde højt. [Dewey ser samarbejdet omkring et arbejde som strukturelt det samme som deltagelse i demokratiet. Begge gør brug af kollektiv intelligens.](#) Demokratiet er her tænkt som arbejdet om det fælles anliggende.

I Deweys forståelse kan et demokratisk samfund derfor slet ikke undvære at gøre læring på alle niveauer til sin hovedopgave. Deweys pointe (i fx *Experience and Nature*, 2008a; *How we Think*, 2008b) er, at læring ikke foregår adskilt fra den almindelige erfaring. Tværtimod er individer i en konstant interaktion med omverden og dermed hele tiden konfronteret med nye situationer. Hvis rutiner eller vaner ikke længere fungerer, skal individet initiere en problemløsningsproces, der er en læringsproces. Vi lærer med andre ord hele tid i vores hverdag – og særligt, hvis vaner og rutiner bliver afbrudt (Dewey 2008b).

I et erhvervsuddannelsesperspektiv, kan vi fx oversætte det til, at det at blive en god butiksassistent eller en god kok kræver, at man har gennemgået flere, læringsprocesser og er blevet konfronteret med udfordrede situationer. [I dette perspektiv går karakterdannelse og faglig stolthed hånd i hånd med mestringen af vanskelige, faglige problemer](#) (Dewey 2008b, 162). Dette særligt, når eleverne kan forbinde betydning og mening med deres handlinger.

Faglig stolthed, karakterdannelse og perspektiver

Afslutningsvis skal der henvises til den sammenhæng mellem faglig stolthed og de forskellige former for karakterdannelse, vi ser repræsenteret i forskningslitteraturen. Der er en tendens i litteraturen om karakterdannelse til at fokusere på moralsk dannelse eller på psykologiske dispositioner. Mange teorier indeholder

lister med værdier, nogle gange kaldt dyder, der angiver, hvad den positive karakter indeholder. Her kan vi også konstatere en store overlap mellem disse teorier: Autonomi, vedholdenhed, robusthed (resiliens), mod, nysgerrighed, samvittighedsfuldhed etc. er værdier, der dukker op i næsten alle teorier og forskningsartikler.

Vores selektive undersøgelse af teorier, der beskæftiger sig med faglig stolthed, viser, at disse værdier eller dyder, er ofte tæt knyttet til de aktiviteter, som individer udfører – enten under uddannelse eller senere i deres arbejde. [Det rummer derfor et potentiale at konkretisere de læringssituationer, der bidrager til at opbygge faglighed og karakterstyrke samtidigt.](#)

Her kan man fx lade sig inspirere af Gert Biesta. Biesta beskæftiger sig ikke som sådan med karakterdannelse men derimod med uddannelsernes formål. Biesta opererer med en tredeling af formålet med uddannelserne i *kvalifikation, socialisation og subjektifikation*.

Kvalifikation har at gøre med viden, færdigheder og tilbøjelighed (dispositions). Socialisation har at gøre måder at gøre og være på i form af professionelle og kulturelle traditioner m.m. Og subjektifikation har at gøre med, hvordan unge mennesker gennem uddannelse bliver til som subjekt og tilegner sig (fag)identitet (Biesta 2010; 2016). [Det vil sige, at uddannelse både har at gøre med at blive til nogen \(subjektifikation\) – at blive til nogen i en sammenhæng \(socialisation\) – og at kunne noget \(kvalifikation\).](#)

Dette signalerer også et andet perspektiv, som det kan være relevant at nævne her. Biesta er, med sin tredeling, også optaget af, hvordan uddannelse kan kobles til udvikling af medborgerskab og demokratisk dannelse. Her er Biesta inspireret af Dewey. Men hvor Dewey ser skole som et demokrati, skiller Biesta i højere grad skole og demokrati ad og peger på, at værdier som autonomi, samarbejdsevne, empati, der kan udvikles og understøttes i skolen, fører til

medborgerskab i et demokratisk samfund: "... educators may well have a role to play in utilizing and supporting the learning opportunities in those incalculable moments, when democratization "occurs"" (Biesta 2010, 126).

[Biestas pointe er grundlæggende, at alle tre dimensioner – kvalifikation, subjektifikation og socialisation – gør sig gældende i uddannelsesmæssige sammenhænge, som *formålet* med uddannelse, selvom ikke alle tre dimensioner nødvendigvis får samme opmærksomhed i læreplaner eller uddannelsesaktiviteter.](#) Biestas tre formålsdimensioner nævnes her, fordi han har givet inspiration til den begrebsdefinition af karakterdannelse og faglig stolthed, der følger nedenfor.

3.10 Sammenfatning og begrebsætning

Som det fremgår af litteraturgennemgangen, har karakterdannelsesbegrebet altså rødder tilbage i Antikken, ligesom det i historiens løb har haft en skiftende tilværelse. Efter at være næsten forsvundet fra det pædagogiske vokabular i mange år, ser vi i øjeblikket en genkomst eller renæssance for karakterdannelsen i vores samfunds uddannelsessystemer. Karakterdannelse gøres igen i stigende grad til et formål for uddannelse. Således også i lovteksten til erhvervsuddannelserne, der betoner, at formålet med erhvervsuddannelserne blandt andet er at bidrage til elevernes personlige udvikling, karakterdannelse og faglige stolthed. Erhvervsskolerne skal videre adressere dannelsesaspektet gennem erfaringer og viden om håndværk, industri, service og formgivning, ligesom dannelsesaspektet skal udvikles gennem pligter og opgaver.

- Spørgsmålet er så, hvad vi tager med os fra litteraturgennemgangen i forhold til at nærme os en begrebsdefinition af karakterdannelse og faglig stolthed i erhvervsuddannelserne?

Først skal det slås fast, at **erhvervsuddannelserne udgør et stærkt grundlag for karakterdannelse og faglig stolthed**. Disse to aspekter er ingenlunde fremmede for erhvervsuddannelserne. Dannelse i relation til håndværk og erhvervsfag har en lang og stolt tradition i Danmark, der går helt tilbage til 1400-tallet, hvor mesterlæren vandt almindelig udbredelse i Danmark. Dannelse som begreb i det pædagogiske vokabular har nok haft en nedgang, **men en tæt forbindelse mellem fag, uddannelse, dannelse og identitet har altid udgjort selve erhvervsuddannelsernes DNA**.

Karakterdannelse på erhvervsuddannelserne

Fra litteraturgennemgangen tager vi for det første det med os, at **karakterdannelse i relation til erhvervsuddannelserne er en karakterdannende proces, der indebærer en bevægelse hen mod en formethed eller dannelse**. Forståelsen af karakterdannende processer, vil vi tage videre i begrebsafklaringen nedenfor.

Videre tager vi det med os, særligt fra Hammershøj, **at karakterdannelse både har et alment og et professionsrettet perspektiv**. Det professionsrettede perspektiv handler her om at blive til som menneske i relation til en specifik profession. **I en erhvervsuddannelseskontekst får dette betydning i form af en dimension, vi vil kalde karakterdannende refleksion**. Refleksion er en særlig krævende form for tænkning, hvor man reflekterer over noget bestemt på en bestemt måde under særlige rammer (Aarkrog 2012).

Karakterdannende refleksion handler om at skabe sammenhænge og processer, hvor eleverne bringes til at reflektere over dem selv i relation til deres uddannelse og det fag, de er i gang med at uddanne sig til, **de faglige opgaver, de løser og den faglige identifikation, eleverne er i gang med at tilegne sig**. Det handler også om at kunne se og forstå sig selv og sit eget fremtidige identitetsprojekt inden for faget og branchen. Kan man fx se en fremtid i at arbejde inden for omsorgssektoren eller kokkefaget efter endt uddannelse, og hvad skal der til, for at skabe disse typer af koblinger mellem ens aktuelle uddannelse og et

fremtidigt arbejdsliv? (Louw & Hansen, 2018). På denne måde bliver det almen-dannende perspektiv af karakterdannelsen knyttet til elevernes identitet og får en erhvervsfaglig rettet.

Fra Per Schultz Jørgensen er vi her også inspireret af hans begreb om forståelse af karakterdannelse som en robusthed. Jørgensen er dog primært fokuseret på barndommen. **Med inspiration fra Senneth vælger vi derfor en omskrivning af Jørgensens begreb om karakterdannelse som robusthed til et begreb om karakterdannelse som faglig egenstøtte**. Dette for bedre at matche ambitionen om, at eud-eleverne skal opnå faglig stolthed og kunne stå på egne faglige ben uden at være afhængige af ros og anerkendelse udefra. Faglig egenstøtte skabes også i refleksionen og handler i højere grad om udvikling af tro på egne evner, erkendelse af egen værdi og kunnen, selvstændig, kritisk tænkning og evnen til selv at kunne navigere i det faglige felt, man er den del af.

Hvor karakterdannende refleksion retter sig indad i forhold til eleverne, har karakterdannelse også en dimension, der retter sig udad – **en karakterdannende kulturel dimension**. Det handler også om elevernes forhold til deres fag, **men det betoner særligt de samfundsmæssige sider af deres fag**. Hvilken historisk og samfundsmæssig betydning har mit fag? Hvordan er faget blevet til? Hvilken anerkendelse og respekt kalder faget på fra samfundets side? Hvilke potentialer og udviklingsmuligheder har mit fag, og hvordan kan det bidrage til samfundsmæssig værdi?

Den kulturelle dimension sigter i høj grad mod en bevidsthed om fagets betydning i en større sammenhæng. Hvilken samfundsmæssig rolle spiller fx omsorgsuddannelserne nu og i fremtiden i lyset af den demografiske udvikling? Hvilken rolle kan byggebranchen eller landbrugsuddannelsen fx spille i forhold til grøn omstilling? Hvilke former for fællesskaber kendetegner mit fag? **At blive bevidst om sit fags historiske, kulturelle og samfundsmæssige betydning er således for os at se en central karakterdannende dimension, der peger udad**.

Karakterdannelse har også en dimension, der retter sig specifikt mod mestring af faget – en *karakterdannende mestring*. Denne dimension er for os at se helt central for en begrebsafklaring af karakterdannelse på erhvervsuddannelserne. Det er om noget denne dimension, der udgør erhvervsuddannelsernes særlige karakterdannelse.

Mestringsdimensionen handler om, at eleverne er i gang med at uddannelse sig til at kunne varetage et bestemt fag, med de dertilhørende metoder, teknikker, processer og redskaber. En mestring af disse udgør en unik ramme for karakterdannende processer. Sennett betoner også dette aspekt og knytter det sammen med stolthed. Vi anskuer ikke dette som en modsætning, og det understreger blot en indre sammenhæng mellem karakterdannelse og faglig stolthed. Dette ønsker vi at begrebssætte som *karakterdannelse til faglig stolthed*.

Slutteligt vil vi påpege, at vi ikke trækker så meget på den forståelse af karakterdannelse, der betoner Aristoteles' dydsetik. Dette selvom karakterdannelse implicerer en bevægelse mod moralske træk, der kan forstås som dydigheder, fordi det styrer handlemåder i en (erhvervs)praksis. Vi trækker i højere grad på Kants pligtforståelse, der betoner, at pligt ikke er en blind lydighed, men netop en frivillig lydighed, der kommer sig af en fornuftig og god vilje. Og dette hænger igen sammen med de karakterdannende aspekter, der understøtter den fornuftige og gode vilje i praksis – i relation til erhvervsfaglige praktiske opgaver. Dermed hænger pligt, praksis og erhverv uløseligt sammen i vores forståelse.

Faglig stolthed på erhvervsuddannelserne

Det vi tager med os fra gennemgangen af litteraturen om faglig stolthed er for det første, at faglig stolthed ligeledes har et genstandsfelt – det er rettet mod noget og handler om mestring af sit fag. Det vil også sige, *at faglig stolthed er noget, der udvikler sig i mødet med faget og de erfaringsbaserede læreprocesser, der hører faget til*. Dette giver netop erhvervsuddannelserne helt unikke muligheder for at udvikle faglig stolthed. Til trods for de mange forskellige typer

af erhvervsuddannelser, er der ét forhold, der samler alle erhvervsuddannelserne i Danmark: De retter sig alle mod et specifikt erhverv som fx social- og sundhedshjælper, kontorassistent, bager, elektriker, landmand, murer osv.

Denne erhvervsrettethed betyder for det første, at eleverne i erhvervsuddannelserne er orienteret mod at kunne mestre deres fag og vise sig godt frem for deres mester i deres praktikvirksomhed. I relation til elevernes tilgang til deres uddannelse og faglige dannelsesprocesser betyder det, at de først og fremmest er optagede af at kunne løse de faglige opgaver og processer, der hører til faget. Man kan sige, at mestring af den faglige opgave har autoritet på erhvervsuddannelserne (Friche 2010; Nielsen, Murning & Katznelson 2017; Louw & Katznelson 2018).

For det andet betyder denne rettethed mod et konkret håndværk, at de forskellige fags materialitet (det være sig konkrete produkter, services, teknikker eller processer) hele tiden er aktivt til stede som læringens genstand. Denne konstante tilstedeværelse af fagets materialitet udgør en særlig mulighed for at skabe mening og sammenhæng i elevernes erhvervsuddannelse (Louw & Katznelson 2018) – og dermed også stolthed. Dimensionen karakterdannende faglighed peger på denne måde hen mod udviklingen af *faglig stolthed over at mestre et fag*.

Og så tager vi det med os, at faglig stolthed både har et ydre og indre perspektiv. Det ydre perspektiv handler om en samfundsmæssig anerkendelse og bevidsthed om fagets værdi og betydning. Altså stolthed som er forbundet med samfundet og fællesskaber. Dimensionen karakterdannende kultur peger på denne måde hen mod udvikling af *faglig stolthed over at høre til et fag og et fagligt fællesskab*.

Der næst har stolthed et indre perspektiv, der handler om den anerkendelse, man er i stand til at give sig selv på grund af en aktivitet. Her er faglig stolthed ikke afhængig af andre eller ydre forhold. [Her handler faglig stolthed om faglig selvbevidsthed og faglig selvtilid og knytter sig til det begreb om faglig egenstøtte, vi lancerede ovenfor. Dimensionen karakterdannende refleksion peger på denne måde hen mod udviklingen af *faglig stolthed over at være en bestemt faglighed.*](#)

Sammenhængen mellem karakterdannelse og faglig stolthed

Dermed er det centralt for vores forståelse, at koblingen til faglig stolthed gør sig gældende i forhold til alle tre karakterdannende dimensioner. Faglig stolthed kan således have fx at gøre med, at man danner sig et kendskab til sit fags historie og fagets vigtighed i en samfundsmæssig kontekst (karakterdannende kultur). Faglig stolthed kan også have at gøre med, at man behersker et håndværk og de processer, metoder, teknikker og redskaber, der hører faget til (karakterdannende faglighed). Og faglig stolthed kan handle om den enkeltes specifikke forholdelsesmåde som professionel inden for et fagligt felt. Altså at man danner sig en identifikation med faget, at man meningsfuldt oplever sig selv hørende til et fag som fx tømrer, sosu-assistent, landmand eller kok, og kan se et relevant fremtidigt identitetsprojekt inden for faget (karakterdannende refleksion).

[Dermed understreges det, at karakterdannelse og faglig stolthed ikke er hinandens modsætninger, men er koblet til hinanden. Det er i bund og grund det, vi sigter mod med begrebssætningen: karakterdannelse til faglig stolthed.](#) Vores begrebsafklaring af karakterdannelse på erhvervsuddannelserne betoner således følgende tre dimensioner, der samtidig tilbyder en operationalisering af karakterdannelse til faglig stolthed:

- **Karakterdannende kultur** (stikord: rammer - fællesskaber – socialisering – ydre – samfundsmæssig betydning – udadvendt – samfundsmæssig respekt, fagets historie – medborgerskab – demokratisk dannelse)

- **Karakterdannende faglighed** (stikord: faglig aktivitet - handling – løse opgaver – rutiner – kvalifikation – mestring – faglige processer, redskaber – metoder - produkter – faglige kompetencer)
- **Karakterdannende refleksion** (stikord: identitet – faglig identifikation – subjektifikation – indre – egenstøtte – selvstændighed – ansvarlighed – selvtilid – personlige kompetencer – selvrespekt)

[Denne begrebsafklaring gør det for det første muligt at være sensitiv overfor, at hver enkelt erhvervsuddannelse og fag har egne historier, genstandsfelter og fagligheder.](#) At arbejde med komplicerede relæer i elektrikerfaget fx er selvsagt væsensforskelligt fra at kunne sprøjtelakere en bil uden, at der kommer løbere i malingen, eller at kunne håndtere utilfredse kunder i en detailbutik.

Og de kulturelle, faglige og refleksive karakterdannende processer, der knytter sig til dette, er derfor også nødvendigvis forskellige og særegne. Samtidig udgør ovennævnte begrebsafklaring en samlende ramme for arbejdet med karakterdannelse og faglig stolthed på erhvervsuddannelserne, der udspringer af det, som gør erhvervsuddannelserne ens og unikke – at de alle er rettet mod et specifikt erhverv.

4 Kortlægning af karakterdannelse i praksis

I dette kapitel præsenteres resultaterne af praksiskortlægningen. Resultaterne bygger på to typer af kvalitativ dataindsamling (metoden er udfoldet i kapitel 5):

- **12 ekspertinterviews** med repræsentanter fra elev-, medarbejder-, leder- og bestyrelsesforeninger og -organisationer i erhvervsskolesektoren samt to interviews med forskere, der beskæftiger sig med området.
- **20 erhvervsskoleinterviews** med undervisere og ledere fra landets erhvervsskoler. De 20 informanter er udvalgt, så der er lige mange informanter fra hvert hovedområde.

Kapitlet er tematisk opdelt. Først præsenteres resultaterne for, hvordan informanterne forstå karakterdannelse på erhvervsuddannelserne. Derefter belyser vi, hvornår informanterne oplever, at eleverne møder dannelseselementer i deres uddannelsesforløb. Herefter skitserer vi, hvordan erhvervsskolerne arbejder med elevernes karakterdannelse og faglige stolthed, hvorefter vi udfolder de potentialer, som informanterne ser, i at styrke erhvervsskolerne arbejde hermed.

Hver afsnit er opdelt i resultater fra vores ekspertinterviews og resultaterne for vores erhvervsskoleinterviews. Der er flere steder overlap mellem resultaterne i vores ekspertinterviews og vores erhvervsskoleinterviews. Når resultaterne ikke er samlet, så er det ud fra et ønske om at sikre transparens og tydeliggøre konsensus og divergens mellem organisationer og praktikere i sektoren.

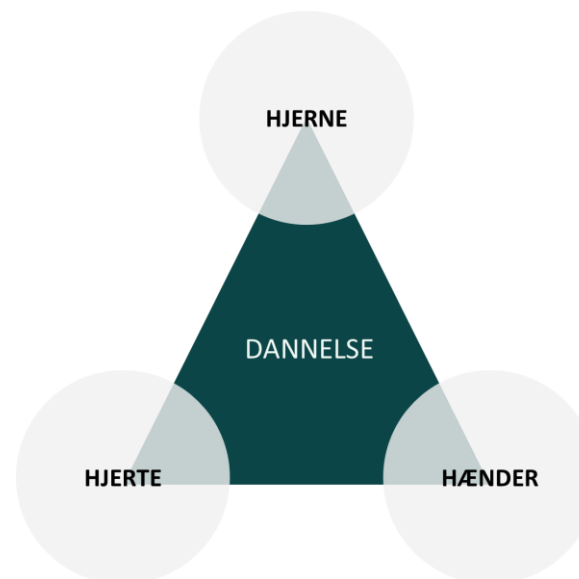
4.1 Hvad er karakterdannelse på erhvervsuddannelserne?

Både i ekspert- og erhvervsskoleinterviews har informanterne direkte eller indirekte udtrykt en opfattelse af dannelse. Herunder præsenteres deres perspektiver.

Resultater fra ekspertinterviews

På tværs af de gennemførte interviews, fremkommer en sondring mellem to grundlæggende dannelsesstyper på erhvervsuddannelserne: Den *almene dannelse* og en *erhvervsdannelse*, der også for flere af informanterne kan oversættes til *livsduelighed* og *arbejdsduelighed*. Erhvervsuddannelserne skal rumme begge dele. En informant beskriver dannelsen på erhvervsskolerne som fællesmængden mellem "Hjerne", "Hjerte" og "Hænder" – og illustrerer det desuden med figuren herunder.

Figur 1: 3H-modellen – hjerne, hjerte og hænder i eud-elevernes dannelse



Til den almene dannelse knytter informanterne ord som empati, samvittighed, dømmekraft, myndighed, selvstændighed, kritisk sans, refleksionsevne, medborgerskab og demokratisk handlingskompetence. Særligt repræsentanter fra elev- og underviserorganisationer understreger vigtigheden af medborgerskab og demokratisk handlingskompetence, ligesom underviserne også understreger vigtigheden af kunne reflektere over sig selv og sin praksis.

Om erhvervsdannelse siger informanterne, at det handler om at forsvare sig selv som fagperson og leve op til de traditioner, normer og værdier, der er i de enkelte fag – herunder også om at være indstillet på at gøre det godt. Det handler om en faglig selvrespekt og faglig stolthed. Hvad det helt konkret betyder, vil være forskelligt fra fag til fag. I nogle fag vil der i udgangspunktet være et større overlap mellem den almene dannelse og erhvervsdannelsen: Inden for særligt omsorgs- og pædagogikfagene vil der fx være en toning af en omsorgsfuld adfærd, rummelighed og stærke sociale kompetencer samt lysten og evnen til at indgå i ligeværdige og respektfulde dialoger med andre mennesker.

Endelig understreger informanterne også, at dannelsen på erhvervsuddannelserne sker og bør ske gennem fagene – særligt gennem oplevelsen og udførelsen af handlinger og produkter i praksis. Den må ikke blive for boglig. Som en informant beskriver det: "Når eleverne vokser med opgaven, vokser de også selv". Selvom dannelsen finder sted på arbejdspladsen, tager eleverne også dannelsen med udenfor arbejde og tilbage på skolen.

Resultater fra erhvervsskoleinterviews

I vores interviews med ledere og lærere har de også sat ord på, hvad de oplever som dannelse på erhvervsuddannelserne. På tværs af hovedområder sonderer informanterne – ligesom informanterne fra vores ekspertinterviews – mellem to grundlæggende former for dannelse: **Almen dannelse** og **faglig dannelse**. **Almen dannelse** er i informanternes optik rettet mod livet generelt og handler fx om, at eleverne forholder sig til sig selv og omverdenen, er "gode og velfungerende samfundsborgere" og omgår andre mennesker på passende vis. Den

faglige dannelse retter sig særligt mod faget og erhvervslivet – herunder en dannelse til at indgå i faglige fællesskaber og på en arbejdsplads.

4.2 Hvornår i deres uddannelsesforløb møder eleverne dannelseselementer?

I vores interviews med både eksperter og praktikere, er det blevet drøftet, hvornår i deres uddannelsesforløb, eleverne møder dannelseselementer. Herunder præsenteres informanternes perspektiver.

Resultater fra ekspertinterviews

På tværs af de gennemførte interviews, er det muligt at lave en opdeling mellem dannelseselementer, som eleverne møder på *skolen*, på *arbejdspladsen* og i *vekselvirkningen mellem læringsarenaer i skolen og på arbejdspladsen*. Sondringen er skitseret i figur 2 herunder.

Figur 2: Læringsarenaer og kobling mellem dem



Der er bred enighed om, at en stor, hvis ikke den største, del af elevernes karakterdannelse sker på arbejdspladsen.

Dannelseselementer på arbejdspladsen

Elevorganisationerne påpeger, at der ret tidligt ligger et dannelseselement i at skulle sende en praktikpladsansøgning – herunder fx i at skulle beskrive sig selv, sin faglighed og sine kompetencer. Dertil beskriver informanterne på tværs af vores interviews, at eleverne på arbejdspladsen bliver en del af en praksis. De bliver en del af et forpligtende arbejdsfællesskab (fx et sjak på en byggeplads, et team i en kommunal hjemmepleje eller som salgsassistent i en detailvirksomhed), hvor alle er afhængige af fx hinandens kompetencer, mødestabilitet, planlægning, effektivitet og korrekt udførelse af opgaver og produkter.

På arbejdspladsen finder der både en faglig og social socialisering sted, hvor eleverne gennem direkte og indirekte feedback lærer, hvad der forventes af dem i praksis, og de introduceres fx til særlige uniformer, ritualer, omgangstøner, vigtige begivenheder, sociale dynamikker og formelle aftaleforhold (fx overenskomster). En del af dannelsen kan desuden ske gennem tilrettelagte praktikforløb med afsæt i praktikuddannelsespolitik, praktikhåndbøger mv. og mentorrelationer til erfarne kollegaer. Imens politikker og håndbøger typisk vil være til stede i store virksomheder og organisationer, er der omvendt mulighed for, at eleverne oplever en større nærhed og en stærkere lærlingeidentitet i små- og mellemstore virksomheder og organisationer.

Dannelseselementer i vekselvirkningen mellem i skole og på arbejdsplads

En stor del af den dannelse og læring, som finder sted, er kropslige erfaringer og tavs viden hos eleverne, som de ikke nødvendigvis selv er i stand til at sætte ord på. Dertil vil de ofte befinde sig i sammenhænge med en stærk produktionslogik. Derfor er vekselvirkningen mellem skolen og arbejdspladsen også vigtig.

Underviserne og forskerne beskriver i kortlægningen, at underviserne har en vigtig opgave i at fastholde en læringslogik hos eleverne og understøtte deres bevidstgørelse og afkodning af de logikker, som de møder på arbejdspladsen.

Dertil har de en opgave i at understøtte elevernes kobling af erfaringer fra praktikken til de fag og teorier, som eleverne møder på skolen. Vigtigheden af undervisernes rolle understreges af eleverne i kortlægningen, der bemærker, at få arbejdspladser har pædagogiske eller didaktiske redskaber, de bringer eller kan bringe i anvendelse under praktikforløb.

Når eleverne møder en kobling mellem læringsarenaerne og logikkerne på arbejdspladsen og på skolerne, rummer det et væsentligt dannelsespotentiale.

Dannelseselementer på skolen

Selvom en stor del af elevernes dannelse finder sted på deres arbejdspladser og i vekselvirkningen mellem arbejdsplads og skole, påpeger informanterne i kortlægningen også, at der er dannelseselementer i elevernes skoleforløb.

På GF1 kan det handle om, at eleverne etablerer og bidrager til positive, sociale fællesskaber med hinanden og bliver introduceret til forskellen mellem at være elev i en grundskole og på en erhvervsskole. Dertil er der dannelseselementer at finde i almene fag som fx "kommunikation", "produktion og fremstilling" og "samfundsfag". Senere på GF2 eller hovedforløbet kan der finde en højere grad af faglig dannelse sted i erhvervsrettede fag knyttet til fx DM i Skills.

I skoleforløbene er et centralt dannelseselement på skolerne desuden simuleringsring. Her etableres der læringsrum, som fx ved brug af artefakter, gruppearbejde, rollespil samt produkt- og adfærdskrav giver eleverne en mulighed for at øve sig på at være en del af virkelige arbejdsituationer.

Endelig peger leder- og elevinformanter i kortlægningen også på, at elevrådsarbejde kan rumme stærke dannelseselementer: I et medborgerskabs- og demokratiperspektiv, men også i forhold til at være med til at påvirke rammerne for og indholdet i skolens sociale liv og de uddannelser, som udbydes på skolen.

Læresætninger fra erhvervsskoleinterviews

Til spørgsmålet om, hvornår i deres uddannelsesforløb eleverne møder dannelseselementer, anlægger flere informanter af sig selv et tidsperspektiv, der følger hovedstrukturen for erhvervsuddannelser fra GF1 over GF2 til hovedforløbet.

Størstedelen af informanterne beskriver, at eleverne på **GF1** hovedsageligt møder dannelseselementer, der retter sig mod eller påvirker deres almene dannelse. Dette hænger også sammen med, at en stor del af eleverne kommer fra folkeskolen, hvorfor ledere og undervisere oplever et behov for at arbejde med fx afklaring af, hvad eleverne vil frem til fagvalg, hvad der er meningen med uddannelsen, og hvordan de håndterer ansvaret som erhvervsuddannelseselev – fx i forhold til at møde til tiden. Informanterne fra hovedområdet "kontor, handel og forretningsservice" giver dog udtryk for, at der hos dem er et større fokus på den faglige dannelse allerede fra starten på GF1.

På **GF2** er flere af de sociale fællesskaber og adfærdsmæssige værdier ifølge informanterne på plads hos elevgruppen. Derfor er der også plads til, at eleverne møder flere faglige dannelseselementer. Her møder de fx repræsentanter fra erhvervslivet, underviserne taler med dem om, at de skal gøre dem klar til at søge praktikplads og senere indgå på en arbejdsplads – socialt og fagligt, ligesom underviserne taler med eleverne om og udtrykker fagtermer, arbejdspladskultur, fagkultur og fagidentitet.

Dertil blandes eleverne også typisk GF2, så yngre og ældre elever møder hinanden. Her bliver de ældre elever i nogle sammenhænge rollemodeller for de yngre elever – særligt i forhold til, hvordan man bør opføre sig. Det kan have en afsmittende effekt på de yngre elever og ifølge underviserne medføre, at der skabes et endnu større mulighedsrum for at arbejde med den faglige dannelse.

Informanterne beskriver herefter, at det hovedsageligt er den faglige dannelse, der fylder, når eleverne kommer på **hovedforløbet** – og for alvor mærker

vekselvirkningen mellem skole og arbejdsplads. Her bliver samtalerne mellem elever og lærere langt mere faglige og seriøse.

En informant beskriver den tidlige fordeling mellem dannelseselementer som i figur 3 herunder. Figuren tjener som en dækkende opsamling på tværs af informanternes beskrivelser af fordelingen af den type dannelseselementer, eleverne møder i løbet af deres uddannelsesforløb.

Figur 3: Fordelingen mellem dannelseselementer i løbet af uddannelsesforløbet



4.3 Hvordan arbejder erhvervsskolerne med elevernes karakterdannelse?

I vores interviews med både eksperter og praktikere, er det blevet drøftet, hvordan skolerne arbejder med elevernes karakterdannelse. I den forbindelse er det vigtigt at være opmærksom på, at ingen informanter har kunnet give et udtømmende billede af alt, som hele skolen eller sektoren arbejder med. Men i takt med gennemførslen af vores interviews er der allerede nu opstået en "mætning" i den forstand, at mængden af nye perspektiver er blevet reduceret for hvert interview – de sidste interviews har primært bidraget med nuancer og flere specifikke eksempler.

Resultater fra ekspertinterviews

En generel pointe er, at en del skoler og undervisere nok arbejder med elevernes karakterdannelse og faglige stolthed – dette dog uden nødvendigvis at være bevidste herom. Igen kan det være meningsfuldt at sondre mellem det, der sker på skolen, og det, der sker i vekselvirkningen mellem skole og arbejdsplads.

På skolen

En af de ting, som går igen, er skolernes *simulering* af virkelige arbejdsituationer. Som nævnt ovenfor, rummer simuleringen vigtige dannelseselementer. Skolerne arbejder fx med det i enkelte undervisningstimer, over længere forløb eller ved fx at etablere virkelighedsnære, fysiske læringsrum, som eleverne kan arbejde i – særligt i forbindelse med skolepraktikforløb. Et eksempel på sidstnævnte er NEXT praktikcenter i Herlev, hvor der er etableret faglige, virkelighedsnære "universer" for 18 uddannelser. Dette er lettere for uddannelser, hvor særlige uniformer og værktøjer er karakteristiske for fagene – imens særligt de merkantile uddannelser kan have sværere ved at anvende artefakter, der udtrykker en bestemt faglighed.

En anden ting, som nogle skoler arbejder med, er at skabe stærke *værdigrundlag* for deres uddannelser knyttet særligt til adfærdsforventninger til undervisere

og elever. Dette særligt på SOSU-skolerne. Informanternes forklaring er, at fagenes genstand er andre mennesker. Skolerne kan ikke leve med en "værdipluralistisk tilgang", fordi de ikke kan sende hvem som helst ud at passe andre mennesker. Her bliver vigtigheden af ordentlighed meget tydelig – for undervisere og eleverne.

Derudover arbejder en del af erhvervsskolerne med at gøre *21st Century Skills* til et fokus uddannelserne, ligesom op mod en fjerdedel af skolerne på den ene eller anden måde søger at integrere *FN's Bæredygtigheds mål* i uddannelserne. Begge dele fx i projektarbejde. Dette på den ene side for at give eleverne de nødvendige kompetencer til at begå sig i fremtidens arbejdsmarked og på den anden side for at styrke deres medborgerskab og bevidsthed om, hvordan de med deres faglighed kan være med til at løse store, samfundsmæssige problemstillinger. I forhold til medborgerskab, tilkendegiver informanterne i kortlægningen desuden, at nogle skoler arbejder med medborgerskabsdidaktik i undervisningen – herunder gennem kompetenceudvikling af undervisere og udarbejdelse af redskaber, som kan anvendes af undviserne.

Endelig arbejder nogle skoler også aktivt med at udvikle deres elevrådsarbejde – fx gennem valgprocesser, fælles elevråd og fælles elevrådskonferencer på tværs af uddannelser og afdelinger.

I vekselvirkningen mellem skole og arbejdsplads

Som nævnt, er der vigtige dannelseselementer i at understøtte elevernes overgange mellem skole og arbejdsplads i forbindelse med elevernes praktikforløb. I kortlægningen er der kommet eksempler på, at nogle skoler arbejder med portfolioer, logbøger og opgaver i forbindelse med praktikforløb. Et eksempel er malfagets praktikum, der er frivilligt, og hvor eleverne laver opgaver imens, de er i praktik.

Læresætninger fra interviews med skoler

Ligesom i vores ekspertinterviews, har det været meningsfuldt at tale med informanterne om det dannelsesarbejde, som finder sted på skolen og i vekselvirkningen mellem skole og arbejdsplads. På tværs af informanterne er der enighed om, at praktikken spiller en helt særlig rolle i forhold til elevernes karakterdannelse og faglige stolthed. Informanterne har dog særligt beskrevet, hvordan de arbejder med elevernes karakterdannelse og faglige stolthed på skolen og i fagene.

Skolernes arbejde med elevernes karakterdannelse

Alle informanter giver udtryk for, at de på den ene eller anden måde arbejder med elevernes dannelse. Dette dog uden, at alle undervisere og elever nødvendigvis er bevidste om det og i varierende omfang – i de enkelte fag og på de enkelte skoler.

På grundforløbene, og særligt GF1, vil der som nævnt hovedsageligt være et fokus på elevernes almene dannelse. Skolerne søger at danne eleverne til at blive hele mennesker. En del af den almene dannelse kan ifølge informanterne have karakter af opdragelse af eleverne i forhold til, hvad der er god adfærd på skolen og i arbejdssammenhænge. Dette særligt for de elever, som kommer direkte fra folkeskolen, herunder fx knyttet til, hvordan en erhvervsskolekultur er anderledes end folkeskolen – fx, at eleverne her har ansvar for egen indlæring, at der er et sikkerhedsmæssigt aspekt på mange af uddannelserne, og at det er alvor på en anden måde, fordi der i praktikken vil være en mindre tolerance over for u hensigtsmæssig adfærd end på skolen.

Dertil søger skolerne at styrke elevernes almene dannelse i de almene fag (fx samfundsfag og dansk), ligesom det på nogle skoler i lige så høj grad sker på tværs af fag og udenfor undervisningstiden, fordi skolerne og uddannelserne har stærke, værdimæssige didaktiske grundlag. Dette kan fx være fordi, at skolen historisk trækker på et særligt værdigrundlag (fx kost- og højskolebevægelsen på landbrugsskolerne) eller fordi uddannelserne genstand tidligt fordrer en

bestemt adfærd (fx i omsorgsfagene på SOSU-skolerne, hvor der er stærke krav til elevernes opførsel i mødet med borgere). Dannelsen sker gennem eksemplarisk adfærd blandt alle skolens medarbejdere samt samtale med, invitation til refleksion og feedback til eleverne.

Endelig beskriver informanterne også, at de nogle steder arbejder med elevernes demokratiske dannelse gennem fx en særlig medborgerskabsdidaktik i fagene, hvor underviserne søger at gøre eleverne til aktive medskabere af læringsforløbene og træne dialog og argumentation. Dertil nævner enkelte informanter også, at de arbejder med elevernes digitale dannelse og kritiske sans.

Foruden det nævnte, er der i boksen listet andre eksempler på, hvordan informanterne beskriver at arbejde med elevernes dannelse – med en varierende balance mellem almen dannelse og faglig dannelse.

Eksempler på, hvordan skolerne arbejder med elevernes karakterdannelse

Fagundervisning: Simulering, rollespil, gruppearbejde, sidemandsoplæring, underviseren som rollemodel, inddragelse i beslutninger om arbejdsform og indhold, spørgsmål til refleksion, historiefortælling af undervisere eller eksterne.

Tværfaglig undervisning: Projektorienteret undervisning på tværs af fag, hvor fx erhvervslivet inddrages – så lokalt og virkelighedsnært som mulig. Dette fx med bæredygtighed og klima som overskrift.

Udenfor undervisningen: Fællesarrangementer på skolen (fx karrieredage, jobdage, skills, Demokratiets Dag, sociale arrangementer), studieture, virksomhedsbesøg, forningsliv, elevrådsarbejde

Skolens rammer: Simulering – skolerne forsøger at få en virksomhedskultur ind på skolen i forhold til fx uniformering, udsmykning og samarbejdet med erhvervslivet generelt.

4.4 Hvor er der potentiale for at understøtte erhvervsskolerne som stærke dannelsesmiljøer?

I vores interviews med både eksperter og praktikere, har vi søgt at belyse, hvor de ser potentialer for at understøtte erhvervsskolerne som stærke dannelsesmiljøer.

Resultater fra ekspertinterviews

På tværs af informanter, ser alle et potentiale i at arbejde med elevernes karakterdannelse og faglige stolthed – undervisere og elever med en særlig betoning af, at dette også bør rumme et fokus på fx elevernes medborgerskab, kritiske sans, refleksionsevne og demokratiske handlekompetencer. Det går igen på tværs af informanter, at dette med fordel kunne være med bæredygtighed og FN's Bæredygtigheds mål som overskrift for at understrege fagenes lokale og globale betydning. Herunder er det igen beskrevet, hvor informanterne ser potentialer på skolen og i vekselvirkningen mellem skole og arbejdsplads.

På skolen

Informanterne i kortlægningen ser først og fremmest et potentiale i at udvikle materialer, der begrebsliggør og sætter mål for karakterdannelse og faglig stolthed i alle fag. I forlængelse heraf ser alle et potentiale i at udarbejde didaktiske redskaber, som rummer anvisninger til, hvordan særligt lærere og elever helt konkret kan arbejde med elevernes karakterdannelse og faglige stolthed. Herunder understreger informanterne, at materialerne bør have et stærkt fokus på virkelighedsnærhed og anvendelse samt understøtte og bevidstgøre eleverne om den læring, der sker gennem kroppen. Dette fx gennem simulering og inddragelse af artefakter.

I forlængelse af ovenstående ser informanterne et potentiale i at arbejde med at sætte en dannelsesdagsorden på holdet, i klassen eller i værkstedet. Herunder fx ved at:

- Øve sig i kreativitet, at eksperimentere, at give og modtage feedback og vurdere egne og andres handlinger og produkter

- Øve sig i at lytte, argumentere og rumme andres holdninger og meninger
- Øve sig i at overveje og sætte ord på etik i forhold til deres fag
- Involvere eleverne som medskabere af undervisningen – både i forhold til arbejdsformer og indhold, herunder også ved at give eleverne plads til at dyrke en faglig nysgerrighed med hinanden
- Skabe en fælles bevidsthed om, hvilke værdier, der bør være styrende for den måde, som elever og lærere omgås hinanden på

Endnu et potentiale ser informanterne i så tidligt som muligt at inddrage eleverne en ny, faglig identitet, der kan skabe et grundlag for deres faglige stolthed. Dette fx ved tidligt at give dem oplevelsen af at blive en del af stærke, faglige fællesskaber, som giver dem muligheder i fremtiden. Informanterne nævner mere konkret, at skolerne fx kunne:

- Lave samarbejder med erhvervet så tidligt som muligt i form af virksomhedsforlagt undervisning eller virksomhedsrepræsentanter, der underviser på skolerne
- Skabe stærkere koblinger mellem elever på grundforløbet og hovedforløbene – fx gennem ung-til-ung-fortællinger og undervisning
- Arbejde med at udforske de elementer, der har defineret fagene historisk, som gør det i dag – og som vil gøre det i fremtiden. Alle fag har en "fortid", "nutid" og "fremtid". Dette med en særlig opmærksomhed på, at dette kan være særligt relevant at arbejde med på de merkantile uddannelser.
- Arbejde med at gøre rejsen som faglært tydelig – et livsperspektiv – og vise, hvordan de undervejs vil blive klædt på til rejsen. Og eleverne skal fortælles, at skolerne faciliterer, at de får færdigheder og den viden, de skal bruge for at blive professionelle håndværkere i fremtiden.

Endelig understreger elevorganisationerne også, at der fortsat ligger et potentiale i at styrke elevrådsarbejdet på skolen.

I vekselvirkningen mellem skole og arbejdsplads

På tværs af informanterne i kortlægningen, sættes der ord på et potentiale i at arbejde med forberedelse til praktikforløb, erfaringsopsamlinger, efterbehandling og refleksion samt forberedelse og planlægning af de næste skridt i vekselvirkningen mellem elevernes praktik- og skoleforløb.

Et bud på en metode fra informanterne kunne være ved at arbejde med aktionslæring, hvor elever og lærere – potentielt også i samarbejde med praktikvirksomhederne – sætter læringsmål for praktikforløbene og løbende samler op på, hvor eleven er i forhold til sine mål, hvad eleven har lært koblet til fx deres fag, dannelse og demokrati, og aftaler prøvehandlinger i næste praktikperiode. Herunder fx ved brug af logbøger. Her vil det være understøttende, hvis skolerne varigt søger at opbygge gode relationer og en god dialog med virksomhederne.

Resultater fra erhvervsskoleinterviews

Et gennemgående tema i interviewene er, at der også for praktikerne ligger et potentiale i at ekspliciteere dannelse i lovgivningen, bekendtgørelser, uddannelsesordninger og lokale undervisningsplaner. Ledere og lærere udtrykker, at det vil understøtte skolernes arbejde med karakterdannelse og faglige stolthed, hvis de havde en fælles definition af dannelse at arbejde ud fra og didaktiske mål for dannelse i undervisningen.

Dertil udtrykker især underviserne, at der er et potentiale i at udvikle redskaber og værktøjer, som de kan bruge til arbejdet med elevernes demokratiske dannelse, karakterdannelse og faglige stolthed – herunder fx til at sætte ord på tavs viden og tavse værdier, som elever og undervisere har, og som kan bruges til at reflektere over de erfaringer, som eleverne gør sig i praktik.

På det merkantile område (kontor, handel og forretningsservice) udtrykker underviserne, at der er et potentiale i at udvikle redskaber, værktøjer og læringsforløb, der tidligere kan styrke elevernes faglige identitet og stolthed – fx gennem stærkere samarbejder mellem skoler og virksomheder på grundforløbene.

5 Undersøgelses metode

I de følgende afsnit uddybes metoden for scoping reviewet, dataindsamlingsmetoderne og interviewindholdet knyttet til de 12 ekspertinterviews og de 20 skoleinterviews.

5.1 Scoping review

Kortlægningen af karakterdannelse (kap. 3) baserer sig på et scoping review (Arksey & O'Malley, 2005; Pham et al., 2014). Det er en metode til kortlægning af eksisterende litteratur på et felt for at skabe et overblik over omfanget og karakteristika ved primærlitteraturen. Metoden benyttes ofte i de tilfælde, hvor temaet endnu ikke har gennemgået nogen større grad af review tidligere, hvilket gør sig gældende her. Fremgangsmåden er foregået i følgende skridt:

1. Identifikation af undersøgelsesspørgsmålet ("Hvad er karakterdannelse på erhvervsuddannelserne og faglig stolthed på erhvervsuddannelse?") og opstilling af relevante søgeord ("karakterdannelse" + "character education" + "faglig stolthed" + "professional pride").
2. Identifikation af relevant litteratur (via bibliotek.dk suppleret med Google Scholar, ERIC og håndsøgning på biblioteker).
3. Udvælgelse af litteratur.
4. Kortlægning af litteraturen.
5. Opsamling, opsummering og afrapportering af resultaterne.
6. Validering af fund.

Gennem en søgning på *bibliotek.dk* (en søgemaskine som dækker alle danske biblioteker) med søgeordet "karakterdannelse" får man kun 96 hits. En mere

præcis søgning, hvor "karakterdannelse" indgår som emneord reducerer det til 52 hits.

Langt de fleste er udgivelser fra perioden 2000-2019. Faktisk er kun fire hits fra tidligere år (1926, 1931, 1952 og 1965). De fordeler sig således: 2016: 8 hits, 2003: 7 hits, 2018: 7 hits, 2014: 6 hits, 2015: 5 hits, 2017: 5 hits, 2007: 3 hits, 2000: 2 hits, 2019: 2 hits.

En yderligere indsnævring til kun dansksproget litteratur reducerer resultatet til 39 hits. En gennemgang og selektion i disse fører frem til 14 umiddelbart relevante titler (Christensen, 2008; Fisker, 2018; Jørgensen, 2014; 2015; 2017ab;2018abc; Ledertoug, 2015; Pontoppidan, 2019; Sennett, 2003; Tidmand, 2018; Tough, 2017).

I frasorteringen er der blevet lagt vægt på, hvorvidt begrebet "karakter" eller "karakterdannelse" faktisk optræder i teksten, og om teksten vurderes at have en vis (erhvervs)pædagogisk relevans. Et eksempel på en bog som ikke er inkluderet i kortlægningen, er bogen af den engelske filosof John Locke (2016). Ikke fordi der er tale om en oversættelse fra engelsk, og heller ikke fordi der er tale om en ældre tekst (den er oprindeligt fra 1693), der overvejende er af historisk interesse. Det er en pædagogisk klassiker, og har derfor pædagogisk relevans, men selvom "karakterdannelse" indgår i emnefeltet i søgemaskinen, så er det ikke et begreb, som direkte benyttes af Locke. Det indgår kun mere indirekte i hans beskrivelse af, hvordan man bedst opdrager en engelsk gentleman. Bogen er derfor ikke inkluderet i kortlægningen.

I de 14 inkluderede titler er der fire bøger og resten er tidsskrifts-, avis- og netartikler. Bogen af Sennett (2003) er oversat fra engelsk. Bogen af Christensen (2008) er primært filosofisk, men har også en vis pædagogisk relevans. Teksterne fra den danske psykolog og professor Per Schultz Jørgensen har klar overvægt i den inkluderede litteratur. Vi har benyttet litteraturlisterne i disse inkluderede dansksprogede tekster til at søge videre samt foretaget en yderligere

søgning i bibliotek.dk på engelsksproget litteratur med søgeordet "character education", hvor søgningen for perioden år 2000-2019 giver 179 hits.

Langt størstedelen af denne litteratur er ikke relevant i forhold til det stillede undersøgelsesspørgsmål, men vi har udvalgt nogle titler herfra som også indgår i kortlægningen. Derudover har foretaget en yderligere spredt litteratursøgning i form af "hånd søgninger" på biblioteker og benyttet andre søgemaskiner som Google Scholar, ERIC-databasen og amazon.com til at identificere relevant litteratur.

5.2 Ekspertinterviews

Der er gennemført *10 ekspertinterviews med repræsentanter fra elev-, medarbejder-, leder-, bestyrelses- og interesseorganisationerne på EUD-området.*

Formålet med interviewene er at få skabt et overblik over, hvordan erhvervsskolerne arbejder med karakterdannelse og faglig stolthed, samt hvilke potentialer der er vigtige i det videre arbejde. De 10 eksperter er repræsentanter fra følgende organisationer:

- Erhvervsskolernes ElevOrganisation (EEO)
- Landssammenslutningen af Handelsskoleelever (LH)
- Uddannelsesforbundet
- GL (eux-undervisere)
- Danske Erhvervsskoler – og Gymnasier – Lederne (DEG-L)
- Danske Erhvervsskoler – og Gymnasier – Bestyrelserne (DEG-B)
- Danske SOSU-skoler
- Danske SOSU-skoler -Bestyrelserne (B-SOSU)
- Danske Landbrugsskoler
- UUVF – Ungdomsuddannelsernes Vejlederforening

Dertil er der gennemført *2 ekspertinterviews med to forskere fra hhv. Nationalt Center for Erhvervspædagogik og DPU.* De to forskere, der er interviewet er:

- Jan Bisgaard, lektor og ph.d., Nationalt Center for Erhvervspædagogik
- Vibe Aarkrog, lektor, DPU

Fokus i ekspertinterviews

De 12 interviews har haft en eksplorativ karakter. Der er forud for interviewene udarbejdet en semistruktureret interviewguide, der sikrer, at de nødvendige temaer bliver belyst og samtidigt rummer muligheden for at stille opfølgende spørgsmål og forfølge interessante temaer, der opstår i interviewet. Interviewguiden dækker følgende tematikker:

- Hvornår erhvervsskoleeleverne møder dannelseselementer i uddannelsesforløbet – på de forskellige hovedområder?
- Hvordan der arbejdes der med dannelse og faglig stolthed i uddannelsesforløbet (fx på GF1, GF2, i hovedforløbet, i praktikperioder mv.)? Herunder identifikation af eksempler på bestemte redskaber, skoler mv. samt emner, der arbejdes med (fx handlekraft, nærvær, ordentlighed og civilsamfund)
- Hvor i elevernes uddannelsesforløb, der kan være potentiale for at styrke arbejdet med dannelse? Og hvordan man kunne gøre det (fx ved at udvikle bestemte redskaber)?

Hovedspørgsmålene i interviewguiden til ekspertinterviews

- Hvornår møder erhvervsskoleeleverne elementer (fx tidspunkter/praktikforløb/fællesskaber/mesterlære/processe/læringsrum) i deres uddannelsesforløb, der kan påvirke deres dannelse og faglige stolthed?
- Hvilke eksempler kender du til, hvor en erhvervsskole arbejder med elevernes dannelse og faglige stolthed i elevernes uddannelsesforløb – herunder også med særlige emner?
- Hvor vil du pege på, at der er potentiale for at understøtte erhvervsskolerne som stærke dannelsesmiljøer – herunder også bestemte tidspunkter i elevernes uddannelsesforløb?
- Hvilke emner mener du, vil være særligt vigtige at arbejde med (fx vedholdenhed, handlekraft, nærvær, ordentlighed og civilsamfund)?
- Hvilke konkrete redskaber kunne i din optik gavne erhvervsskolerne arbejde med karakterdannelse og faglig stolthed?

Hovedspørgsmålene i interviewguiden til ekspertinterviews

- Hvilke yderligere skoler, ledere, medarbejdere mv. vil være interessante at tale med i vores forundersøgelse?

Derudover er eksperterne blevet bedt om at pege på en skole, en leder, en underviser eller en anden medarbejder, der har særligt interessante erfaringer med at arbejde med elevers karakterdannelse og faglige stolthed. På den måde er der identificeret repræsentanter fra fire skoler, som deltager i telefoninterviews i forundersøgelsen.

5.3 Erhvervsskoleinterviews

For at komme endnu mere i dybden med praksis på skolerne, er der gennemført [20 telefoninterviews med relevante personer på 20 erhvervsskoler](#) – enkelte ledere, men særligt med lærere og relevante medarbejdere (fx praktikmedarbejdere og studievejledere) De 20 interviews danner grundlag for en beskrivelse af den nuværende praksis, der kan anvendes i forbindelse med temamøderne og i det opsamlende notat. Fokus i telefoninterviewene har været at få udfoldet og beskrevet informanternes praksis knyttet til arbejdet med elevernes karakterdannelse og faglige stolthed.

Hvert telefoninterview har haft en varighed på cirka 30 minutter. Der er forud for interviewene udarbejdet en semistruktureret interviewguide, der sikrer, at de nødvendige temaer bliver belyst og samtidigt rummer muligheden for at stille opfølgende spørgsmål og forfølge interessante temaer, der opstår i interviewet.

Interviewguiden indeholder følgende tematikker:

- Hvornår elever møder dannelseselementer i uddannelsesforløbet
- Hvordan skolerne arbejder med dannelse i elevernes uddannelsesforløb inden for hovedområdet (fx på GF1, GF2, i hovedforløbet, i forbindelse med praktikperioder mv.).
- Potentialer for at styrke arbejdet med dannelse på erhvervsskolerne

- Anbefalinger til konkrete redskaber, der ville kunne understøtte jeres arbejde med dannelse

Hovedspørgsmålene i interviewguiden til skoleinterviews

- Hvornår møder eleverne på jeres hovedområde elementer (fx tidspunkter/praktikforløb/fællesskaber/mesterlære/processer) i deres uddannelsesforløb, der kan påvirke dannelse og faglige stolthed?
- Hvordan arbejder I på jeres hovedområde konkret med dannelse i elevernes uddannelsesforløb?
- Hvor vil du pege på, at der er potentiale for at understøtte erhvervsskolerne som stærke dannelsesmiljøer – herunder også bestemte tidspunkter i elevernes uddannelsesforløb?
- Hvordan kunne man understøtte skolernes arbejde med det?
- Hvilke konkrete redskaber ville I på dit hovedområde have gavn af blev udviklet som en del af programmet?

Udvælgelse af skoler og konkrete informanter

De 20 skoler er udvalgt med henblik på at få et bredt billede af praksis på erhvervsskolerne. 16 af skolerne er udvalgt ud fra følgende kriterier i prioriteret rækkefølge:

1. Kriterium: **EUD-hovedområde**

- Omsorg, sundhed og pædagogik (5 interviews)
- Kontor, handel og forretningsservice (5 interviews)
- Fødevarer, jordbrug og oplevelser (5 interviews)
- Teknologi, byggeri og transport (5 interviews)

2. Kriterium: **Geografisk spredning** (spredning mellem region, byskoler og landskoler)

Se oversigten over de udvalgte skoler fordelt på EUD-hovedområderne i tabel 1 på side 41. I januar 2020 gennemføres de tre interviews, hvor eksperter i ekspertinterviewene har udpeget særligt interessante personer at tale med.

Skolerne er første gang blevet kontaktet via en e-mail til uddannelseslederen/uddannelseschefen for det pågældende EUD-område på skolen, hvor de er blevet informeret om formålet med undersøgelsen, og blevet bedt om at udpege den leder eller medarbejder, der ved mest om, hvordan skolen inden for det pågældende EUD-område arbejder med karakterdannelse og faglig stolthed. Med vægt på at det gerne måtte være en medarbejder, der er tæt på praksis i undervisningen.

Tabel 1: Oversigt over skoler i erhvervsskoleinterviews

Hovedområde	Skoler					Antal inter-views
Omsorg, sundhed og pædagogik	SOSU Syd	ZBC	Fonden den danske Diakonissestiftelse	SOSU Nord	Social & Sundhedsskolen, Herning	5
Kontor, handel og forretningsservice	Rybners	Køge Handels-skole	Niels Brock, Erhvervsuddannelserne	Skole udpeges af eksperter	Campus Vejle	5
Fødevarer, jordbrug og oplevelser	Dalum Landbrugs-skole	Roskilde Tekniske Skole	Skole udpeges af eksperter	EUC Nord	Bygholm Landbrugs-skole	5
Teknologi, byggeri og transport	Syddansk Erhvervsskole	U/NORD	NEXT Uddannelse	AMU Nordjylland	Skole udpeges af eksperter	5
Region	Syddanmark	Sjælland	Hovedstaden	Nordjylland	Midtjylland	20

6 Litteratur

- Allport, G. W. (1961). *Pattern and Growth in Personality*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Andersen, F.Ø. (2011). *Positiv psykologi i skolen*. Frederikshavn: Dafolo.
- Andersen, O.D. & A.A. Christensen (2016). *Erhvervspædagogisk didaktik: sådan kan det gøres*. København: Hans Reitzels Forlag
- Aristoteles (1995). *Den Nikomacheiske etik*. Frederiksberg: Det lille forlag.
- Arksey, H. & L. O'Malley (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8, 1, pp. 19-32.
- Arthur, J. (2019). *The Formation of Character in Education: From Aristotle to the 21st Century*. London: Routledge.
- Arthur, J., K. Kristjansson, T. Harrison, W. Sanderse & D. Wright (2017). *Teaching Character and Virtue in Schools*. London: Routledge.
- Biesta, G. (2010) *Good Education in an Age of Measurement*. Boulder - London: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2016) Good Education and the teacher. Reclaiming Educational Professionalism. I: Evers, J. & Kneyber, R. (Ed.) *Flip the System. Changing Education from the Ground Up*. London and New York: Routledge.
- Biswas-Diener, R. (2011). *En invitation til positiv psykologi: Viden og værktøj til professionelle*. København: Mindspace.
- Bjertrup, A. (2012). Italesættelse af individets karakterstyrker. I: F.Ø. Andersen & G. Christensen (red.). *Den positive psykologiske metoder: Forskning, assessment, test, udviklingsarbejde og intervention* (pp. 141-164). København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Böwadt, P.R. (2019), Livsduelighed. Fra Grundtvig til konkurrencestat, København: Hans Reitzels Forlag.
- Böwadt, P.R. (2017), Pædagogisk Filosofi, København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. (2008). *Identitet – Udfordringer I forbrugersamfundet*. Aarhus: Klim.
- Brinkmann, S. & Tangaard L. (2010), Toward an Epistemology of the Hand, i: *Studies in Philosophy and Education*, 29, pp. 243-257.
- Christensen, A.S. (2008). *Moderne dydsetik: Arven fra Aristoteles*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Clement, S. & R. Bollinger (2017). Accelerating Progress: A New Era of Research on Character Development. *Journal of Youth and Adolescence*, 46, pp. 1240-1245.
- Danmarks Statistik (2019). *Erhvervsuddannelser i Danmark 2019*. København. Se: <https://www.dst.dk/da/Statistik/Publikationer/VisPub?cid=32526>
- DEA (2018). *Erhvervsuddannelserne: Status, styring og reformer*. Tænketanken DEA og Nordea Fonden. http://dea.nu/sites/dea.nu/files/erhvervsuddannelser_nordea_0.pdf
- Fisker, H. & G. Bastiansen (2012). *Positiv psykologi og styrketræning: skab trivsel, vækst og læring*. København: Akademisk Forlag.
- Fisker, H. (2018). Positiv psykologi og styrkefokus: et bud på trivsel i lærer- og pædagogpraksis. *Kognition & Pædagogik*, 28, 110, pp. 18-29.
- Frayling, C. (2011), *On Craftsmanship. Towards a New Bauhaus*, London: Oberon Books.

- Fredens, K. (2018), *Læring med Kroppen forrest*, Hans Reitzels Forlag: København.
- Fullan, M., J. Quinn & J. Mceachen (2018). *Deep Learning: Engage the World Change the World*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gamble, J. (2001), Modelling the invisible: the pedagogy of craft apprenticeship, in: *Studies in Continuing Education*, 23,2, pp. 185-200.
- Hammershøj, L.G. (2017), *Dannelse i uddannelsessystemet*, København: Hans Reitzels Forlag.
- Hammershøj, L.G. (2013). *Dannelsen i uddannelse*. Danske Underviserorganisationers Samråd.
- Hermann, S. (2016), *Hvor står kampen om dannelsen*, København: Informations Forlag.
- Honneth, A. (2003), *Behovet for anerkendelse*, Hans Reitzels Forlag: København.
- Jakobsen, K.H. & B. Lausch (2014). Unges identitetsdannelse i EUD. I: T. Størner & K.H. Sørensen (red.). *Elever i erhvervsuddannelserne* (pp. 145-157). København: Munksgaard.
- Jensen, A.H. & P.F. Laursen (2016). *Alsidig udvikling – Hvad, hvorfor og hvordan?* Frederikshavn: Dafolo.
- Jerome, L. & B. Kisby (2019). *The Rise of Character Education in Britain*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Jubilee Centre (2017). *A Framework for Character Education in Schools*. Se: www.jubileecentre.ac.uk.
- Juul, I. (2004). Erhvervsuddannelserne – et forsømt forskningsområde. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 6, 4, pp. 11-24.
- Jørgensen, J. (1941). *Psykologi paa biologisk grundlag*. København: Ejnar Munksgaard.
- Jørgensen, P.S. (2013). Karakterdannelse er det oversete skoleprojekt. *Politiken*, d. 3. september, Sektion, pp. 5-6.
- Jørgensen, P.S. (2014). *Styrk dit barns karakter*. København: Kristeligt Dagblads Forlag.
- Jørgensen, P.S. (2015). Livsduelighed handler om karakterdannelse. *Kognition & Pædagogik*, 25, 95, pp. 36-46.
- Jørgensen, P.S. (2017a). Vi skal udvikle robuste børn. *Politiken*, 26. februar, Sektion 2, pp. 5-6.
- Jørgensen, P.S. (2017b). Det ensidige fokus på karakterer står for fald. Nu kommer karakterdannelsen. *Information*, 24. november, pp. 14-15.
- Jørgensen, P.S. (2017c). *Robuste børn – Giv dit barn ansvar, livsmod og tiltro til sig selv*. København: Kristeligt Dagblads Forlag.
- Jørgensen, P.S. (2018a). Dannelse i daginstitutionen. *0-14*, 28,3, pp. 32-35.
- Jørgensen, P.S. (2018b). Robuste børn i en verden i opbrud. *Skolestart*, 48, 2, pp. 4-6.
- Jørgensen, P.S. (2018c). Mens vi bakser med opgaven udvikles den karakter, der betinger løsningen af den. *Kvan*, 38, 110, pp. 18-31.
- Jørgensen, P.S. (2019). Kan man træne børns robusthed? *Politiken*, d. 17. april, Sektion 2, pp. 5-6.
- Kant, I. (2000). *Om pædagogik*. Aarhus: Klim.
- Koudahl, P., M.S. Kolin, H.L. Andersen, K.S. Larsen & A.R. Bruun (2018). *Hovedforløb på erhvervsuddannelserne efter reformen*. Rapport. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Kristjansson, K. (2015). *Aristotelian Character Education*. London: Routledge.
- Kroes, P. & Meijers, A. (2000), *The empirical turn in the philosophy of technology*, Elsevier Science Ltd.: Amsterdam.

Larsen, N.A. (1920). Karakterdannelse. *Vor Ungdom: Tidsskrift for Opdragelse og Undervisning*, pp. 407-420.

Lavy, S. (2019). A Review of Character Strengths interventions in Twenty-First-Century Schools: their Importance and How they can be Fostered. *Applied Research in Quality of Life*, <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9700-6>

Ledertoug, M.M. (2015). Interventioner med via-karakterstyrker i skoler. *Kognition & Pædagogik*, 25, 95, pp. 48-64.

Linder, A. % M.M. Ledertoug (2014). *Livsduelighed og børns karakterstyrker*. København: Dansk Psykologisk Forlag.

Locke, J. (2016). *Tanker om opdragelsen*. Aarhus: Klim.

Louw, A. & Hansen, N.-H. M. (2018) *Det gode uddannelsesliv i praktikken. Vidensnotat om praktikken på social- og sundhedshjælperuddannelsen, social- og sundhedsassistentuddannelsen og sygeplejerskeuddannelsen*. Center for Ungdomsforskning, Aalborg Universitet.

Lyhne, J. & H.H. Knoop (red.) (2008). *Positiv psykologi – positiv pædagogik*. København: Dansk Psykologisk Forlag.

McGrath, R.E. (2018). What Is Character Education? Development of a Prototype. *Journal of Character Education*, 14, 2, pp. 23-35.

Miller, C. B. (2018). *The Character Gap: How Good Are We?* New York: Oxford University Press.

Mygind, M. & F.Ø. Andersen (red.) (2017). *Robusthed i praksis – individuelt og kollektivt*. København: Mindspace.

Niemiec, R.M. (2017). *Character strengths interventions: a field guide for practitioners*. Boston, MA: Hogrefe.

Niemiec, R.M. & McGrath, R.E. (2019). *The Power of Character Strengths: Appreciate and Ignite Your Positive Personality*. VIA Institute of Character.

Nucci, L., D. Narvaez & T. Krettenauer (Eds.) (2014). *Handbook of Moral and Character Education*. New York: Routledge.

Pham, M., A. Rajic, J.D. Greig, J.M. Sargeant, A. Papadopoulos & S.A.

McEwen (2014). A scoping review of scoping reviews: advancing the approach and enhancing the consistency. *Research Synthesis Methods*. DOI: 10.1002/jrsm.1123

Polyani, M. (1958). *Personal knowledge: Towards a post-critical philosophy*. London: Routledge and Kegan Paul.

Pontoppidan, H. (2019). Dansen om den erhvervsrettede dannelse. *Kritisk debat online*, d. 16. februar, se: http://gl.kritiskdebat.dk/articles.php?article_id=2059

Quinlan, D., N. Swain, D.A. Vella-Brodrick (2012). Character Strengths Interventions: Building on What We Know for Improved Outcomes. *Journal of Happiness Studies*, 13, pp. 1145-1163.

Rømer, T.A. (2019), FAQ om dannelse, København: Hans Reitzels Forlag.

Seligman, M.E.P. (2004). *Lykkens psykologi: Ny psykologi sætter fokus på dine fortrin*. København: Aschehoug.

Sennett, R. (1998). *The Corrosion of Character: The Personal Consequences of Work in the New Capitalism*. New York: W.W. Norton & Company. (Dansk udgave: *Det fleksible menneske*, 1999, Gjern: Hovedland).

Sennett, R. (2003). *Respekt i en verden af ulighed*. Gjern: Hovedland.

Sennett, R. (2008), *The Craftsman*, London: Penguin Group Allen Lane.

Snow, N.E. (Ed.) (2018). *The Oxford Handbook of Virtue*. New York: Oxford University Press.

Sommer, D. & J. Klitmøller (2018). Hinsides PISA – alternative stiger mod fremtiden. I: D. Sommer & J. Klitmøller (red.). *Fremtidsparat? Hinsides PISA – nordiske perspektiver på uddannelse* (pp. 361-388). København: Hans Reitzels Forlag.

Sylvest, N. (1975). *Interaktionsregler*. I: B. Gregersen (red.). *Om Goffman – 11 artikler* (pp.123-141). København: Hans Reitzels Forlag.

Tidmand, L. (2018). Positiv ud&dannelse: det næste naturlige og afgørende skridt for dansk uddannelse. *Kognition & pædagogik*, 28, 110, pp. 6-17.

Tough, P. (2017). *Børns vej til succes: grit, nysgerrighed og karakterens kræfter*. Frederikshavn: Dafolo.

UVM (2019). *Udkast: Forslag til Lov om ændring af lov om erhvervsuddannelser, lov om folkeskolen, lov om vejledning om uddannelse og erhverv samt pligt til uddannelse, beskæftigelse m.v. samt forskellige andre love*. Undervisningsministeriet Version af 10. januar, 2019.

Willerslev, R. (2019), *Ryggrad og rummelighed*, København: People's Press.

Aarkrog, V. (2012) *Refleksion. I undervisning, oplæring og praktikvejledning*. København: Munksgaard.

Aarkrog, V. (2018). *Teorier om læring: anvendt i erhvervsuddannelsernes didaktik*. København: Munksgaard.

Internetressourcer:

<https://www.viacharacter.org/www/>

<https://www.jubileecentre.ac.uk/>

<https://www.jubileecentre.ac.uk/432/character-education>