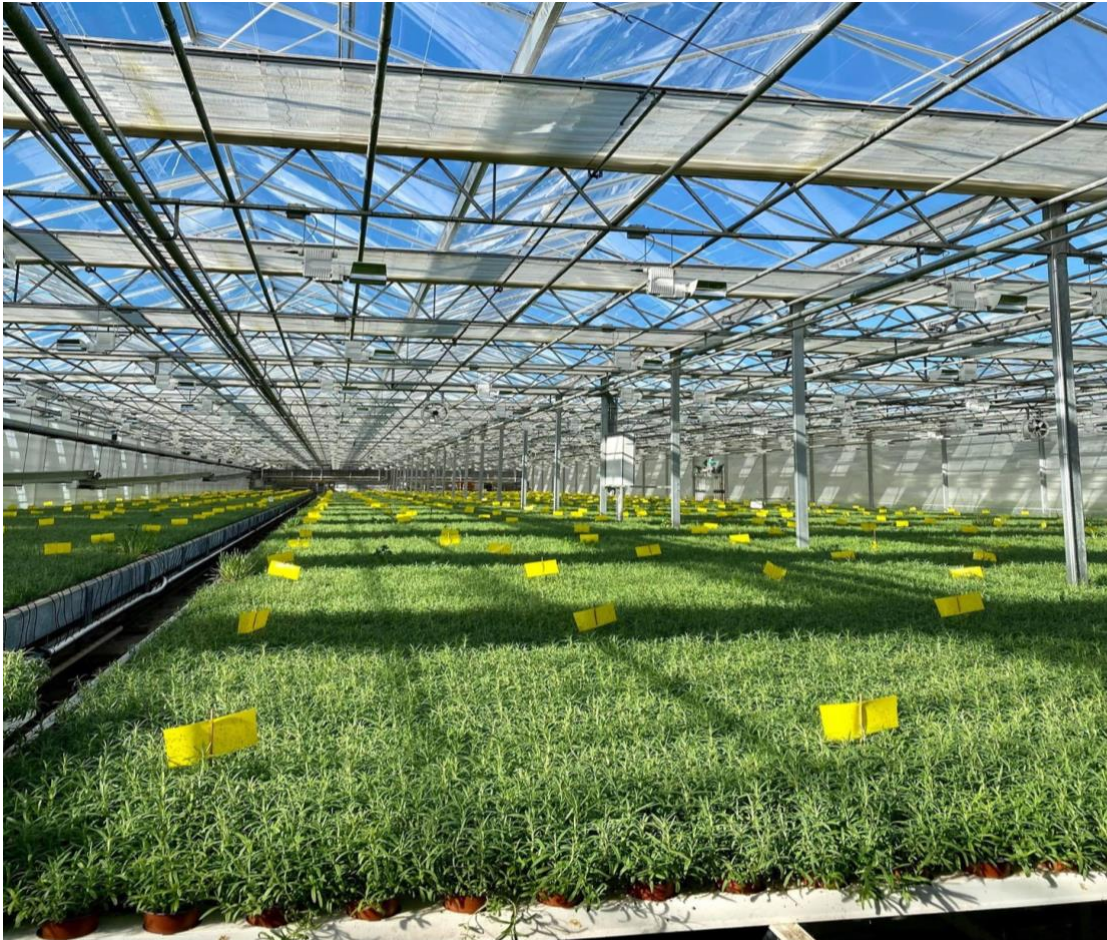


Væksthusgartnerier i knæ – hvordan sikres en øget efteruddannelsesaktivitet for fremtiden?

*En undersøgelse af hvad der forårsager et til- eller fravalg
af voksen- og efteruddannelse blandt væksthusgartnere*



Roskilde Universitetscenter – Cand.scient.adm.

Kandidatspeciale 2021

Frederik Winkel Madsen

Studienummer: 60303

Aflevering: 21. september 2021

Vejleder: Martin Bæk Carstensen

Antal anslag: 163.170

Abstract

This paper addresses the challenges associated with the paradox; even though the potential for supplementary training among the gardeners working in greenhouses is high, the education participation is continuously low. This paradox relates to the industrialization of the gardener industry, which entails automation changing the job content. Therefore, this project investigates the role the workplace and external forces – here, the supplementary educational system – play regarding the gardener's participation in learning activities. The research methods include interviews with gardeners, a leader, an educational consultant from 3F, and two employer representatives from GLS-A.

The accommodation of the workplace – comprising the manager's practical involvement in the gardener's skills development, the learning environment, and the meaning of the work function – played a central part in the participation in supplementary educational activities. Through Kondrup's (2017) and Archer's (2000) framework on learning identity, it became clear that the lack of communication, especially about the potential competency gap in the future, was a problem hindering participation in supplementary education. This problem was enhanced by a learning environment reflecting a short-sighted perspective, especially among the greenhouse gardeners, whose work function was in the production area. Even though some greenhouse gardeners could remain motivated, the encounter with several situational and institutional barriers contributed to deselection of supplementary educational activities. Through Cross' (1981) and Desjardins' & Rubenson's (2013) framework, it became apparent that 1) the lack of information from both employers and employees, 2) problems regarding coordination internally between the horticultures and 3) the courses' lacking quality led to the greenhouse gardeners perceiving the courses as irrelevant.

This paper concludes that if a higher supplementary educational activity is desired, the internal courses in horticulture are a helpful tool. This is because the classes are obligatory, where gardeners with earlier negative learning experiences could take the plunge and be more motivated towards new learning activities in the future.

Indholdsfortegnelse

1. PROBLEMFELT	5
1.1 PROBLEMFÖRMULERING	6
1.2 ARBEJDSSPÖRGSMAŁ	7
2. BEGREBSAFKLARING	8
3. AFGRÆNSNING	9
3.1 ALDER	9
3.2 UDENLANDSK ARBEJDSKRAFT	9
3.3 UFAGLÆRT ARBEJDSKRAFT	9
3.4 TEORI.....	10
4. UNDERSÖGELSESDSIGN	11
5. FORSKNINGSFELT	12
5.1 HUMAN-KAPITAL-TEORIEN	12
5.2 TEORI OM DEN UNDERLIGGENDE BESLUTNINGSPROCES	12
5.3 TEORETISKE PERSPEKTIVER OM DELTAGELSE SET FRA INDIVIDETS PERSPEKTIV	13
5.4 OPSUMMERING	14
6. TEORI	15
6.1 LÆRINGSIDENTITET.....	15
6.2 LÆRINGSIDENTITET I RELATION TIL ARBEJDSPLADSEN	16
6.2.1 Identitetsdannelsen formet af bekymringer	18
6.2.2 Ledelsens praktiske involvering i gartnerens kompetenceudvikling	19
6.2.3 Læringsmiljøet på arbejdspladsen.....	19
6.2.4 Væksthusgartnerens arbejdsfunktion på arbejdspladsen	20
6.3 FORSKELLIGE TYPER AF BARRIERER DER HAR INDFLYDELSE PÅ LÆRINGSIDENTITET	21
7. METODE	24
7.1 VIDENSKABSTEORETISK AFSÆT	24
7.1.1 Metodisk tilgang	24
7.1.2 Aktør-struktur-samspillet.....	26
7.2 HVORDAN IDENTIFICERES LÆRINGSIDENTITETEN BLANDT GARTNERNE?.....	27
7.3 UDVÆLGELSE AF CASE.....	28
7.4 GATEKEEPERS	29
7.5 PRÆSENTATION AF INFORMANTER.....	30
7.6 DE SYV FASER FOR EN INTERVIEWUNDERSÖGELSE	31

7.6.1 Tematisering.....	31
7.6.2 Design.....	32
7.6.3 Interview.....	32
7.6.4 Transskription.....	33
7.6.5 Analyse.....	33
7.6.6 Verifikation.....	34
7.6.7 Rapportering.....	34
8. ANALYSE.....	35
8.1 ANALYSEDEL I.....	35
8.1.1 Ledelsens praktiske involvering i gartnerens kompetenceudvikling.....	35
8.1.2 Læringsmiljøet på arbejdspladsen.....	38
8.1.3 Gartnerens arbejdsfunktion på arbejdspladsen.....	41
8.1.4 Delkonklusion analysedel I.....	44
8.2 ANALYSEDEL II.....	45
8.2.1 Sammenhæng mellem relevans og orientering af kurser.....	45
8.2.2 Informationsbarrierer som et logistisk problem.....	48
8.2.3 Kvaliteten af undervisning som en institutionel barriere.....	51
8.2.4 Interne kurser som potentiel løsning på problemet.....	53
8.2.5 Delkonklusion analysedel II.....	54
8.3 ANALYSEDEL III.....	55
8.3.1 Tidligere læringserfaringer som et bidrag til at forstå gartnerens fravalg.....	55
8.3.2 Vedligeholdelse af læringsidentiteten som et afgørende element.....	58
8.3.3 Sammenhæng mellem negative læringserfaringer og orientering om overenskomst.....	60
8.3.4 Delkonklusion analysedel III.....	61
9. KONKLUSION.....	63
10. DISKUSSION AF SPECIALETS RESULTATER.....	65
11. PERSPEKTIVERING.....	67
12. LITTERATURLISTE.....	69

1. Problemfelt

Det danske arbejdsmarked udvikler sig i disse år, hvilket indebærer mere teknologi og automatisering, som på sigt skal sikre det danske samfund en højere produktivitet (Mokyr, Vickers, & Ziebarth, 2015: 32). Det estimeres i den sammenhæng, at 40 % af alle nuværende arbejdstimer i Danmark og 74 % af alt forudseeligt fysisk arbejde kan overtages med nuværende teknologi, hvilket betyder, at arbejdstagere der udfører forudseeligt fysisk arbejde med tiden kan erstattes (McKinsey, 2017: 4). På baggrund af den aktive arbejdsmarkedspolitik er det danske arbejdsmarkedet godt indrettet ift. at sikre arbejdstagernes mulighed for at komme i ny beskæftigelse, herunder muligheden for opkvalificering. Problemet er dog, at arbejdstagere med højt automatiseringspotentiale søger mod andre jobs med tilsvarende automatiseringspotentiale, når de står overfor at skifte arbejde (McKinsey, 2017: 11).

Estimaterne af automatiseringspotentialet er omdiskuterede, hvilket også er et udtryk for, at de er forbundet med stor usikkerhed (Klindt, Rasmussen, & Jørgensen, 2020: 327f). Der er dog ingen tvivl om, at automatiseringen har potentiale til at overflødiggøre visse rutineprægede jobs, men automatiseringen besidder også potentialet til at skabe nye jobs og forøge produktiviteten (Greve, 2018: 65). For at kunne udnytte teknologiens muligheder til fulde, vil det dog kræve en markant omstilling på tværs af samfundet, forstået på den måde at mere eller mindre alle beskæftigede skal lære nye færdigheder for at kunne varetage deres jobfunktioner (McKinsey, 2017: 1). Dette vil formentlig indebære en risikogruppe af beskæftigede, for hvem transitionen vil blive særligt udfordrende (McKinsey, 2017: 1). På baggrund af McKinseys analyse vil denne gruppe på længere sigt have svært ved at finde beskæftigelse og dermed være i fare for marginalisering og arbejdsløshed. I den sammenhæng er efteruddannelse og kompetenceudvikling essentielt for, om den enkelte arbejdstager har mulighed for at opnå de kompetencer, der vil blive efterspurgt (Greve, 2018: 62).

På trods af en udsigt der indbefatter mere teknologi og automatisering, er det faktiske forbrug af offentlig efteruddannelse paradoksalt nok faldet gennem en længere årrække på hele det danske arbejdsmarked – primært ift. AMU (Arbejderbevægelsens Erhvervsråd, 2021: 77). I 2009 deltog cirka hver fjerde lønmodtager i offentlige efteruddannelses tilbud, mens det i 2019 kun gjaldt for hver sjette lønmodtager (Arbejderbevægelsens Erhvervsråd, 2021: 75). Ift. specialiets målgruppe 'væksthusgartnere' viser tal fra Arbejderbevægelsens Erhvervsråd, at efteruddannelsesaktiviteten

blandt denne gruppe er faldet fra 31 % til 22,3 % i perioden 2009 til 2019. Dette fald på 8,7 procentpoint står i kontrast til det stigende behov for efteruddannelse blandt væksthushavere (Arbejderbevægelsens Erhvervsråd, 2020: 8). Uddannelseskonsulenten Karin Olesen fra 3F understøtter relevansen af denne problemstilling, idet efteruddannelsesaktiviteten, set i et brancheperspektiv, vurderes at være lavest blandt væksthushavere (bilag 2: 11).

Gartnerierhvervet er flere steder fortsat domineret af manuelt arbejde, hvorfor der ikke stilles krav om kompetencer af teknologisk karakter. Dette skyldes særligt arbejdsopgaver, der er forbundet med pakning og forsendelse af varer (COWI, 2019: 37). Gartnerierhvervet har dog over de seneste mange år gennemgået en markant udvikling, hvor der er sket ændringer i kompetencebehov blandt medarbejdere (COWI, 2019: 37). Dette er særligt kompetencer, der relaterer sig til automatisering samt ledelses- og koordinationsopgaver, som er et resultat af et stigende fokus på produktkvalitet, miljø og dokumentation (COWI, 2019: 38). Såfremt væksthushavere ikke formår at få de rette kompetencer, der efterspørges på arbejdsmarkedet, risikerer de på sigt at miste deres arbejde.

På baggrund af ovenstående er det således interessant at undersøge, hvorfor voksen- og efteruddannelse ikke fremstår eftertragtet, når behovet for efteruddannelse vurderes nødvendigt? Problematikken kan i denne sammenhæng fremstå paradoks, idet alle institutionelle forhold, i form af overenskomster samt offentlige støtteordninger, burde medvirke til, at flere væksthushavere deltager ved voksen- og efteruddannelse. Specialet vil undersøge dette paradoks med afsæt i teori om læringsidentitet, som er en enten positiv eller negativ indstilling over for fremadrettede læringsaktiviteter. Derudover hvordan både interne og eksterne barrierer kan være med til at forhindre et til- eller fravalg af voksen- og efteruddannelse. Arbejdspladsens indretning samt efteruddannelsessystemet udgør i den forbindelse rammen for, hvordan læringsidentiteten udvikles, hvorfor dette også er relevant at undersøge. Dette leder frem til følgende problemformulering:

1.1 Problemformulering

Hvilken rolle spiller arbejdspladsens indretning samt efteruddannelsessystemet for læringsidentiteten og dermed væksthushaveres deltagelse i voksen- og efteruddannelse?

1.2 Arbejdsspørgsmål

1. Hvordan er arbejdspladsens praktiske involvering og læringsramme samt væksthushavnernes positionering på gartneriet med til at svække eller styrke udviklingen af læringsidentiteten?
2. Hvordan kan informations- og koordinationsproblemer samt proceduremæssige problemer mellem arbejdspladsen og efteruddannelsessystemet medvirke til, at væksthushavnerne fravælger voksen- og efteruddannelse?
3. Hvordan kan tidligere læringserfaringer overflødiggøre arbejdspladsens indsats og således medvirke til, at væksthushavnerne fravælger voksen- og efteruddannelse?

2. Begrebsafklaring

For at skabe sproglig gennemsigtighed og dermed gøre specialet læsevenligt er der foretaget en begrebsafklaring. Derfor gennemgås i nedenstående udvalgte begreber.

Arbejdspladsens indretning henfører til den institutionelle indretning på væksthuse, der bl.a. indbefatter de læringsmuligheder, der er tilgængelige som følge af en bestemt arbejdsfunktion, læringsmiljøet samt ledelsens opbakning til medarbejdernes kompetenceudvikling.

Voksen- og efteruddannelse dækker over alle typer af efter- og videreuddannelse og omfatter både formel og uformel kompetenceudvikling. Dette indbefatter både interne læringsaktiviteter på arbejdspladsen og offentlige kursusudbud, som finder sted på en uddannelsesinstitution (Arbejderbevægelsens Erhvervsråd, 2021).

Efteruddannelsessystemet dækker over den institutionelle ramme og udgør de praktiske forhold, væksthusegartnerne møder, når de skal tilmeldes og efterfølgende på kursus.

Skolerne anses som en del af efteruddannelsessystemet og anvendes om de aktører, der udbyder og afholder voksen- og efteruddannelse. Det er således skolerne, der i samarbejde med 'Det Faglige Udvalg' udvælger og strukturerer det offentlige kursusudbud. Derudover er skolerne ligeledes ansvarlig for kvaliteten af undervisningsmaterialet.

Gartnerierne & gartnerne refererer til hhv. *væksthusegartnerierne* og *væksthusegartnerne* gennem resten af specialet.

3. Afgrænsning

Der er i specialet foretaget en række afgrænsninger ift. alder, udenlandsk arbejdskraft, ufaglærte samt teori, hvilket præsenteres i nedenstående afsnit.

3.1 Alder

Afgrænsningen til alder foretages på baggrund af en rapport udarbejdet af COWI, som viser, at antallet af gartnere i aldersgruppen 50-64-årige er steget i perioden 2006 til 2017, mens der i samme periode er sket et fald i aldersgruppen 16-49-årige. Der bliver derfor flere ældre og færre yngre i gartneribranchen (COWI, 2019: 31f). Der afgrænses derfor til gartnere, som er i aldersgruppen 50-64-årige. Specialets empiriske materiale understøtter denne pointe, hvilket ses ved, at den yngste af de udvalgte vækstgartnere er 53 år.

3.2 Udenlandsk arbejdskraft

Der afgrænses endvidere fra udenlandsk arbejdskraft på trods af, at denne arbejdsgruppe udgør over 50 % af medarbejderstaben på de udvalgte gartnerier. Dette skyldes dels sproglige barrierer, der kan få betydning for kvaliteten af empirien, dels at mange udlændinge ifølge uddannelseskonsulent Olesen ikke ønsker at deltage i voksen- og efteruddannelse, da de arbejder på kortvarige kontrakter. Svagheden ved ikke at medtage denne medarbejdergruppe er, at det kan give et misvisende billede af, hvordan efteruddannelsesaktiviteten reelt er i branchen. Samtidig tages der ikke forbehold for betydningen af ind- og udskiftningen af udenlandske medarbejdere i henhold til uddannelseskulturen på arbejdspladsen.

3.3 Ufaglært arbejdskraft

Forinden påbegyndelsen af empiriindsamlingen var ønsket at undersøge, hvilke forskelle der var i læringsidentiteten mellem faglærte og ufaglærte gartnere. I takt med at de udvalgte gartnerier tog kontakt med de udvalgte gartnere, var fire ud af de fem gartnere faglærte. I et forsøg på at skabe større variation i empirien blev der etableret kontakt til de tre gartnerier i håb om at få interviews med ufaglærte gartnere. Dette var dog ikke muligt, idet gartnerierne alle var i højsæsonen og derfor ikke kunne undvære ufaglærte gartnere, der hovedsageligt var i produktionsområdet. Derfor afgrænses der i specialet for ufaglærte gartnere, herunder forskellen mellem faglærte og ufaglærte. I og med at der er en stor andel af ufaglært arbejdskraft på de tre udvalgte gartnerier, kan afgrænsningen medføre, at der ikke skabes blik for forskellen mellem faglærte og ufaglærte,

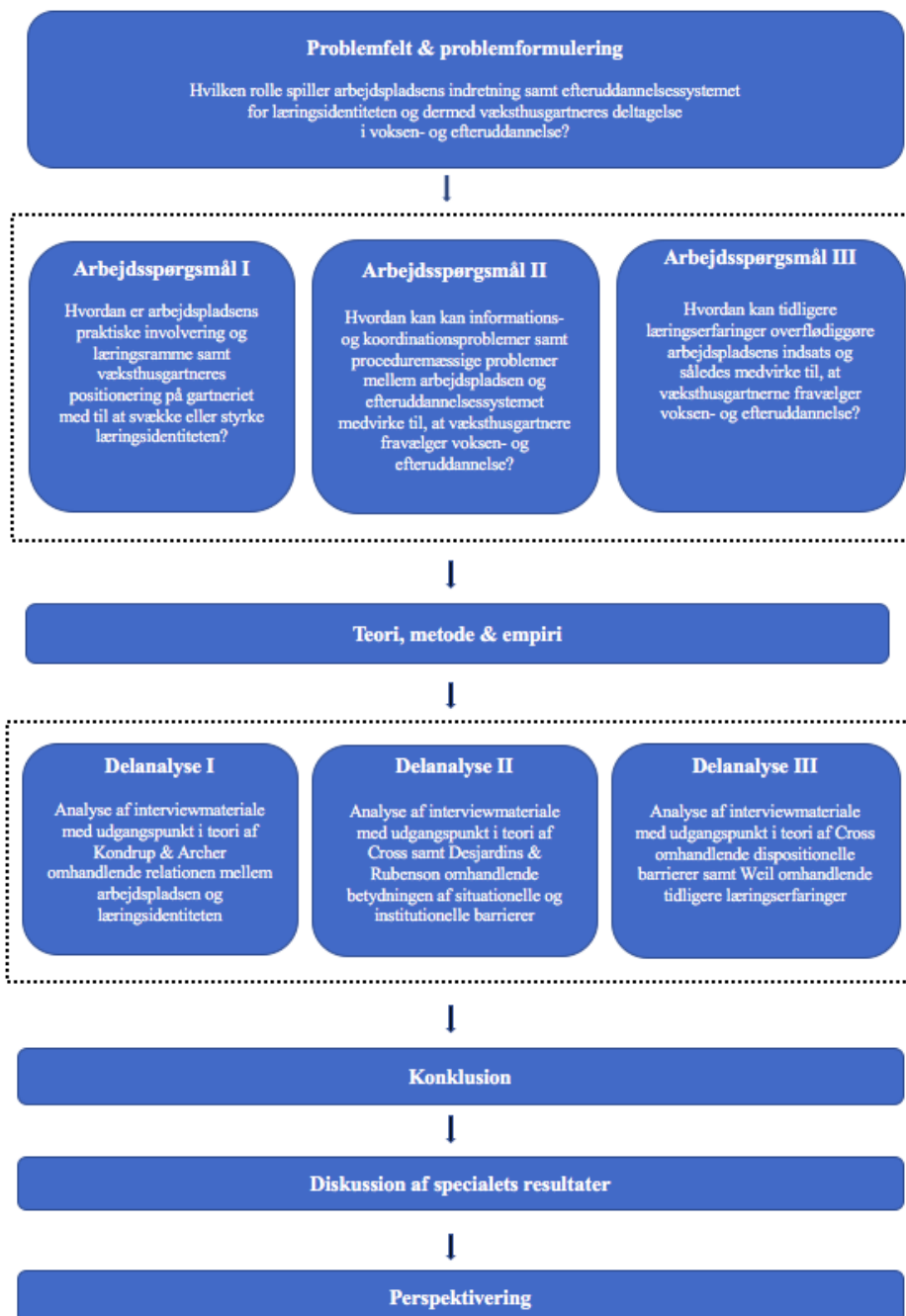
nærmere bestemt hvad der hæmmer og styrker deltagelsen. Selvom fravalget er en svaghed i specialet, har det dog været nødvendigt, grundet manglende empiri.

3.4 Teori

Ift. Kondrups (2017) kvalitative analysemodel afgrænses der fra at bruge Salling-Olesens (2003) teoretiske bidrag. Afgrænsningen skyldes, at det ikke har været muligt at udarbejde en fyldestgørende livshistorisk analyse af de udvalgte gartnere samt at afdække de kollektive erfaringer på de enkelte gartnerier. For at kunne belyse disse teoretiske aspekter ville det kræve et langt større empirisk grundlag. Effekten af afgrænsningen er, at fokus skærpes på arbejdspladsens indretning, som danner ramme for udviklingen af læringsidentiteten. Svagheden er dog, at et samspil mellem Kondrup (2017), Archer (2000) og Salling-Olesen (2003) ville indfange flere årsagsforklaringer omkring, hvorfor nogle gartnere til- eller fravælger voksen- og efteruddannelse.

4. Undersøgellesdesign

Nedenstående undersøgelsesdesign visualiserer, hvordan specialet bevæger sig fra problemformuleringen og ned til den endelige konklusion. Dette er med til at give læseren et overblik over specialet i sin helhed. Specialet opererer ud fra en hermeneutisk videnskabsteoretisk tilgang, hvorfor der er udarbejdet tre arbejdsspørgsmål, der beskæftiger sig med forskellige niveauer; således både det institutionelle niveau, det systemiske niveau og individniveau. Niveauerne påvirker hinanden gensidigt, og som enkelte dele udgør de en helhed i form af specialets konklusion.



5. Forskningsfelt

I det følgende afsnit præsenteres den eksisterende forskningslitteratur om til- og fravalget af voksen- og efteruddannelse. Afsnittet har til hensigt at skitsere de forskellige paradigmer inden for uddannelsesområdet og den tilhørende kritik. Derfor diskuteres en række teoretiske perspektiver, som forskningen har peget på er centrale for netop at forklare specialets problemstilling: 1) *human-kapital-teorien*, 2) *teori om den underliggende beslutningsproces* samt 3) *teoretiske perspektiver om deltagelse set fra individets perspektiv*.

5.1 Human-kapital-teorien

I forskningslitteraturen er uddannelse og opkvalificering blevet udpeget som løsningen på nogle af de makroøkonomiske udfordringer, som både Danmark og øvrige lande står overfor ifm. ny teknologi på arbejdsmarkedet (Desjardins, 2019; Illeris, 2003). Siden 1970'erne er den økonomiske forskning blevet domineret af en neoklassisk tankegang, hvor blikket har været på udbuddet af voksen- og efteruddannelse (Desjardins, 2018: 216). Den mest dominerende teoretisering har været human-kapital-teorien, der tager afsæt i Becker (1975). Drivkraften til at deltage i voksen- og efteruddannelse betinges ifølge Becker (1975) af de økonomiske fordele. Dette skyldes, at individet antages at være rationelt, hvorfor deltagelsen anses som en investering, der foretages i det omfang, hvor der ses et materielt afkast (Gorard & Rees, 2002: 15-18). Selvom brugen af teorien medfører et værdifuldt billede af, hvorfor nogle voksne deltager i voksen- og efteruddannelse, kan teorien ikke forklare, hvorfor nogle voksne fravælger uddannelse. Dette kan ses som en svaghed ved teorien, idet adfærden ikke nødvendigvis skyldes manglende lyst til at genere et materielt afkast, men betinges af andre faktorer (Gorard & Rees, 2002: 16). Denne kritik kan forstås ud fra, at individet inden for sociologisk teori ikke nødvendigvis handler egennyttemaksimerende, men derimod også betinges af socialt konstituerede præferencer. I dette perspektiv vil individets anskuelse af uddannelse afhænge af en række bagvedliggende faktorer f.eks. tidligere læringserfaringer fremfor blot de økonomiske fordele (Gorard & Rees, 2002: 19).

5.2 Teori om den underliggende beslutningsproces

Som følge af ovenstående kritik af human-kapital-teorien er der udviklet en lang række både sociologiske og psykologiske teoretiseringer, som har udfordret det økonomiske perspektiv ift. voksenuddannelse og -læring (Illeris, 2003). Disse teorier tager særligt afsæt i den underliggende beslutningsproces, hvor motivationsbegrebet har været omdrejningspunktet (Boeren, 2016: 64).

Forskningen på området udspringer særligt af Houles (1961) teori om motiver for deltagelse i voksen- og efteruddannelse. Houle (1961) er her optaget af, hvad der styrer og ligger bag den menneskelige handling, og hans teori opererer i den sammenhæng med tre typer af motiver for deltagelse: *målorienteret*, *aktivitetsorienteret* og *læringsorienteret* (Boeren, 2016: 67f). Han beskriver, at de *målorienterede* voksne anvender uddannelse som et middel til at opnå personlige målsætninger. De *aktivitetsorienterede* voksne bruger uddannelse til at tilfredsstille behovet for social kontakt, hvorimod de *læringsorienterede* voksne anvender uddannelse som et redskab til at genere ny viden. Houles (1961) teoretiske tilgang er dog blevet kritiseret for at være ensporet, forstået på den måde at ansvaret for motivation betragtes som et individuelt anliggende, hvor der ikke tages højde for øvrige faktorer (Kondrup, 2012: 21). Denne kritik understøttes af Ahl (2004), der anser det problematisk, at forskningen på området lægger ansvaret over på individet frem for at medtage betydningen af de samfundsmæssige strukturer. Konsekvensen er ifølge kritikerne, at individet risikerer at blive gjort til syndebug, såfremt vedkommende ikke er motiveret til at tage en uddannelse. Ifølge Ahl (2004) er beslutningsprocessen om at deltage i voksen- og efteruddannelse derfor ikke kun betinget af manglende motivation, men skal ses som et resultat af en lang række institutionelle strukturer, der påvirker beslutningen om at deltage i voksen- og efteruddannelse (Kondrup, 2012: 21).

5.3 Teoretiske perspektiver om deltagelse set fra individets perspektiv

I modsætning til de to øvrige teoretiske perspektiver har forskningsområdet, der belyser teoretiske perspektiver om deltagelse set fra individets perspektiv, fokus på, hvad der skaber indre motivation. Denne anskuelse er præget af både individuelle og institutionelle faktorer, som ikke kan ses isoleret fra hinanden (Illeris, 2003 & Illeris, 2014). Det er netop indenfor disse teoretiske perspektiver, som Kondrup (2017) og Archer (2000) skriver sig ind i med teorien om læringsidentitet, hvor der trækkes inspiration fra både det psykosociale og det sociokulturelle. Det psykosociale perspektiv bidrager med en forståelse af, hvordan anskuelsen af læring er påvirket af andre: både familie, venner og arbejdspladsen. Det sociokulturelle perspektiv bidrager derimod til en forståelse af, hvordan deltagelse i nye læringsaktiviteter kan ses som et udtryk for subjektiv rationalitet, herunder troen på egne evner (Kondrup, 2012: 71). De teoretiske perspektiver om deltagelse set fra individets perspektiv afviger således fra de to øvrige retninger og retter en kritik af, at til- eller fravalget af deltagelsen hverken kan forklares med henvisning til en egennyttmaksimerende adfærd eller et ensporet motivationsbegreb. Kritikken af human-kapital-teorien baserer sig særligt på, at

deltagelsen betinges af, hvorvidt information om mulige fordele ved uddannelse er tilgængelig. Dette negligerer andre aspekter, herunder den sociale struktur. Ifølge Klindt & Sørensen (2010) forudsætter det, at individet normalvis agerer rationelt og bevidst, hvilket ifølge denne teoretisering ikke er muligt (Klindt & Sørensen, 2010: 8f).

5.4 Opsummering

På baggrund af forskningsfeltet kan det opsummeres, at der findes forskellige perspektiver, der kan anvendes til at undersøge til- og fravalget af voksen- og efteruddannelse i gartneribranchen. Dette er søgt afdækket med afsæt i økonomisk, psykologisk og social teori, der hver især giver deres bud på, hvordan specialets problemstilling kan undersøges. Det er således i forlængelse heraf, at specialet ønsker at belyse, hvordan den teoretiske forståelse i paradigmet *teoretiske perspektiver set fra individets perspektiv* kan overføres til teori om læringsidentitet, idet der både trækkes på det sociokulturelle og det psykosociale. Dette skyldes, at individets konkrete situation på arbejdspladsen antages at have indflydelse på udviklingen af læringsidentiteten og dermed den fremadrettede deltagelse i nye læringsaktiviteter. Selvom teorien om læringsidentitet til dels kan opfattes som en motivationsteori, rummer teorien flere aspekter, hvilket bl.a. ses ved, at der tages højde for betydningen af de eksisterende strukturer på arbejdspladsen og i efteruddannelsessystemet. Samtidig er der fokus på, hvorledes adfærden hos den enkelte er kropsliggjort og situeret i tidligere læringserfaringer. Dette teoretiske paradigme vil gennem teori om læringsidentitet blive uddybet i nedenstående afsnit.

6. Teori

I nedenstående afsnit præsenteres specialets teoretiske ramme med afsæt i teori om læringsidentitet af henholdsvis Kondrup (2017) og Archer (2000) samt teori om både interne og eksterne barrierer af Cross (1981) og Desjardins & Rubenson (2013). Derved er det muligt at analysere og diskutere, hvilken rolle arbejdspladsens indretning samt efteruddannelsessystemet har for læringsidentiteten og dermed gartnerens deltagelse i voksen- og efteruddannelse.

6.1 Læringsidentitet

For at kunne forklare hvorfor nogle voksne gartnere fravælger voksen- og efteruddannelse, på trods af et øget behov for kompetenceudvikling, inddrages teori om læringsidentitet. Denne teori udspringer som følge af samfundsudviklingen, hvor både demografiske, sociale, økonomiske og teknologiske forandringer har medført et behov for livslang læring (Weil, 1986: 220; Kondrup, 2017). Livslang læring repræsenterer en forståelse af en kontinuerlig læringsproces, hvor individet tillærer sig viden om sig selv gennem sociale interaktioner i og på tværs af forskellige læringskontekster over tid (Kondrup, 2017: 56) Læringskontekster skal her forstås som læring, der forekommer i både formelle og uformelle læringsmiljøer og behøver derfor ikke at være som følge af formaliseret uddannelse. Læring kan derimod forekomme i forskellige sammenhænge, bl.a. ved interne kurser på arbejdspladsen, hvor læringsidentiteten betinges af flere forskellige faktorer såsom individuelle karakteristika, tidligere læringserfaringer samt individets ageren i den konkrete læringsituation. Weil definerer læringsidentitet som:

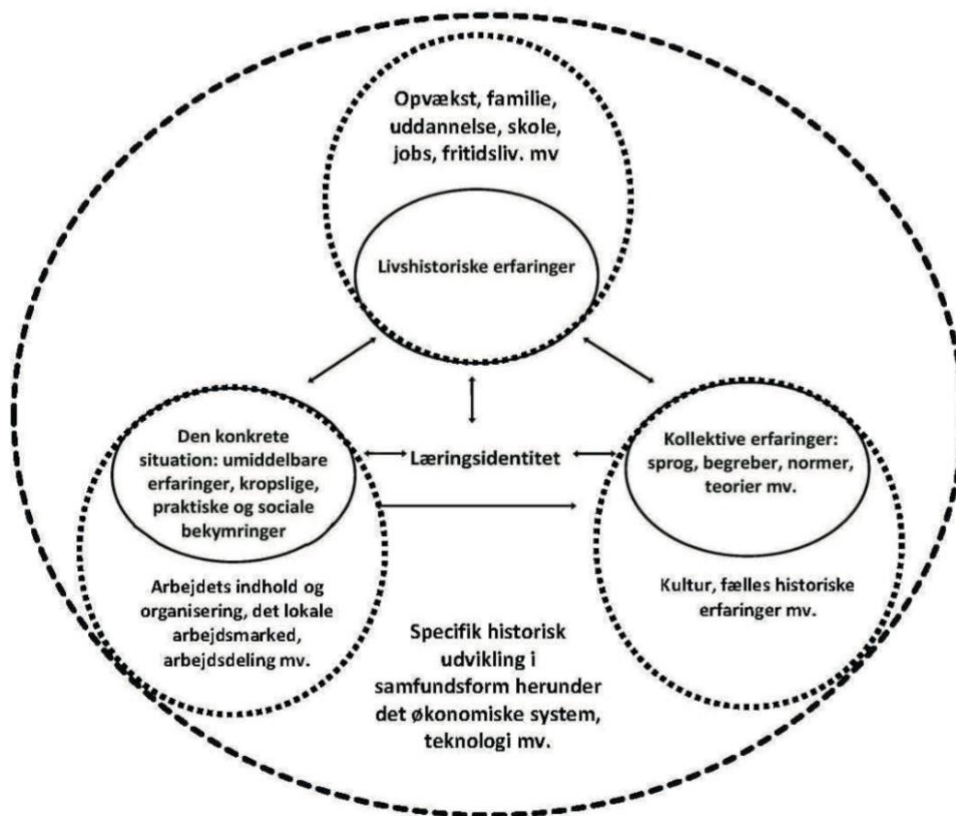
“the ways in which adults come to understand the conditions under which they experience learning as ‘facilitating’ or ‘inhibiting’; ‘constructive’ or ‘destructive’” (Weil, 1986: 223).

Som følge af definitionen er læringsidentitet derfor et begreb, der indkapsler, hvordan individer anskuer deres læringsproces og i kraft heraf, hvordan de evaluerer tidligere uddannelsesformer som enten *konstruktive* eller *destruktive*, hvilket er med til at forme deres indstilling fremadrettet (Weil, 1986: 224). Selvom læringsidentiteten formes i forskellige læringskontekster, påpeger Weil (1986), at den mest åbenlyse påvirkning er obligatorisk skolegang. Dette ud fra en betragtning af, at et succesfuldt folkeskoleforløb vurderes at præge engagementet i nye læringsaktiviteter, hvilket indbefatter udviklingen af en konstruktiv læringsidentitet (Gorard & Rees, 2002: 24f). Selvom et folkeskoleforløb vurderes at være den mest åbenlyse påvirkning af læringsidentiteten, påpeger

Weil, at arbejdspladsen anses at være den arena, hvor læringsidentiteten genforhandles eller endda forstærkes, hvis de rette betingelser er gældende (Weil, 1986: 230). Weil påpeger dog, at en begrænsning ved hans egen teoretiske forståelse er, at læringsidentitet er målrettet individer med et højere uddannelsesniveau, da det er i kraft af tidligere uddannelse, at ny læring anskues. Da det kommer til udtryk i empirien, at en stor del af gartnerne har begrænset erfaring med uddannelsessystemet, er Weils teori dermed henvendt til en anden målgruppe (Weil, 1986: 229f). Dele af Weils (1986) teori anvendes alligevel i specialet, da hans definition af læringsidentitet danner grundlag for den eksisterende forskning, som anvender begrebet. Derudover anvendes hans teoretiske bidrag om betydningen af tidligere læringserfaringer, der påvirker gartnerens livshistoriske erfaringer samt udviklingen af læringsidentiteten. Den videre udfoldelse af begrebet om læringsidentitet tager imidlertid udgangspunkt i Kondrups (2017) konceptualisering, der har fokus på individer med begrænset uddannelseserfaring.

6.2 Læringsidentitet i relation til arbejdspladsen

Ligesom Weil (1986) påpeger Kondrup, at arbejdspladsens indretning har betydning for, hvordan læring opleves. Dette skal ses i lyset af, at det praktiske og fysiske engagement i arbejdet har en betydelig rolle for gartnerens udfoldelses- og erfaringsmuligheder (Kondrup, 2017: 55). For at forklare hvad der spiller en rolle ift. udviklingen af en destruktiv eller konstruktiv læringsidentitet anvendes nedenstående kvalitative analysemodel (Kondrup 2017: 66). Analysemodellen er valgt, idet den indfanger, hvordan konkrete arbejdserfaringer har betydning for læringsidentiteten, samt hvad der enten fremmer eller hæmmer deltagelsen. Jf. afgrænsningen ses der imidlertid kun på den ene cirkel i analysemodellen, som omhandler den konkrete arbejdssituation og arbejdets indhold og organisering.



Model 1: Kvalitativ analysemodel (Kondrup, 2017: 66)

Kondrups forståelse af læringsidentitet finder inspiration fra Antikainen (2006), der ligeledes definerer læringsidentitet ud fra Weils (1986) definition. Selvom Antikainen anerkender, at der opstår læringsoplevelser på arbejdspladsen, er blikket i højere grad vendt mod betydningen af sociale relationer, der fastsætter, hvad der anses som acceptabelt ift. at deltage i kompetenceudvikling (Antikainen, 2006: 136). Kondrup udtrykker dog en bekymring for dette blik, idet der opstår en risiko for at overse betydningen af det praktiske og det fysiske engagement i arbejdet (Kondrup, 2017: 58). For at forstå kompleksiteten i måden hvorpå gartnere danner og vedligeholder læringsidentiteten på arbejdspladsen, inddrages Archers (2000) teori om identitetsdannelse, herunder hendes forskellige typer af bekymringer. Dette skyldes, at der under interviewene med gartnerne blev givet udtryk for en række bekymringer ift. bestemte arbejdssituationer. Disse bekymringer kan således bruges til at forklare, hvad eller hvilke strukturer på arbejdspladsen eller i efteruddannelsessystemet der giver anledning til at gartnere foretager et til- eller fravalg af deltagelsen.

6.2.1 Identitetsdannelsen formet af bekymringer

Ifølge Archer (2000) har de konkrete arbejdserfaringer stor betydning for identitetsdannelsen, herunder muligheden for at udvikle enten en konstruktiv eller destruktiv læringsidentitet (Kondrup, 2017: 64). Dette sker ud fra hendes bekymringsbegreb, der kan opdeles i tre følelser. Disse følelser skabes ud fra konkrete arbejdssituationer, der enten giver anledning til et til- eller fravalg af deltagelsen. Der skelnes i den sammenhæng mellem: *kropslige, praktiske og sociale bekymringer* (Archer, 2000: 195). *Den kropslige bekymring* opstår, idet individet er bundet til sin krop og derfor ikke kan være indifferent overfor belastning (Archer, 2000: 198). *Praktiske bekymringer* knytter sig derimod til udførelsen af arbejdsopgaver og er særligt forbundet med den performative præstation på arbejdet: altså om udførelsen af arbejdet opleves som meningsløs eller succesfuld (Archer, 2000: 211). Afslutningsvis er *sociale bekymringer* forbundet med følelsen af selvværd og relateres til gensidig respekt og anerkendelse mellem kolleger samt til og fra ledelseslaget (Kondrup, 2012: 131, 211).

For at opnå en konstruktiv læringsidentitet er det afgørende, at den enkelte gartner formår at være bevidst omkring, hvilke bekymringer der gør sig gældende i den konkrete arbejdssituation og på den måde bliver opmærksom på, hvad den enkelte bekymring kan bidrage med af nye kompetencer. Denne prioriteringsrækkefølge betegnes af Archer som *modus vivendi*, der angiver et balancepunkt i henhold til identitetsdannelse (Archer, 2000: 221). Såfremt gartnerne opnår *modus vivendi*, skyldes det deres evne til at være strategiske og refleksive. Dette sker ud fra Archers (2000) begreb om indre konversation, der muliggør, at gartnere evner at reflektere og observere de udfordringer, de møder i dagligdagen. I empirien kommer dette til udtryk ved, at nogle af de udvalgte gartnere udviser en øget opmærksomhed rettet imod de strukturer, der begrænser deltagelsen (Kondrup, 2012: 133). Prioriteringen af bekymringer er dog ikke noget, som umiddelbart kan opnås med det samme eller bevares over længere tid (Archer, 2000: 246). Det skyldes, at identitetsdannelsen er en foranderlig størrelse, der præges af ændringer på arbejdspladsen og i efteruddannelsessystemet. Det medfører, at genforhandlingen af læringsidentiteten vil finde sted af flere omgange under et ansættelsesforhold. Nogle individer formår end ikke at etablere et balancepunkt, men er derimod styret af konstante impulser, her forstået som ydre faktorer enten på arbejdspladsen eller i efteruddannelsessystemet, som kan forhindre udviklingen af en konstruktiv læringsidentitet (Kondrup, 2012: 133).

6.2.2 Ledelsens praktiske involvering i gartnerens kompetenceudvikling

Ifølge Kondrup udgør arbejdspladsen rammen for udviklingen af læringsidentiteten. Grunden er, at måden hvorpå gartneriet er organiseret har betydning for, hvordan gartnerne erfarer nye aspekter om sig selv og om verden. Dette skal forstås, som den betydning der tillægges uddannelse og andre former for læringsaktiviteter (Kondrup, 2017: 59). Særligt ledelsens rolle og deraf den praktiske involvering i gartnerens arbejde vurderes at have en indflydelse ift. udviklingen af læringsidentiteten. Det skal f.eks. forstås ud fra, om ledelsen aktivt forsøger at få medarbejderne til at deltage i voksen- og efteruddannelse, eller om de omvendt lader beslutningen være op til den enkelte. Såfremt ledelsen har blik for deres medarbejdere og involverer sig i kompetenceudviklingen, øges det praktiske og fysiske engagement. Dette blik beror eksempelvis på, hvorvidt ledelsens løbende er i dialog med gartnerne vedrørende kompetenceudvikling og samtidig tilkendegiver, hvilke kompetencer der forventes gartnerne erhverver for fremtiden (Kondrup, 2017: 55).

Måden hvorpå ledelsen på arbejdspladsen involverer sig i gartnerens kompetenceudvikling afspejler ydermere deres generelle indstilling mod medarbejderudvikling. For gartnerne betyder det, at der indlejres en bestemt forståelse af voksen- og efteruddannelse, som enten er med til at svække eller styrke udviklingen i læringsidentiteten (Kondrup, 2017: 58f). Såfremt den enkelte gartner oplever en nysgerrighed for at tilegne sig nye kompetencer eller frustreres over arbejdets indhold, kan det i henhold til Archer (2000) være et udtryk for praktiske bekymringer. Det skyldes, at voksen- og efteruddannelse – i henhold til denne bekymring – enten kan ses som et springbræt til nye arbejdsopgaver eller være grundet kedsomhed på arbejdspladsen, idet arbejdets indhold fremstår monotont. Identitetsdannelsen, herunder dannelsen af en konstruktiv læringsidentitet, betinges dog af, at gartnerne er bevidste om deres egne styrker og svagheder ved udførelsen af arbejdet. Hvis dette ikke er tilfældet, er der risiko for, at kompetenceudvikling ikke vurderes relevant, hvorved udviklingen af en destruktiv læringsidentitet kan forekomme (Archer, 2000: 221).

6.2.3 Læringsmiljøet på arbejdspladsen

Som følge af læringsmiljøet på arbejdspladsen skabes en række sociale normer, som ifølge Kondrup har betydning for, hvordan både arbejdsgivere og medarbejdere anskuer og prioriterer voksen- og efteruddannelse (Kondrup, 2017: 67f). Selvom Kondrup (2017) tillægger læringsmiljøet betydning i udviklingen af læringsidentiteten, udfolder hun ikke dette begreb. Derfor suppleres der med Fuller

& Unwins (2011) teoretiske begreber om arbejdspladsen som et læringsrum, da læringsmiljøet har stor betydning for, hvordan kompetenceudvikling planlægges og prioriteres på arbejdspladsen. De skelner mellem et ekspansivt og et restriktivt læringsmiljø. I ekspansive læringsmiljøer planlægges der langsigtet ift. medarbejdernes kompetenceudvikling, hvor der gives mulighed for læring, som rækker ud over individets nuværende arbejdsopgaver. I restriktive læringsmiljøer planlægges der omvendt mere kortsigtet, hvor medarbejdernes kompetenceudvikling ikke har en særlig prioritering. Dette kan have en indflydelse på gartnerens motivation, såfremt de ikke kan se et udviklingspotentiale på arbejdspladsen og samtidig ikke oplever anerkendelse fra ledelsen (Fuller & Unwin, 2011: 7-9).

Alt afhængigt af om gartneriet har et ekspansivt eller restriktivt læringsmiljø, kan dette ses som et udtryk for uddannelseskulturen på arbejdspladsen. Det skyldes, at der ud fra kulturen skabes en række normer for voksen- og efteruddannelse, der påvirker læringsidentiteten, herunder motivationen til at deltage. Som følge af et ekspansivt læringsmiljø skabes en kultur, hvor kompetenceudvikling bliver en naturlig og legitim del af hverdagen, hvorimod et restriktivt læringsmiljø kan hæmme deltagelsen (Fuller & Unwin, 2011: 3). Ifølge Archer (2000) kan den eksisterende uddannelseskultur på arbejdspladsen medføre sociale bekymringer hos medarbejderne. Dette skyldes, at sociale bekymringer skabes ud fra følelsen af selvværd, hvor måden voksen- og efteruddannelse omtales på gartneriet kan betyde, at gartnerne enten til- eller fravælger et kursus. Det kan f.eks. være tilfældet, hvis der tales negativt om undervisere samt undervisningsmaterialet, eller hvis der differentieres mellem medarbejdere ift., hvem der får lov at tage afsted. Dette skal forstås sådan, at gartneren ikke kan være indifferent overfor, hvordan de bedømmes af andre, hvor gensidig anerkendelse mellem gartnerne og ledelsen er af stor betydning for et til- eller fravalg. (Archer, 2000: 215).

6.2.4 Væksthusgartnerens arbejdsfunktion på arbejdspladsen

I og med at der på arbejdspladsen er forskellige læringsmuligheder alt afhængigt af, hvor på gartneriet gartnerne ansættes, har arbejdsfunktionen, herunder arbejdets indhold, betydning for genforhandlingen af læringsidentiteten (Weil, 1986; Kondrup, 2017). Dette skyldes, at der som følge af arbejdsfunktionen tilbydes en bestemt læringsbane. En læringsbane er et udtryk for den opmærksomhed, der skabes på den enkelte medarbejder og dermed behovet for kompetenceudvikling. Eksempelvis har det betydning for læringsbanen – navnlig muligheden for at

blive tildelt voksen- og efteruddannelse, om gartneren sidder med ledelses- eller produktionsopgaver. Dette skyldes, at den bestemte læringsbane, qua arbejdets indhold på gartneriet, er med til at bestemme de tilgængelige læringsmuligheder (Kondrup, 2017: 59). Læringsbanen kan ændres i tilfælde af, at der foretages intern rokering på arbejdspladsen, hvorved behovet for nye kompetencer synliggøres. Jf. empirien forekommer intern rokering særligt grundet kropslige bekymringer, idet hårdt fysisk arbejde i produktionsområdet opleves nedslidende. Dermed kan bekymringen bidrage til, at gartnere anskuer voksen- og efteruddannelse som en ny mulighed, hvorved den kropslige bekymring kan reduceres. Dette er således også et potentiale for, at der udvikles en konstruktiv læringsidentitet, hvilket dog også afhænger af, at den interne rokering kræver nye kompetencer, idet der ellers er mulighed for, at det blot påvirker læringsidentiteten negativt. Dette skyldes, at intern rokering ikke nødvendigvis giver anledning til voksen- og efteruddannelse, men derimod ikke-formaliseret læring i form af sidemandsoplæring (Archer, 2000: 198).

6.3 Forskellige typer af barrierer der har indflydelse på læringsidentitet

På trods af at Kondrup (2017) vægter betydningen af eksterne faktorer i hendes analysemodel, uddyber hun ikke betydningen af disse. For at afdække dette perspektiv anvendes Cross' (1981) klassifikationer af barrierer, der opererer på tre forskellige niveauer: systemisk, arbejdspladsen og individet. For at skabe et mere nuanceret og nutidigt blik suppleres der med Desjardins & Rubenson (2013), som har videreudviklet kernebegreberne i Cross' (1981) teori. Supplementet skyldes, at de har fokus på betydningen af informations- og koordinationsproblemer, der medvirker til, at nogle voksne er mere tilbageholdende fra at deltage i kompetenceudvikling. Samtidig er det en problemstilling, der er særligt fremtrædende i empirien.

Ifølge Cross (1981) kan eksterne og interne barrierer betyde, at nogle gartnere ikke deltager i voksen- og efteruddannelse, selvom de anses at være i besiddelse af en konstruktiv læringsidentitet. For at forstå kompleksiteten og rækkevidden af disse barrierer skelner Cross mellem tre klassifikationer af barrierer: *situationelle*, *institutionelle* og *dispositionelle*. Disse barrierer har hver især en betydning for gartnerens opfattelse og tilgang til voksen- og efteruddannelse (Cross, 1981: 98). I specialet afgrænses barrierer på et institutionelt niveau til, at det er forhindringer, som opstår inden for efteruddannelsessystemet og dermed udgør den institutionelle ramme. Denne afgrænsning

medvirker til, at det bliver muligt at skærpe fokus og identificere de mest fremtrædende barrierer, der hæmmer deltagelsen (Desjardins & Rubenson, 2013).

Situationelle barrierer er forhindringer, der opstår ud fra individets livssituation på et givent tidspunkt. I specialet er det særligt relateret til specifikke arbejdssituationer, hvilket gør, at den enkelte gartner kan få en oplevelse af, at voksen- og efteruddannelse ikke er en mulighed (Desjardins & Rubenson, 2013: 263-265). Cross angiver i hendes forskning, at *tid* er den mest fremtrædende barriere på dette niveau, hvilket også ses som en faktor i empirien (Cross, 1981: 101). Analytisk relateres de situationelle barrierer derfor til de udfordringer, som gartnerne møder som følge af arbejdspladsens travlhed, og de koordinationsproblemer det medfører. Dette er eksempelvis, hvornår på sæsonen efteruddannelseskurserne afholdes, samt hvilket medarbejdere der kan undværes på gartneriet, uden at der forekommer et økonomisk tab.

Institutionelle barrierer består af alle de praktiske forhold, der tilbageholder individet fra at deltage i voksen- og efteruddannelse (Cross, 1981: 98). Denne type af barrierer opstår i specialet som følge af efteruddannelsessystemet, nærmere præcis udvælgelsen af kurser og udgøres af Det Faglige Udvalg. Dette udvalg består af repræsentanter fra 3F, GLS-A samt skolerne, der i fællesskab sammensætter og udbyder AMU-kurser. I og med at institutionelle barrierer indeholder en større bredde end de øvrige klassifikationer, skærpes fokus som følge af empirien til proceduremæssige-, informations- og koordinationsproblemer (Cross, 1981: 104). Proceduremæssige problemer relateres ifølge Cross til udførelsen af de procedurer, der fører til læringsaktiviteter. I specialet overføres denne definition til kvaliteten af undervisning på de udbudte kurser. Det vil sige gartnerens oplevelse af kvaliteten af undervisningen på et kursus. Det faglige niveau i undervisningen har hermed afgørende betydning for individets motivation til at tilstræbe sig ny læring. Såfremt gartneren oplever proceduremæssige problemer, kan der opstå det problem, at de ikke anser deltagelsen som nødvendig. Dette skyldes risikoen for, at kurset ikke bidrager med et fagligt udbytte (Cross, 1981: 106).

I modsætning til proceduremæssige problemer vurderes informationsbarrierer at være en mere kompleks størrelse. Ifølge Desjardins & Rubenson skyldes dette, at korrekt information er afgørende for, om efterspørgslen og udbuddet af kurser interagerer effektivt. Dette skyldes, at klar information fra udbyderne om de potentielle fordele ved deltagelse er afgørende ift. gartnerens

motivation og dermed beslutningsprocessen. Såfremt denne information ikke er tilgængelig for den enkelte gartner eller arbejdsgiver, er der risiko for, at deltagelsen ikke realiseres (Desjardins & Rubenson, 2013: 264). Omvendt kan manglende information om, hvad den enkelte gartner efterspørger, medføre at der enten ikke oprettes kurser, eller at de kurser som oprettes ikke betragtes som værende relevante. Det kan have den konsekvens, at udbyderne bliver mere tilbageholdende med at oprette kurser. Desjardins & Rubenson forklarer mismatchet med, at det kan være svært for udbyderne at observere, hvilket interne ressourcer der efterspørges, hvis der ikke er tydelighed omkring kompetencebehovet (Desjardins & Rubenson, 2013: 264f). De påpeger endvidere, at den manglende information mellem arbejdspladsen og efteruddannelsessystemet kan være en vigtig kilde til koordinationsproblemer. Dette skyldes, at manglende information vanskeliggør planlægningen af kurser, hvilket kan medvirke til, at der ikke er nok kursister tilmeldt. Konsekvensen af dette er, at kurserne aflyses, hvilket gør, at både gartnere og arbejdsgivere risikerer at miste lysten til at investere i voksen- og efteruddannelse (Desjardins & Rubenson, 2013: 264, 268).

Afslutningsvis beskæftiger *dispositionelle barrierer* sig med, hvorledes gartnernes attitude og selvpfattelse har indflydelse på deltagelsen i voksen- og efteruddannelse (Cross, 1981: 107). Mere præcist omhandler dispositionelle barrierer om gartnernes interne kapabiliteter, hvilket indebærer troen på egne evner, selvværd m.m. Disse interne kapabiliteter har afgørende betydning for, hvorvidt der skabes incitament til at deltage, eller om der konstrueres selvpåførte barrierer (Desjardins & Rubenson, 2013: 263). I modsætning til situationelle og institutionelle barrierer opererer dispositionelle barrierer på et individuelt niveau. Det betyder, at blikket er på, hvordan gartneren opfatter sig selv. Det betyder alt andet lige, at gartnerne kan være med til at diktere kursusudbuddet, da en øget tilbageholdenhed med at deltage i kompetenceudvikling gør, at kompetencebehovet ikke tilkendegives udadtil.

7. Metode

I nedenstående afsnit præsenteres specialets metode, indledningsvis videnskabsteorien der skaber grundlag for den metodiske tilgang og aktør-struktur-relationen. Efterfølgende præsenteres udvælgelsen af casen, betydningen af gatekeepers samt specialets informanter. Dette indebærer dels en række metodiske overvejelser ift., hvad der er muligt at undersøge, dels brugen af 3F som samarbejdspartner. Slutteligt redegøres for de syv faser af interviewundersøgelsen, som anvendes som struktur for metodisk at sikre kvalitet og åbenhed omkring de beslutninger, der er truffet gennem specialet.

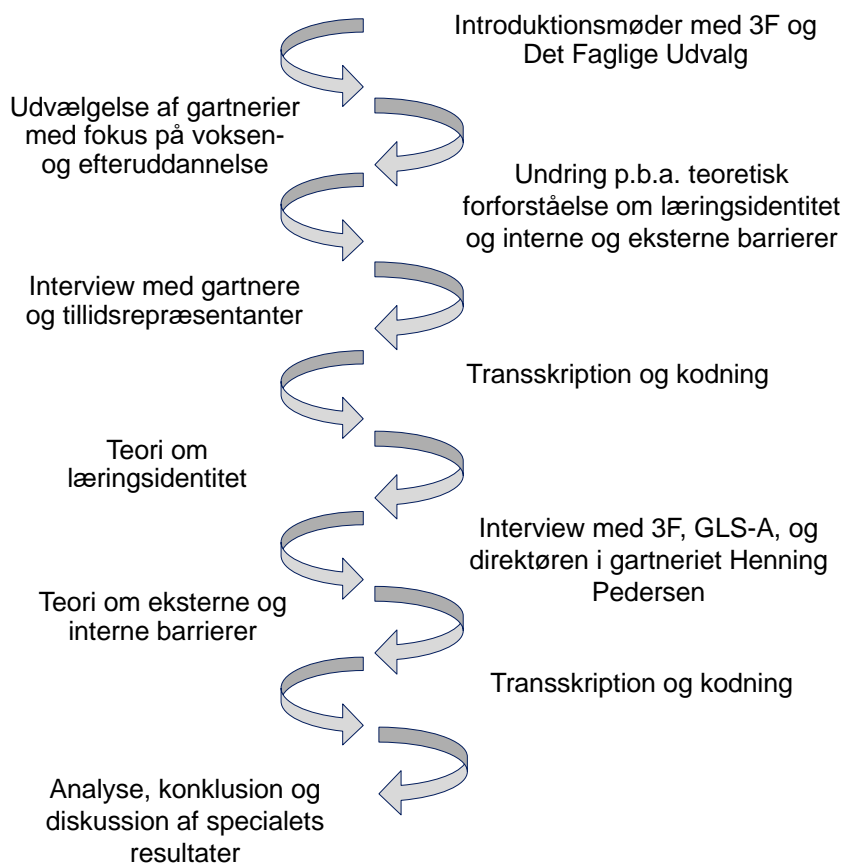
7.1 Videnskabsteoretisk afsæt

Specialets metodiske tilgang bunder i et ønske om at belyse, hvorfor der ikke er flere gartnere, der deltager i voksen- og efteruddannelse. For at forstå gartnerens virkelighed, samt hvad der påvirker dem i deltagelsen, såsom arbejdspladsen og efteruddannelsessystemet, findes inspiration fra hermeneutikken. Dermed opereres der med en ontologisk realisme og en epistemologisk relativisme. Denne skildring er vigtig at have for øje, da både ontologi og epistemologi skaber blik for, hvilket fænomen der kan undersøges og hvordan. I specialet kommer den hermeneutiske inspiration til udtryk ved, at der er foretaget en række kvalitative interviews med fem gartnere, hvor formålet er at udvikle en fortolkende forståelse af den mening, der ligger til grund for et til- eller fravalg af voksen- og efteruddannelse (Juul, 2012: 110). Dette gøres ved at identificere og fortolke læringsidentiteten blandt de udvalgte gartnere og dermed undersøge, hvilke barrierer der påvirker deres valg om deltagelse.

7.1.1 Metodisk tilgang

For at strukturere interviewene og dermed sikre velovervejede metodiske beslutninger er empirien indsamlet med udgangspunkt i Kvale & Brinkmanns syv faser for en interviewundersøgelse (Kvale & Brinkmann: 2015: 151). Der skabes således et fokus på gartnerens fortælling, samt hvordan tidligere læringserfaringer har præget deres motivation til at deltage i voksen- og efteruddannelse. Idet gartnerens livsverden er i centrum for interviewet, kan denne tilgang relateres til fænomenologien (Juul, 2012: 65f). Inden for fænomenologien er intentionen, at interviewsituationen skal være fordomsfri, hvor min forforståelse og erfaringer sættes i parentes. Ifølge en klassisk forståelse af hermeneutik er dette ikke muligt, da mine tidligere erfaringer og forforståelse har været præget af introduktionsmøder med både 3F og Det Faglige Udvalg og har

dermed bidraget til at kunne afdække problematikken bredere (Juul, 2012: 121f). I interviewsituationen med gartnerne betød dette, at min forforståelse og de informationer, der blev givet ved introduktionsmøder, blev udfordret og sat i spil med nye erfaringer (Juul, 2012: 110). Som følge af denne fremgangsmåde er der blevet anvendt en vekselvirkning mellem en induktiv og en deduktiv tilgang, hvilket også tydeliggøres ved brugen af den hermeneutiske spiral, jf. figur 1. Dette indebærer en løbende pendling mellem problematikken i sin helhed (paradokset i at store dele af gartnerbranchen ikke deltager i voksen- og efteruddannelse) og delforståelsen (informanternes perspektiver på paradokset). Helheden af problemstillingen kan dermed først forstås i lyset af de enkelte delelementer og fungerer som et epistemologisk princip for erkendelsens mulighedsbetingelser (Juul, 2012: 111).



Figur 1: Metodedesign - hermeneutisk spiral

Med udgangspunkt i figur 1 skal pendlingen mellem helhed og del forstås som en dynamisk proces, idet min forforståelse og mine fordomme bruges som redskab til at få et indblik i en dybere fortolkning af gartnerens anskuelse af voksen- og efteruddannelse. Hensigten er således at skabe det, man indenfor hermeneutikken kalder en horisontsammensmeltning, hvor min forforståelse samt eksisterende fordomme udfordres i interviewsituationen. Før horisontsammensmeltningen kan finde

sted, kræves et kendskab til den historiske kontekst, hvilket opnås gennem et grundigt forarbejde forinden interviewene (Juul, 2012: 125). Udover introduktionsmøder er den historiske kontekst forsøgt afdækket gennem en omfattende desk-research på emner vedrørende gartneres manglende deltagelse i voksen- og efteruddannelse samt en gennemlæsning af den seneste overenskomstaftale på gartneriområdet fra 2018 (GLS-A, 2018). For at forstå specialets kompleksitet belyses de tre niveauer, som arbejdsspørgsmålene er organiseret ud fra. Det er netop for at forstå helheden, at arbejdsspørgsmålene udgøres af de nødvendige dele; det systemiske, det institutionelle og det individorienterede.

7.1.2 Aktør-struktur-samspillet

I det følgende vil specialets mest dominerende teories orientering mod enten aktør eller struktur beskrives for at skabe blik for deres positionering. Dette indbefatter en gennemgang af Kondrup (2017), Archer (2000), Cross (1981) samt Desjardins & Rubenson (2013). Teoriernes positionering er vigtig at have for øje, da det har en betydning for menneskesynet, altså hvad der driver adfærden hos gartneren. Udfoldelsen af dette aspekt er nødvendig, idet aktør-struktur-samspillet netop er omdrejningspunktet for analysen. Det skyldes, at empirien på den ene side viser, at strukturer på både arbejdspladsen og i efteruddannelsessystemet er med til at begrænse gartneres handlemuligheder. På den anden side viser empirien, at gartnerne vurderes at have indflydelse på udbuddet af kurser og dermed præge de eksisterende strukturer i et vist omfang. For at muliggøre en analyse, der belyser begge sider af dette samspil, præsenteres det i nedenstående, hvordan teorierne netop anerkender den gensidige påvirkning.

På trods af at Cross (1981) og Desjardins & Rubenson (2013) opererer på et individuelt, situationelt og institutionelt niveau må deres teoretiske orientering anses at være et mix mellem aktør og struktur. Det betyder, at begge teorier på den ene side har for øje, hvordan strukturerne på arbejdspladsen og i efteruddannelsessystemet er med til at muliggøre eller begrænse deltagelsen. På den anden side lægges der i teorierne vægt på gartneres egne oplevelser af interne og eksterne barrierer, herunder hvordan manglende tilkendegivelse af information om kompetencebehov kan medvirke til at diktere udbuddet af kurser. Det indbefatter en antagelse om, at gartnerne til en vis grad selv kan præge de eksisterende strukturer i efteruddannelsessystemet. Ved at belyse samspillet mellem aktør og struktur tydeliggøres kompleksiteten i paradokset. Dette muliggør en mere dybdegående analyse, hvilket tilmed øger forklaringskraften, idet begge perspektiver medtages.

Selvom Archer (2000) har blik for, hvordan gartnerne kan omgå de strukturelle barrierer ved hendes begreb om intern konversation, må hendes teori alligevel betragtes som strukturorienteret. Dette skal ses i lyset af, at teorien kan bruges til at identificere, hvilket strukturer på arbejdspladsen der tilbageholder deltagelsen blandt gartnere. I modsætning til det traditionelle syn indenfor kritisk realisme, hvor strukturer anses vigtigere end aktøren selv, kritiserer Archer (2000) denne opfattelse. Kritikken beror på, at der som følge af det traditionelle syn opstår en risiko for at overse menneskets subjektive egenskaber og kræfter. Det ses bl.a. i form af gartnerens evne til at reflektere og forholde sig til, hvilke samfundsmæssige strukturer der hæmmer deltagelsen i voksen- og efteruddannelse. For ikke at overse gartnerens subjektive egenskaber og kræfter, er det derfor vigtigt, at skelnen mellem aktør og struktur fastholdes, og at der er tale om to ontologisk set forskellige fænomener med hver deres egenskaber (Kondrup, 2021: 125; Archer, 2000: 18). Såfremt gartnerne formår at udvikle en konstruktiv læringsidentitet, og dermed opnår *modus vivendi*, bliver det hermed muligt at tilegne sig evnerne: refleksivitet og strategisk kunnen. Valget om at deltage i voksen- og efteruddannelse er dog altid situeret i den konkrete kontekst, hvilket betyder, at gartnere, trods refleksivitet og strategisk kunnen, ikke nødvendigvis er i stand til at omgå alle strukturer på arbejdspladsen (Archer, 2000: 94). Da Kondrup (2017) ikke er særlig eksplicit i sin positionering vedrørende aktør-struktur-relationen, må det antages, at hun lægger sig op ad samme menneskesyn som Archer (2000). Dette skyldes, at Kondrup (2017) gør brug af Archer (2000) i hendes kvalitative analysemodel som forklaringskraft til at identificere identitetsdannelsen, samt udfolde, hvad der skaber foranledning til udvikling af læringsidentiteten.

7.2 Hvordan identificeres læringsidentiteten blandt gartnerne?

Læringsidentiteten blandt de udvalgte gartnere er undersøgt empirisk gennem semistrukturerede interviews, der bl.a. bidrager med at belyse arbejdspladsens indretning. Gennem interviewspørgsmål er gartnerens identitetsdannelse ligeledes søgt afdækket. Disse aspekter kan bruges som indikation for udviklingen af læringsidentiteten som henholdsvis positiv og konstruktiv eller negativ og destruktiv. Som følge af en gennemarbejdet fortolkning, hvor der er fokus på sammenhæng og logisk konsistens, har det været muligt at vurdere udviklingen af læringsidentiteten, samt hvilke faktorer på arbejdspladsen der har påvirket denne udvikling.

7.3 Udvalgelse af case

Udvælgelsen af casen er baseret på en unik adgang til gartneribranchen gennem 3F, der generelt set er et område, som er underbelyst akademisk. 3F havde derfor også et stort ønske om at belyse gartneres manglende deltagelse i voksen- og efteruddannelse som følge af implementeringen af ny teknologi. Med afsæt i de udvalgte gartneres oplevelser er formålet at belyse, hvilken påvirkning arbejdspladsens indretning har for deres læringsidentitet. Idet der er et ønske om at undersøge samspillet mellem arbejdspladsen og efteruddannelsessystemet, herunder betydningen af proceduremæssige-, informations- og koordinationsproblemer, anvendes interviews med hhv. en direktør på et gartneri, tillidsrepræsentanter fra gartnerier, 3F og GLS-A.

Udvælgelsen af gartnerierne er sket i samarbejde med 3F, hvor Olesen har stået for den indledende kontakt. I samråd angav jeg følgende udvælgelseskriterier: 1) virksomheden skulle have en vis størrelse, 2) have implementeret efteruddannelsesindsatser med henblik på kompetenceudvikling samt 3) have tillidsrepræsentanter som kunne formidle gartneres oplevelser af læring. Olesen anbefalede efterfølgende tre virksomheder, som jeg har valgt at tage udgangspunkt i. Dette skyldes, at hendes indsigt i branchen og problematikken var dybere end min egen, hvilket kunne sikre den bedst mulige belysning af problemstillingen.

Ud fra ovenstående kriterier blev der etableret kontakt med landets største gartneri PKM, (med ca. 160 medarbejdere), gartneriet Rosborg, (med ca. 125 medarbejdere) samt gartneriet Henning Pedersen, (med ca. 25 medarbejdere). De to store gartnerier PKM og Rosborg er begge virksomheder, der har investeret meget i automatisering for at sikre høj konkurrenceevne. Denne automatisering har skabt et behov for nye kompetencer blandt medarbejderne, hvilket gør gartnerierne relevante med henblik på at belyse udviklingen og forandringen af læringsidentiteten (COWI, 2019). Gartneriet Henning Pedersen er derimod valgt, fordi gartneriet er kendt som en virksomhed, der har stor opmærksomhed på voksen- og efteruddannelse. Ved at udvælge disse tre gartnerier, der på papiret har succes med voksen- og efteruddannelse, sammenlignet med resten af branchen, undersøges det, hvad der ligger til grund for, at nogle gartnere ikke deltager i voksen- og efteruddannelse. Det er vigtigt her at pointere, at succes på papiret ikke er ensbetydende med, at de har en høj deltagelsesgrad, men derimod gartnerier hvori der er gode efteruddannelsesmuligheder qua uddannelsesambassadører, og det er netop paradokset i, at deltagelsesgraden er lav på trods af mulighederne.

7.4 Gatekeepers

I specialet relateres begrebet gatekeeper til, at en person eller gruppe har indflydelse på udvælgelsen af relevante informanter, samt muligheden for at interviewe disse. En gatekeeper har således en vis form for kontrol, idet undersøgelsesområdet skal godkendes af vedkommende, før der tages kontakt samarbejdspartnere. I specialet har uddannelseskonsulent Olesen fra 3F fungeret som gatekeeper, idet hun har hjulpet med at skabe adgang til feltet. Da det blev besluttet at undersøge problematikken vedrørende lav deltagelsesgrad ved voksen- og efteruddannelse, blev der foretaget et eksplorativt interview med Olesen. Hun udtrykte her en bekymring for området, og påpegede at potentialet for voksen- og efteruddannelse i gartneribranchen var stort. Efterfølgende anbefalede hun, at jeg skulle tage kontakt til arbejdsgiverorganisationen GLS-A, idet de kunne supplere med øvrige aspekter samt nuanceringer til problematikken.

Der er dog forbundet en række metodiske overvejelser ved, at specialet gør brug af en så omfattende gatekeeper-rolle. Den første overvejelse er ift. Olesens samt 3F's betydning for valget af undersøgelsesområde samt gartnerier. Det er vigtigt her at være opmærksom på, at det ikke nødvendigvis er alle gartnerier i Danmark, der har et tæt samarbejde med 3F eller GLS-A, eller hvor medarbejderne er organiseret i en fagorganisation. Dette kan dels have betydning for generaliserbarheden af de medarbejdere, som interviewes i specialet, hvor øvrige problematikker negligeres. Samtidig kan udvælgelsen af medarbejdere have været med til at fremhæve en bestemt agenda med hensyn til voksen- og efteruddannelse. Olesen og 3F har dermed haft mulighed for at påvirke specialet i en bestemt retning, hvor det må antages, at hun først og fremmest har haft til hensigt at repræsentere 3F's medlemmer og deres interesser. Det skal dog pointeres, at jeg har haft stor medbestemmelse på både valg af område og gartnerier, men det var omvendt utrolig vigtigt at undersøge en problematik, som også var relevant og brugbar for 3F. Den anden metodiske overvejelse er ift. udvælgelsen af interviewpersoner. Idet Olesen har foretaget den indledende kontakt til gartnerierne, medførte det en hurtig og effektiv rekruttering af gartnere. Da alle de udvalgte tillidsrepræsentanter havde en tilknytning til 3F, foreslog hun dem, som hun mente kunne bidrage til specialets problematik. Udvælgelsen af gartnere er dog blevet foretaget af de enkelte gartnerier. Fordelen ved denne tilgang er, at gartnerierne må antages at have et bedre lokalt kendskab til medarbejderne, hvilket har bidraget positivt til specialets problematik. Ulempen ved denne tilgang er dog, at det har mindsket muligheden for kontrol over empiriindsamlingen. Derudover er der risiko for, at de udvalgte gartnerier kan have benyttet sig af andre

udvælgelseskriterier end specialets. Det kan eksempelvis være, hvis nogle medarbejdere er udvalgt på baggrund af en god social relation til ledelsen frem for medarbejdere med en kritisk holdning til arbejdspladsen og de muligheder, der bliver givet til voksen- og efteruddannelse.

7.5 Præsentation af informanter

Empirien i specialet er indsamlet i et forsøg på at belyse de årsagsforklaringer, der ligger til grund for, at nogle gartnere ikke deltager ved voksen- og efteruddannelse. For bedst at kunne afdække problematikken er der foretaget 12 interviews med informanterne præsenteret nedenfor.

Stilling	Navn
Uddannelseskonsulent, 3F; Formand, Det Faglige Udvalg	Karin Olesen
Uddannelseskonsulent, GLS-A	Lotte Bock
Direktør, Gartneriet Henning Pedersen	Henning Pedersen
Kommunikationskonsulent, GLS-A	Stephan Petersen
Tillidsrepræsentant, Rosborg	Tillidsrepræsentant 1
Tillidsrepræsentant, PKM	Tillidsrepræsentant 2
Tillidsrepræsentant, Henning Pedersen	Tillidsrepræsentant 3
Gartner, Rosborg	Gartner 1
Gartner, Rosborg	Gartner 2
Gartner, PKM	Gartner 3
Gartner, PKM	Gartner 4
Gartner, PKM	Gartner 5

Interviewet med Olesen fra 3F er foretaget for at give et specifikt indblik i de mulige overvejelser omkring, hvorfor nogle gartnere ikke deltager i voksen- og efteruddannelse på trods af et behov for øget kompetenceudvikling. Dette er muligt, dels fordi hun i kraft af hendes funktion er ansvarlig for det grønne område i 3F, dels er formand for Det Faglige Udvalg. Uddannelseskonsulent Lotte Bock fra GLS-A, der er ansat i en særlig konsulenttjeneste, bidrager derimod med et praksisnært indblik i de problematikker, der opstår på gartnerierne, hvortil kommunikationskonsulent Stephan Petersen fra GLS-A giver et indblik i, hvordan kommunikationen mellem gartnerierne og GLS-A foregår i praksis. Derudover er der foretaget et interview med Henning Pedersen, som er direktør i gartneriet Henning Pedersen. Som direktør besidder han en stor viden og erfaring om de problematikker, der er i gartneribranchen. Dette er både ift. arbejdspladsens indretning, men ligeledes et blik for de udfordringer der er i efteruddannelsessystemet (bilag 1).

Endvidere er der foretaget fem interviews med gartnere på henholdsvis gartnerierne Rosborg og PKM samt tre interviews med tillidsrepræsentanter fra hver af de tre gartnerier. De udvalgte gartnere består både af medarbejdere, der har deltaget i en bred vifte af læringsaktiviteter, samt medarbejdere som kun har deltaget i enkelte kurser. Fire af de udvalgte gartnere er enten ansat i administrative stillinger eller har et ledelsesansvar, hvorimod den femte gartner er ansat i produktionsområdet. I og med at der ikke er foretaget flere interviews med produktionsmedarbejdere kan det potentielt være en svaghed i specialet. Denne svaghed er dog forsøgt opvejet ved at understøtte med øvrig empiri (tillidsrepræsentanter, 3F og GLS-A), der alle påpeger vigtigheden af den sociokulturelle forskel ift. gartnerens positionering på arbejdspladsen.

7.6 De syv faser for en interviewundersøgelse

Specialets planlægning, udførelse samt bearbejdning af interviews tager afsæt i Kvale & Brinkmanns syv faser af en interviewundersøgelse. Dette gøres for at skabe en åbenhed omkring de beslutninger, der er truffet gennem specialet. De forskellige faser vil blive præsenteret i nedenstående afsnit (Kvale & Brinkmann, 2015: 152).

7.6.1 Tematisering

Indledningsvist er der foretaget to eksplorative interviews med henholdsvis uddannelseskonsulent Olsen samt Henning Gregersen fra Det Faglige Udvalg. Formålet med disse interviews var at tematisere problematikken inden for gartneribranchen, hvor der blev præsenteret nye perspektiver

om emnet (Kvale & Brinkmann, 2015: 158f). Efter interviewene blev der foretaget en desk-research for at finde allerede eksisterende litteratur på området, som eventuelt kunne forklare problemstillingen. Det viste sig her, at undersøgelsesområdet generelt var underbelyst, særligt med henblik på til- og fravalg af voksen- og efteruddannelse. Jeg fandt dog frem til, at der i 2019 blev udarbejdet en rapport fra COWI, bestilt af Odense Kommune, som analyserede gartneribranchen (COWI, 2019). I rapporten blev udfordringerne for branchen skitseret, herunder betydningen af ny teknologi, der fordrede nye kompetencebehov. På trods af at der blev stillet en række anbefalinger fra COWI, herunder et behov for mere efteruddannelse, belyste rapporten imidlertid ikke de forskellige årsagsforklaringer bag, hvorfor nogle gartnere ikke deltog ved voksen- og efteruddannelse. For at belyse denne problematik var det derfor oplagt at foretage et kvalitativt studie, der kunne frembringe forklaringer på, hvad der påvirker gartneres læringsidentitet og dermed deltagelsen (Kvale & Brinkmann, 2015: 159f).

7.6.2 Design

Mængden af interviewpersoner er i specialet udvalgt ud fra et ønske om at nuancere problemstillingen gennem forskellige perspektiver og dermed sikre, at der ikke udarbejdes en ensidig analyse. Derfor har spørgsmålet om mængden også ændret sig gennem forløbet, da antallet af interviewpersoner har været forbundet med en afvejning af, hvornår et mætningspunkt var opnået, hvilket vil sige, at yderligere interviews ikke ville tilføje ny viden. Afvejningen om mængden af interviews har ligeledes været forbundet med en vurdering af, hvor mange ressourcer de enkelte gartnerier har kunne undvære, særligt i produktionsområdet. Derfor har jeg forinden udførelsen af interviews med gartnerne været opmærksom på både dybden og bredden af interviewspørgsmålene, således at empirien kunne understøtte en fokuseret besvarelse af specialets problemformulering (Kvale & Brinkmann, 2015: 167). Idet der anvendes semistrukturerede interviews, er der udarbejdet en række teoretiske temaer med udgangspunkt i Kondrups (2017) kvalitative analysemodel og Cross' (1981) teori om eksterne og interne barrierer. Gennem denne proces blev begrebsapparatet operationaliseret og simplificeret, idet begge teorier kan fremstå komplekse at anvende analytisk.

7.6.3 Interview

Ved interviewene med gartnere og tillidsrepræsentanter startede jeg indledningsvis med at præsentere formålet med undersøgelsen, hvor jeg gjorde dem opmærksomme på, at interviewet ville

blive optaget, men at de ville fremgå anonymt i den endelige rapport. Af etiske årsager er det besluttet, at alle fem gartnere og de tre tillidsrepræsentanter vil blive omtalt med pronomenet 'han', således at der ikke skildres mellem køn. Interviewene med 3F, GLS-A samt direktøren for gartneriet Henning Pedersen er ikke anonymiseret efter aftale, da det dels medvirker til en større troværdighed, dels at deres baggrund let kan opspores. Yderligere fik alle interviewpersoner tilbuddet om at godkende transskriptionen, hvilket ingen udtrykte ønske om. Ved hvert interview blev der ydermere foretaget en de-briefing, hvor hovedpunkterne blev opsummeret, hvorefter interviewpersonerne havde mulighed for at komme med afsluttende kommentarer eller bringe nye emner ind i samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015: 183f). Forud for interviewene med gartnere og tillidsrepræsentanter blev der sendt et overblik over rammen for interviewene til ledelsen på de enkelte gartnerier. Ved fremsendelsen af dette dokument gjorde jeg mig den overvejelse at skrive kortfattede stikord vedrørende emnet, således at interviewpersonerne ikke havde mulighed for at forberede sig hjemmefra.

Afhængig af den enkelte interviewperson er der endvidere udarbejdet forskellige interviewguides. Dette for at sikre at spørgsmålene havde en direkte relevans til den enkelte person (Kvale & Brinkmann, 2015: 189). For at gøre rummet så trygt som overhovedet mulig for den interviewede, var det vigtigt, at det første interviewspørgsmål var åbent og bredt, således at det var muligt at indfange beskrivelser af den interviewedes livsverden, inden spørgsmålene om de konkrete årsager til vedkommendes manglende deltagelse blev stillet (Kvale & Brinkmann, 2015: 184).

7.6.4 Transskription

For at sikre en ensartet transskription er der udarbejdet en procedure for transskriptionen, således der er transskriberet ensartet. Det har her været vigtigt, at oversættelsen fra tale- til skriftsprog har haft fokus på mening, hvorved usammenhængende sætninger er blevet justeret, men uden at ændre på den grundlæggende betydning. Hyppige gentagelser såsom tøven, suk og latter er udeladt, da der dels ikke er et analytisk fokus på den sproglige betydning, dels ikke fokuseres på det sociale samspil i interviewene (Kvale & Brinkmann, 2015: 240).

7.6.5 Analyse

Til bearbejdning af interviewene er der anvendt en kombineret data- og begrebsstyret kodning i NVivo. Kodningen har til hensigt at give en øget gennemsigtighed over bearbejdningen af empirien

og hermed skabe overblik over de vigtigste analysepunkter. Dette gøres ved hjælp af et udarbejdet kodetræ, der opdeler de tematiske fokusområder i henholdsvis hoved- og underkoder jf. bilag 13 & 14 (Kelstrup & Lynggaard, 2016: 148). Ifm. det analytiske arbejde har jeg gennemlæst interviewene af flere omgange for at skabe en teoretisk refleksion over interessante temaer, der kunne være genstand for fortolkning, hvorefter der er foretaget en endelig analyse af tekstmaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015: 306). Der er her ikke anvendt en systematisk analyseteknik, men derimod en sensibiliserende teoretisk tilgang, der har retningsbestemt specialet ved gennemlæsning (Kvale & Brinkmann, 2015: 309f). Det betyder, at jeg dels har gjort brug af en teoretisk læsning, hvor teorien har været i fokus, men samtidig har jeg forsøgt at være åben overfor alternative forklaringer. Der undgås derved en ensidig analyse, hvilket muliggør identificering af nye aspekter, som ikke indfanges i de teoretiske perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015: 309).

7.6.6 Verifikation

I specialet har validering gennemsyret samtlige syv faser for interviewene. Dette betyder, at der løbende er blevet foretaget en validering for at sikre, at de metodiske valg understøtter besvarelsen af specialets problemformulering. Som følge af at min forforståelse og fordomme ikke kan elimineres i interviewundersøgelsen, har jeg været opmærksom på ikke at lade disse diktere sprogbruget samt typen af interviewspørgsmål, således at horisontsammensmeltning muliggøres (Kvale & Brinkmann, 2015: 320f). Specialets relativistiske epistemologi har dog medvirket til, at spørgsmålet om validering handler om den kommunikative argumentation, som indebærer, at påstandene testes. Derfor er svar, som modsiger hinanden på tværs af interviewene sammenholdt for at afklare eventuelle uklarheder (Kvale & Brinkmann, 2015: 325f).

7.6.7 Rapportering

I specialet præsenteres resultaterne af interviewene gennem udvalgte citater, der understøtter de teoretiske perspektiver. Forinden hvert citat præsenteres konteksten for interviewet, herunder en uddybning af, hvad citatet bidrager med af vigtige perspektiver til besvarelsen af arbejdsspørgsmålet. Efterfølgende vil citatet fortolkes og udfoldes i en kontekstuel sammenhæng, så samspillet mellem empiri og teori fremgår tydeligt for læseren (Kvale & Brinkmann, 2015: 353). Følgende tegn indsættes [...] ved udeladelse af enkelte ord i citatet, der ikke ændrer ved den grundlæggende betydning.

8. Analyse

I dette afsnit præsenteres specialets analysedele. Analysen er opdelt i tre analysedele, som opererer på hvert sit niveau alle for at besvare problemformuleringen: *hvilken rolle spiller arbejdspladsens indretning samt efteruddannelsessystemet for væksthushgartnernes læringsidentitet og dermed deltagelsen i voksen- og efteruddannelse?* Analysedel I opererer på arbejdspladsen, analysedel II opererer på det systemiske, mens analysedel III opererer på et individniveau. Denne opdeling er relevant for at forstå kompleksiteten, der påvirker gartnernes til- eller fravalg af voksen- og efteruddannelse.

8.1 Analysedel I

Hvordan er arbejdspladsens praktiske involvering og læringsramme samt væksthushgartnernes positionering på gartneriet med til at svække eller styrke udviklingen af læringsidentiteten?

I følgende analysedel vil der være fokus på ledelsens rolle ift. medarbejdernes kompetenceudvikling, læringsmiljøet samt gartnernes positionering på arbejdspladsen. Dette for at kunne identificere, hvilken betydning arbejdspladsens indretning har for udviklingen af læringsidentiteten. Analysen struktureres med udgangspunkt i Kondrup (2017), der har blik for arbejdspladsen som institution, samt at indholdet i og organiseringen af arbejdet har betydning for gartnerens læringsidentitet. Derudover inddrages Archer (2000), som anvendes til at belyse de konkrete arbejdssituationer. Der tages her afsæt i, hvordan disse oplevelser kan give anledning til bekymringer, der gør, at de til- eller fravælger voksen- og efteruddannelse. Kombinationen af teorierne er valgt, fordi de kan bidrage til en forklaring af, hvordan arbejdspladsen er med til henholdsvis at svække eller styrke udviklingen af læringsidentiteten. Dette skal ses i lyset af, at strukturerne på arbejdspladsen både er muliggørende og begrænsende.

8.1.1 Ledelsens praktiske involvering i gartnernes kompetenceudvikling

I følgende afsnit fokuseres der på, hvordan ledelsens praktiske involvering samt en tydelig kommunikation om, hvilke kompetencer medarbejderne bør erhverve for fremtiden, kan være medvirkende til, at gartnere enten udvikler en konstruktiv eller destruktiv læringsidentitet. Jf. Kondrup (2017) skal dette ses i lyset af, at hvis ledelsen har blik for medarbejdernes kompetenceudvikling, er der potentiale for, at det fysiske og praktiske engagement i arbejdet øges blandt gartnerne og dermed har en positiv effekt på den fremadrettede deltagelse. Selvom både gartnerierne PKM, Rosborg og Henning Pedersen alle har haft succes med at skabe gode rammer

for kompetenceudvikling i nedgangsperioder, og omtales af Olesen fra 3F som “*duksene i klassen*” (bilag 2: 7), er gartnerierne alligevel udfordret af, at en stor andel af medarbejderne har haft tidligere negative læringserfaringer. Blandt de udvalgte gartnere var dette tilfældet for fire ud af fem. Efterfølgende har disse fire medarbejdere dog gennemført uddannelsen som faglært gartner og fundet stor interesse i faget. Alle giver således udtryk for, at de negative læringserfaringer ikke er et problem længere. Det paradoksale ved disse udtalelser er dog, at ingen af de fire medarbejdere har engageret sig yderligere i øvrige læringsaktiviteter eller har ytret et ønske om dette. Dette kan ses som en indikation for, at selvom det må formodes, at de har haft en konstruktiv læringsidentitet på det tidspunkt, hvor de færdiggjorde uddannelsen, har deres rutineprægede arbejdsgang medvirket til, at de ikke har kunnet udvikle deres identitetsdannelse, hvilket jf. Archer (2000) har medført en svækket læringsidentitet.

For at opretholde identitetsdannelsen er det derfor vigtigt, at der skabes de optimale rammer på arbejdspladsen for udviklingen og vedligeholdelsen af en konstruktiv læringsidentitet. Dette er bl.a. gennem en tydelig kommunikation fra ledelsen om, hvilke kompetencer medarbejderne bør erhverve for fremtiden. Denne pointe understreges af gartner 2 & 4, som udtrykker, at der er manglende kutyme for, at ledelsen aktivt tager stilling til medarbejdernes individuelle kompetenceudvikling (bilag 9: 4; bilag 11: 9). Væksthusgartner 4 hævder i den forbindelse, at det kan være svært at vælge retning, hvis det ikke meldes klart ud:

“Jeg synes godt, at det kan være svagt fra ledelsen, at de ikke kommer med konkrete bud på, [...] hvilke veje deres medarbejdere skal gå. Man skal huske på, at retten til 14-dages uddannelse ikke er noget, som bliver udnyttet i dag” (bilag 11: 9).

Som det fremgår af citatet, oplever gartner 4, at den manglende kommunikation mellem medarbejderne og ledelsen har den konsekvens, at han ikke motiveres og dermed ikke har gør brug af sit overenskomstmæssige krav på 14-dages voksen- og efteruddannelse om året. Jf. Kondrup (2017) kan denne manglende tydeliggørelse om, hvilke kurser der anses som relevante, have en negativ indflydelse på de gartnere, som ikke selv tager aktivt stilling til egen kompetenceudvikling. Ifølge uddannelseskonsulent Bock er en af forklaringerne på den manglende tydeliggørelse af fremadrettede kompetencer, at gartnerierne ikke har “*hånden på kogepladen*” (bilag 3: 8). Dette gør det vanskeligt for gartnerne at navigere i kursuskataloget, da der ikke italesættes, hvilke veje

medarbejderne kan gå. En forklaring på hvorfor gartnerierne netop ikke har hånden på kogepladen, er ifølge direktør Pedersen, at mange i faget – både ledelsen og medarbejdere – er praktikere. Det betyder, at ledelser rundt omkring i gartnerierhvervet kan have forskellige “kasketter”, hvor der er nogle ting, som bliver nedprioriteret (bilag 1: 7). Det skyldes, at meget af arbejdet er manuelt, hvor kompetenceudvikling ikke betragtes som nødvendigt, fordi som uddannelseskonsulent Bock påpeger: *“Man laver typisk det samme på den arbejdsstation, man er på som medarbejder. Det er ikke super nødvendigt at lære nyt, fordi man kan det, man gør”* (bilag 3: 8). Uddannelseskonsulenten understreger dermed, at det ikke vurderes relevant at lære nyt grundet det rutineprægede arbejde. Jf. Kondrup (2017) medfører denne holdning, at gartnerne ikke erfarer nye aspekter om sig selv, eller erfarer hvilke kompetencer arbejdsmarkedet efterspørger. For at ændre denne tankegang er blikket nødt til at vendes mod arbejdspladsens indstilling over for kompetenceudvikling. Dette skyldes, at indstillingen har betydning for gartnerens praktiske involvering, fordi der, som følge af arbejdspladsens indstilling, indlejres en bestemt forståelse af voksen- og efteruddannelse, der influerer i måden, hvorpå gartnerne prioriterer.

Selvom alle de udvalgte gartnere giver udtryk for, at ledelsen på gartnerierne ikke er tydelig i deres kommunikation omkring, hvilke kompetencer de bør erhverve for fremtiden, ytrer både gartner 1, 3 & 5, at ledelsens manglende praktiske involvering ikke nødvendigvis er et problem. Ifølge dem er ansvaret placeret hos den enkelte gartner og ikke hos arbejdspladsen. Denne pointe skal ses i lyset af, at gartner 1, 3 & 5 har gennemført en lederuddannelse gennem efteruddannelsessystemet, da de på et tidspunkt i deres arbejdsliv, jf. Archer (2000), har været i stand til at prioritere deres bekymringer og dermed kortvarigt har opnået en prioriteringsrækkefølge og dermed *modus vivendi* (bilag 8: 6; bilag 10: 2 & bilag 12: 1). Erhvervelsen af nye kompetencer har i den forbindelse været som følge af praktiske bekymringer grundet et ønske om nye udfordringer internt på arbejdspladsen, enten som følge af kedsomhed ved repetitiv arbejde eller grundet teknologisk implementering. Dermed har alle tre gartnere anvendt voksen- og efteruddannelse som springbræt til praktiske stimuli og endvidere en selvindsigt i egen formåen (bilag 8: 2; bilag 10: 1 & bilag 12: 2). Denne selvforståelse om egen formåen kan anskues som et udtryk for Archers (2000) begreb om intern konversation. Det vil altså sige evnen til at være reflektiv og dermed se ud over de barrierer på arbejdspladsen, der begrænser deltagelsen i voksen- og efteruddannelse.

Direktør Henning Pedersen har samme holdning som gartner 1, 3 & 5 ift., at ansvaret for ny viden hovedsageligt er placeret hos medarbejderne selv. Ifølge ham er det vigtigt, at medarbejderen har frihed til at følge egne interesser, hvor det kun er ved udvalgte medarbejdere, at han “*prikker*” dem på skulderen (bilag 1: 4). Denne tilgang understreges af tillidsrepræsentant 3, som udtaler følgende, da emnet om det frie valg berøres: “*Vi vil helst have, at medarbejderne vælger kurserne af lyst, så bliver engagementet også bedre*” (bilag 7: 5). Selvom citatet understreger et ønske til om at sende medarbejdere på kursus, forudsættes det, at gartnerne selv har lysten og tager initiativ uden arbejdspladsens involvering. Dette kan dog medføre, at det hovedsageligt er medarbejdere med konstruktive læringsidentiteter, der tager initiativet, da de er mest motiverede. Dette tydeliggøres bl.a. af gartner 1, som siger: “*jeg gør det selv, når jeg føler, at der overskud, plads og behov*” (bilag 8: 7). Stillingtagen til egen planlægningsproces er her et udtryk for, at gartner 1 er i besiddelse af en konstruktiv læringsidentitet. Selvom Kondrup (2017) påpeger vigtigheden af ledelsens praktiske involvering, formår gartner 1 selv at finde overskud, plads og behov til at deltage i læringsaktiviteter. Væksthusgartnere med en destruktiv læringsidentitet kan omvendt risikere at blive styret af konstante impulser og dermed få en svækket læringsidentitet, da disse medarbejdere har behov for, at ledelsen aktivt involverer sig i deres kompetenceudvikling i form af forslag eller direkte opfordringer til efteruddannelseskurser (bilag 1: 5). Ledelsens praktiske involvering kan dermed for nogle have afgørende betydning for læringsidentiteten, særligt blandt gartnere som allerede i forvejen har en destruktiv læringsidentitet. Såfremt der ikke er en tydelig kommunikation mellem medarbejdere og ledelse kan gartnerens udvikling af læringsidentiteten svækkes.

8.1.2 Læringsmiljøet på arbejdspladsen

Jf. Kondrup (2017) kan ledelsens manglende praktiske involvering i medarbejderens kompetenceudvikling opfattes som et resultat af et bestemt læringsmiljø på arbejdspladsen. Dette læringsmiljø har betydning for, hvordan både medarbejdere og arbejdsgivere prioriterer og planlægger voksen- og efteruddannelse. Det illustreres netop i ovenstående afsnit, da der gives udtryk for, at ledelsen på gartneriet Henning Pedersen ikke ønsker at involvere sig i medarbejdernes kompetenceudvikling. Dette standpunkt står imidlertid i kontrast til GLS-A's anbefaling i overenskomsten om, at der skal gennemføres kontinuerlig og systematisk uddannelsesplanlægning for hver enkelt medarbejder med et ønske om en højere efteruddannelsesaktivitet (GLS-A, 2018: 37). Ifølge både tillidsrepræsentant 1, 2 & 3 har uddannelsesplanlægning ikke været et redskab, der er blevet brugt på gartnerierne. Da der bliver spurgt ind til hvorfor, svarer tillidsrepræsentant 3, at

det i høj grad skyldes, at de på gartneriet Henning Pedersen har haft for travlt. Han hævder dog, at uddannelsesplanlægning sagtens kunne være et nyttigt redskab, da det kan give gartnerne mulighed for at se fremad og indstille sig på, at de skal tilmeldes voksen- og efteruddannelse i den nærmeste fremtid (bilag 7: 6). I kraft af denne travlhed, der påvirker læringsmiljøet, risikerer nogle væksthusholdere at blive demotiveret, da en langsigtet plan for kompetenceudvikling kan være nyttig, såfremt deltagelsen anses som grænseoverskridende (bilag 3: 9).

Ifølge tillidsrepræsentant 1 & 2, der kommer fra henholdsvis Rosborg og PKM, er planlægning af voksen- og efteruddannelse dog et redskab, der anvendes mere selektivt, såfremt virksomhederne har udset sig bestemte medarbejdere, som de ønsker skal erhverve nye kompetencer (bilag 5: 6; bilag 6: 4). Udfordringen ved dette er jf. Kondrup (2017), at der skabes individuelle læringsbaner, som gør, at der skabes en kløft mellem medarbejderne og et potentielt A- og et B-hold. A-holdet er de medarbejdere, som gartnerierne ser et udviklingspotentiale hos, hvorimod B-holdet er medarbejdere, som ikke vurderes nødvendige at investere i ift. voksen- og efteruddannelse. Selvom begge medarbejdergrupper kan have et kompetencebehov og et udviklingspotentiale, er det kun A-holdet, som i kraft af læringsbanen oplever arbejdspladsens involvering som styrkende for læringsidentiteten. Den manglende anerkendelse af B-holdet kan omvendt være med til at svække læringsidentiteten, idet de ikke har mulighed for at forløse deres udviklingspotentiale.

Væksthusholdere som ikke selv tager initiativ til at deltage i voksen- og efteruddannelse kan ifølge uddannelseskonsulent Olesen forstås ud fra en *her-og-nu-tankegang*. Det betyder, at det først vurderes at være i fremtidens arbejdsmarked, at kompetencerne skal bruges. Samtidig medvirker forudsigeligheden i arbejdets indhold, at der ikke aktivt søges nye alternativer (bilag 2: 11). Denne tankegang kan jf. Fuller & Unwin (2011) ses som et resultat af uddannelseskulturen på arbejdspladsen, som har betydning for læringsmiljøet. Uddannelseskonsulent Bock udtrykker her, at kulturen over en årrække har formet branchen i en bestemt retning (bilag 3: 7). Denne retning har betydet, at det kun er få medarbejdere, som har anvendt voksen- og efteruddannelse systematisk hvert år, fordi som tillidsrepræsentant 2 udtrykker: *“De har det godt, hvor de er. Der er nok en del, der gerne vil være inden for en bestemt firkant og kan ikke rigtig lide forandringer”* (bilag 6: 2). Udtalelsen henviser til, at flere af gartnerne angiveligt trives med det rutineprægede arbejde. For gartnerierne Rosborg, PKM og Henning Pedersen er denne kultur dog forsøgt ændret ved, at de har uddannet en medarbejder hver især på 3F's uddannelsesambassadørkursus til at understøtte

uddannelsesdialogen på arbejdspladsen (GLS, 2018: 37). På de udvalgte gartnerier er uddannelsesambassadørerne henholdsvis tillidsrepræsentant 1, 2 & 3.

Selvom kulturen er forsøgt ændret, hævder tillidsrepræsentant 2, at der skal meget til, før den enkelte gartner selv anmoder om at komme på kursus, da de i mange tilfælde ikke selv kan se formålet med deltagelsen (bilag 6: 2). Samme oplevelse har tillidsrepræsentant 1, der påpeger, at det kan være svært at overbevise den enkelte gartner om deltagelse: *“Hvis jeg siger til dem, at de skal tage af sted, bare for at gøre det, så sker det ikke”* (bilag 5: 2). Udtalelsen tydeliggør den manglende opmærksomhed på voksen- og efteruddannelse, hvor det ikke ligger dem naturligt at anskue kompetenceudvikling som en mulighed for at tilegne sig nye arbejdsopgaver, men derimod en belastning, såfremt kurset ikke fremstår relevant. Der kan her argumenteres for, at den manglende forståelse af behovet for kompetenceudvikling, jf. Kondrup (2017) har afsæt i læringsmiljøet på gartneriet. Dette ses ved, at gartnerne præges af ledelsens manglende praktiske involvering i, samt blik for, voksen- og efteruddannelse, hvorved de indtager standpunktet, at kompetenceudvikling ikke er nødvendigt, idet de trives, hvor de er og med de arbejdsopgaver, de kan udføre.

Jf. Fuller & Unwin (2011) har uddannelseskulturen, som beskrevet ovenfor, karakter af et restriktivt læringsmiljø. Dette skal ses i lyset af, at de udvalgte gartnerier på papiret har succes med voksen- og efteruddannelse sammenlignet med øvrige gartnerier i branchen og derfor formodes at have et ekspansivt læringsmiljø. Forklaringen på at dette ikke fremstår som tilfældet kan forstås ud fra flere faktorer. For det første resulterer den manglende uddannelsesplanlægning i, at voksen- og efteruddannelse planlægges kortsigtet, alt afhængigt af hvornår der er tid og rum, på trods af at arbejdsmarkedets udvikling og behov er langsigtet. For det andet er den dominerende uddannelseskultur med til, at der indlejres en forståelse af voksen- og efteruddannelse som unødvendig, hvorved gartnerne bliver mere tilbageholdende med at efterspørge kurser. Jf. Archer (2000) kan der som følge af disse faktorer, heriblandt uddannelseskulturen, opstå konkrete arbejdssituationer, der fremkalder sociale bekymringer. Dette ses ved, at det kun er udvalgte medarbejdere, der opfordres og anerkendes af ledelsen i et ønske om, at de deltager i voksen- og efteruddannelse. Idet det ikke er alle, hvor arbejdspladsen vurderer, at der er et udviklingspotentiale, kan nogle gartnerne opleve en manglende anerkendelse, som kan medvirke til en svækkelse af læringsidentiteten. Dette er netop tilfældet for gartner 2, da der spørges ind til, om ledelsen gerne

ser, at der tages voksen- og efteruddannelse, hvortil der svares: *“Nej, ikke os der er nede på jorden”* (bilag 9: 4). Udtalelsen understreger, hvordan arbejdsmiljøet på gartneriet kan variere alt afhængigt af, om gartnerne er placeret “på jorden”; i produktionsområdet, eller sidder med ledelsesopgaver. Citatet skal forstås således, at gartner 2 oplever det frustrerende, at der ikke er fokus på medarbejdere, ”der er nede på jorden”, hvormed sociale bekymringer forårsager en forstærket demotivation, der gør, at han ikke overvejer voksen- og efteruddannelse.

Selvom det restriktive læringsmiljø er mest dominerende blandt de udvalgte gartnerier, som følge af den kollektive uddannelsesplanlægning, kan læringsrammen og dermed ledelsens praktiske involvering variere medarbejderne imellem. Jf. Fuller & Unwin (2011) kan dette forstås ud fra, at der kan være forskelle i læringsmiljøet internt på arbejdspladsen afhængigt af, hvilke arbejdsopgaver gartnerne sidder med. Det underbygges af gartner 1, 3, 4 & 5, som har oplevet en større opbakning til voksen- og efteruddannelse i kraft af deres ledelsesansvar samt placering på gartneriet. Dette kommer til udtryk ved, at de i højere grad bliver taget seriøst og opfordret til at deltage i kurser. I tilfælde af at kurset har en varighed som er længere end 14 dage, skal de ‘blot’ argumentere for, hvorfor de skal afsted (bilag 8: 3; 10: 5; 11: 4 & 12: 5). Forskellen i læringsmiljøet internt på arbejdspladsen understøttes af tillidsrepræsentant 2, hvor et ledelsesansvar medfører, at medarbejderne selv kan bestemme, hvornår de vil afsted (bilag 6: 4). Udfordringen er dog, at medarbejdere med et ledelsesansvar vurderes at være mere fortrolige med den øverste ledelse på arbejdspladsen, da de har en tættere tilknytning end medarbejdere i produktionsområdet. I sidste ende kan dette have en betydning for læringsidentiteten og dermed den fremadrettede motivation, idet vejen til at efterspørge kurser kan være lang, hvis gartneren er ’nede på jorden’. Læringsmiljøet internt på gartnerierne, herunder betydningen af uddannelseskulturen, betragtes derfor som afgørende for, at gartnerne enten svækkes eller styrkes i udviklingen af læringsidentiteten. Dette fordi ledelsens varierede blik på bestemte medarbejdergrupper skaber en kløft mellem gartnerne med udviklingspotentiale og dermed et A- og et B-hold.

8.1.3 Gartnerens arbejdsfunktion på arbejdspladsen

Idet læringsmiljøet internt på gartneriet kan variere, har det en stor betydning, hvilken arbejdsfunktion gartnerne har. Jf. Kondrup (2017) skal dette ses i lyset af, at arbejdets indhold i og organiseringen af arbejdet har betydning for gartnerens udfoldelses- og erfaringsmuligheder. Særligt i produktionsområdet har implementeringen af ny teknologi medført nye kompetencebehov,

hvilket igen har gjort, at arbejdets indhold er blevet mindre rutinepræget end tidligere; eksempelvis det at flytte krydderurter fra A til B (bilag 11: 7). Såfremt disse gartnere ikke formår at erkende, at behovet for kompetenceudvikling er en nødvendighed, kan det jf. Archer (2000) være en indikation for, at gartnerne ikke formår at prioritere deres bekymringer, hvorved læringsidentiteten kan svækkes. Denne svækkelse kan forstås ud fra, at viden om nye maskiner typisk læres gennem sidemandsoplæring blandt kollegerne uden arbejdspladsens indblanding, som ikke giver anledning til voksen- og efteruddannelse. Ud fra Kondrup (2017) kan dette forklares ved, at der som følge af arbejdsfunktionen tilbydes en bestemt læringsbane med tilhørende læringsmuligheder. Dette kan medvirke til, at ledelsen har et varieret blik på kompetenceudvikling, herunder hvilken læringsform der reelt er nødvendig for at kunne varetage arbejdsfunktionen. Ifølge uddannelseskonsulent Bock ses dette ved:

“For os der primært arbejder på kontor, tænker man måske ikke, at det er et problem, men hvis man arbejder i skiftehold og har en funktion i produktionen, kan det godt være svært at se, at man kan undværes. Når der ikke er praksis for det, er det fortsat svært at bede om det” (bilag 3: 2).

Bocks citat understreger, at der som følge af diverse arbejdsfunktioner er en oplevelse af uundværlighed, hvilket udfordrer læringsmulighederne. Dette skyldes, at der arbejdes i skiftehold, hvor hver gartner har en bestemt - uundværlig - funktion i produktionen. Det skal endvidere forstås ud fra, at kompetenceudvikling anses som en naturlig del af arbejdsgangen blandt medarbejdere, som arbejder med administrative opgaver, hvor formålet med at deltage i eksempelvis et excel-kursus anses mere anvendeligt på et kontor, end tilfældet vil være for en medarbejder i produktionsområdet (bilag 8: 2). Betydningen af arbejdsfunktionen kommer netop til udtryk hos gartner 2, der som den eneste af de udvalgte gartnere, arbejder i produktionsområdet. Han påpeger, at behovet for voksen- og efteruddannelse ikke er særligt stort, da: *“man godt kan sætte en stikling, eller så nogle frø, uden at man behøver at have en efteruddannelse”* (bilag 9: 2). Som følge af denne selvforståelse skabes der en opfattelse af, at voksen- og efteruddannelse ikke gavner den position, han er i på gartneriet. Dette kan netop forstås ud fra, at nye arbejdsopgaver overleveres gennem sidemandsoplæring.

Det paradoksale er dog, at gartner 2 – sammen med gartner 1 – er den eneste af de udvalgte gartnere, som har haft et positivt folkeskoleforløb. Ud fra denne betragtning burde det have fordret

en konstruktiv læringsidentitet hos dem begge. Dette er tilfældet for gartner 1, der gennem voksenlivet løbende har engageret sig i nye læringsaktiviteter. For gartner 2 har den manglende vedligeholdelse af identitetsdannelsen alt andet lige svækket udviklingen af læringsidentiteten som følge af positioneringen i produktionsområdet. Han giver dog til kende, at hvis han var i en anden arbejdsfunktion på arbejdspladsen, ville han genoverveje, om kompetenceudvikling ville være relevant for ham (bilag 9: 5). Denne pointe underbygges af Kondrup (2017), som netop påpeger arbejdspladsens indretning som central i påvirkningen af læringsidentiteten. Hermed må der anses at være et samspil mellem den fremadrettede indstilling mod nye læringsaktiviteter og arbejdspladsen som struktur, der henholdsvis begrænser eller muliggør deltagelsen alt afhængig af ledelsens involvering, læringsmiljøet og arbejdsfunktionen.

Både gartner 1 (der tidligere har været ansat i produktionsområdet i en kortere periode) og gartner 2, har i kraft af det hårde fysiske manuelle arbejde oplevet fysiske skavanker under deres ansættelsesforhold (bilag 8: 4; bilag 9: 1). Det skyldes, at store dele af arbejdets indhold har været forbundet med arbejdspositioner, der har været særligt belastende for kroppen, hvilket har medført intern jobrotation på arbejdspladsen (bilag 8: 2; bilag 9: 6). Jf. Archer (2000) har belastningen blandt de to gartnere medført en række kropslige bekymringer, der burde give anledning til kompetenceudvikling. For gartner 2 betød jobrotationen en overflytning til en anden afdeling i produktionsområdet, hvor der var mindre fysisk belastning. Idet jobrotationen her var forbundet med sidemandsoplæring og ikke uformaliseret eller formaliseret voksen- og efteruddannelse medførte den kropslige bekymring jf. Archer (2000) ikke en styrket, men tværtimod en svækket udvikling af læringsidentiteten. Væksthusgartner 2's indstilling over for ny læring kan derfor karakteriseres som destruktiv, hvilket ses ud fra, at han ikke anser det relevant at deltage i kompetenceudvikling. Den manglende deltagelse i voksen- og efteruddannelse kan derfor ses som et udtryk for, at gartner 2 endnu ikke har formået at opnå en prioriteringsrækkefølge og således *modus vivendi*. Dette medvirker til, at hans arbejdsliv styres af konstante impulser, da han ikke har foretaget en prioritering af kropslige, praktiske og sociale bekymringer (bilag 9: 2).

Det modsatte er imidlertid tilfældet for gartner 1, hvor de kropslige bekymringer har skabt anledning til, at han er blevet overflyttet til en administrativ stilling. I kraft af arbejdets indhold er der blevet tilbudt en bestemt læringsbane. Dette har betydet, at han efter overflytningen systematisk har deltaget i voksen- og efteruddannelse. For hans vedkommende har det særligt været vigtigt at

optimere sine kompetencer gennem f.eks. EDB-kurser (bilag 8: 2). Ud fra en teoretisk betragtning medvirker den systematiske deltagelse til, at gartner 1 vedligeholder eller endda forstærker læringsidentiteten. Denne vedligeholdelse afspejles bl.a., da der spørges ind til, hvorfor han tager voksen- og efteruddannelse: *“Jeg tager efteruddannelse, fordi jeg elsker at lære nyt”* (bilag 8: 2). Udtalelsen understreger, at gartner 1 som følge af hans arbejdsfunktion er yderst motiveret til at deltage i fremadrettede læringsaktiviteter, hvor han ser voksen- og efteruddannelse som en naturlig del af arbejdslivet. Det ses endvidere, at læringsidentiteten gennem ansættelsesforløbet er blevet forstærket, da han konstant søger nye muligheder for at forbedre egne evner.

I henhold til Fuller & Unwins (2011) skelnen mellem læringsmiljøer er gartner 1 & 2's oplevelse et klart udtryk for, at der internt på arbejdspladsen eksisterer forskelle i læringsmiljøet, hvor planlægning af uddannelse foregår mere eller mindre selektivt alt afhængigt af positionering på gartneriet. Som følge af gartner 1's oplevelse må læringsmiljøet blandt medarbejdere med administrative opgaver betragtes som ekspansivt, da der som følge af arbejdets indhold tilbydes bestemte læringsmuligheder, hvor opbakningen fra ledelsen er stor. Dette ses bl.a. ved, at gartner 1 direkte er blevet opfordret af arbejdspladsen til at tage en lederuddannelse (bilag 8: 6). Modsat må læringsmiljøet i produktionsområdet, som følge af gartner 2's oplevelse, antages at være restriktivt, da ledelsen ikke i samme omfang understøtter medarbejdernes kompetenceudvikling. Dette medvirker til, at blikket for aktuelle læringsmuligheder i AMU-systemet reduceres, hvorved nogle risikerer at svækkes i udviklingen af læringsidentiteten.

8.1.4 Delkonklusion analysedel I

Af analysedel I kan det konkluderes, at ledelsens manglende praktiske involvering i gartnerens kompetenceudvikling gør, at gartnere med en destruktiv læringsidentitet selv er nødt til at tage stilling til egen udvikling af kompetencer. Såfremt denne involvering udebliver, er der risiko for en svækkelse af læringsidentiteten. Dette skal ses i lyset af, at ledelsen på gartnerierne ikke vurderes at være særlig gode til at melde ud, hvilke kompetencer der forventes af deres medarbejdere for fremtiden. Årsagen er, at der anses at være stor variation i læringsmiljøet både kollektivt, men også internt på arbejdspladserne. Ift. det interne læringsmiljø medvirker variationen til, at der skabes en kløft mellem medarbejderne på gartnerierne, idet ledelsen kun har blik for kompetenceudvikling blandt gartnere med et udviklingspotentiale i kraft af deres læringsbane. Læringsmiljøet er dog søgt ændret gennem erhvervelsen af uddannelsesambassadører. Forsøget på denne ændring har dog kun

haft en indvirkning blandt gartnere, der allerede kan se behovet samt formålet med voksen- og efteruddannelse. Dette skal forstås ud fra, at der som følge af forskellige arbejdsfunktioner tilbydes bestemte læringsmuligheder. I tilfælde af at gartnerne er ansat i produktionsområdet anses læringsmulighederne at være begrænset, hvorved det kan være vanskeligt at overbevise dem om, at de skal opkvalificere deres kompetencer. Konsekvensen er dermed, at de svækkes i udviklingen af læringsidentiteten.

8.2 Analysedel II

Hvordan kan informations- og koordinationsproblemer samt proceduremæssige problemer mellem arbejdspladsen og efteruddannelsessystemet medvirke til, at væksthushgartnere fravælger voksen- og efteruddannelse?

I følgende analysedel analyseres, hvad samspillet mellem arbejdspladsen og efteruddannelsessystemet, og de problemer der kan opstå mellem parterne, har af betydning for efteruddannelsesaktiviteten. Dette skyldes, at der er empiriske indikationer for, at en række situationelle og institutionelle barrierer tilbageholder nogle gartnere fra at deltage i voksen- og efteruddannelse, selvom de kan have et ønske om tilegne sig ny viden. Som teoretisk referenceramme anvendes Cross (1981) med afsæt i situationelle og institutionelle barrierer samt Desjardins & Rubenson (2013), idet de har en dybere indsigt i informations- og koordinationsproblemer. Hermed tydeliggøres, hvilke ydre faktorer (arbejdspladsen og efteruddannelsessystemet), der henholdsvis begrænser eller muliggør gartnerens deltagelse.

8.2.1 Sammenhæng mellem relevans og orientering af kurser

Jf. Cross (1981) medvirker både situationelle barrierer, som følge af travlhed på arbejdspladsen, samt institutionelle barrierer i form af praktiske forhold på det systemiske niveau, til at deltagelsen blandt gartnere fravælges. I et forsøg på at imødegå disse udfordringer på gartneriområdet, er der blevet oprettet en opsøgende konsulenttjeneste. Denne konsulenttjeneste er blevet tildelt uddannelseskonsulent Bock fra GLS-A, hvor hensigten er at gøre arbejdsgiverne opmærksomme på, at de kan få økonomiske omkostninger dækket gennem kompetencefonden, således at kompetenceudvikling af medarbejderne er omkostningsfrit (bilag 3: 1). Samtidig forsøges der skabt overblik over fordelene ved at sende medarbejdere på voksen- og efteruddannelse, da det både kan øge arbejdskraften på gartneriet samt øge beskæftigelsesegnetheden hos den enkelte gartner (bilag 3: 1). Som redegjort for i analysedel I kan gartnerens manglende forståelse for vigtigheden af

kompetenceudvikling ses i lyset af uddannelseskulturen på arbejdspladsen. I tilfælde af at gartneriet ikke er positivt indstillet over for voksen- og efteruddannelse, kan det medvirke til, at nogle gartnere indtager samme opfattelse af kompetenceudvikling, som gør, at de ikke orienterer sig mod information om efteruddannelsestilbud fra GLS-A og 3F (bilag: 3: 2). Det er i den forbindelse vigtigt, at arbejdsgivere gør deres medarbejdere opmærksomme på nyhedsbreve, kursusataloger m.m. fra GLS-A og 3F, da videreformidling af information kan skabe øget opmærksomhed på vigtigheden af kontinuerlig opkvalificering. Ifølge direktøren Henning Pedersen er det imidlertid ikke altid, at informationen bliver læst: *“jeg må også indrømme, at nyhedsbreve har en tendens til at blive slettet, før de bliver læst”* (bilag 1: 7). Som følge af at direktøren i nogle tilfælde ikke orienterer sig, medvirker det til, at ansvaret for opsøgning af information i sidste ende kun påhviler den enkelte gartner. Det stiller derfor store krav til gartnerne, hvor det i høj grad beror på, om de er motiverede til tage ansvar for egen læring. Jf. Cross (1981) kan arbejdspladsens manglende orientering mod nyhedsbreve være et udtryk for et informationsproblem, der kan betragtes som en institutionel barriere. Dette kan forstås ud fra, at den enkelte gartner påvirkes af manglende tilkendegivelse fra arbejdspladsen om, hvad der efterspørges på arbejdsmarkedet, hvorved nogle risikerer ikke at orientere sig om kurser, der potentielt kan have relevans for deres daglige arbejde nu eller i fremtiden.

Selvom direktøren Pedersen giver udtryk for, at GLS-A og 3F gør meget for at skabe bevågenhed om de aktuelle efteruddannelseskurser, er der en udbredt opfattelse blandt gartner 3, 4 & 5 fra PKM, at kurserne, som udbydes i efteruddannelsessystemet, ikke er relevante for deres daglige arbejde. Dette udtrykkes bl.a. af gartner 5: *“Jeg synes, at niveauet på kurserne er for lavt. Kurserne er heller ikke specialiserede nok indenfor det, man går med. Det er mere en basisviden, man får”* (bilag 12: 3). Udtalelsen kan ses som et udtryk for, at kursernes vurderede faglige niveau, medvirker til, at de ikke betragtes relevante. Dette på trods af et ønsket om at opnå en mere dybdegående viden om f.eks. biologisk bekæmpelse eller klimastyring. Jf. Cross (1981) er det lave faglige niveau et udtryk for et proceduremæssigt problem, som kan have en direkte betydning for gartner 5's fremadrettede engagement i voksen- og efteruddannelse, idet specialiserede kurser ikke udbydes i samme omfang, som basiskurser gør (bilag 12: 3).

Uddannelseskonsulent Bock er delvist enig i, at mange af de udbudte efteruddannelseskurser ikke er specialiserede og dermed fagrelevante. Hun hævder dog omvendt, at gartnerne bør være bedre til at

orientere sig bredt i efteruddannelsessystemet efter viden, som ikke nødvendigvis vedrører gartneriområdet (bilag 3: 3). Såfremt den enkelte gartner orienterer sig bredere i kursusudbuddet, bør efteruddannelsesaktiviteten naturligt blive øget. Dette ud fra en forståelse af, at mange gartnere, som ikke har vedligeholdt deres læringsidentitet, er nødt til at starte med at efterspørge mere basale kompetencer for at opnå en succesoplevelse. I og med at mange af gartnerne samtidig har lang anciennitet, hvor de har været væk fra skolebænken, vil det give et løft i kvaliteten af deres arbejde, hvis de fik genopfrisket almene kundskaber f.eks. ved grundlæggende dansk, matematik eller IT. Ifølge uddannelseskonsulent Bock vil deltagelse i disse kurser medvirke til, at flere kurser efterspørges, da budskabet om relevansen vil blive spredt på de enkelte gartnerier (bilag 3: 5). Såfremt der er et ønske om, at gartnerne skal deltage i basiskurser, er det ifølge tillidsrepræsentant 3 afgørende, at arbejdspladserne er tydelige omkring, hvad de potentielle fordele ved et kursus kan have for den enkelte gartner (bilag 7: 1). Jf. Desjardins & Rubenson (2013) kan både arbejdspladsens samt efteruddannelsessystemets manglende tydeliggørelse om, hvad basiskurser kan bidrage med, opfattes som en institutionel barriere, der begrænser deltagelsen i voksen- og efteruddannelse. Dette ud fra en betragtning af, at information om kursets anvendelighed er afgørende for gartnerens deltagelse.

Selvom der i analysedel I argumenteres for, at arbejdspladsens indretning kan være med til at svække læringsidentiteten blandt nogle gartnere (særligt medarbejdere med destruktive læringsidentiteter), kan det diskuteres, om ikke også gartnerne selv har et ansvar for at opsøge denne information, der kan bidrage til udviklingen af deres kompetencer. Såfremt orienteringen om information ikke finder sted, kan det være vanskeligt for den enkelte gartner at tage stilling til, om et kursus er relevant. Dette ses bl.a. hos gartner 2 & 5, der allerede på forhånd afskriver de efteruddannelsestilbud, der gives i kursuskataloget, da de begge har en forudindtaget holdning til voksen- og efteruddannelse, som overvejende negativ (bilag 9: 3; bilag 12: 6). For gartner 5 har det betydet, at han er holdt op med at orientere sig: *“Jeg har set et kursuskatalog for nogle år siden, men jeg har faktisk ikke for nyligt”* (bilag 12: 6). Citatet illustrerer, at gartner 5 ikke selv har opsøgt informationen i kursuskataloget i længere tid, hvilket kan bidrage til at forklare hans manglende deltagelse i voksen- og efteruddannelse. Den manglende orientering kan endvidere være en indikator for, at han på nuværende tidspunkt har en destruktiv læringsidentitet og netop ikke har et ønske om at deltage i læringsaktiviteter. Dette skal ses i lyset af, at han tidligere har gennemført en række kurser, hvor det må formodes, at han har haft en konstruktiv læringsidentitet. Grundet

kursernes manglende relevans er hans engagement i voksen- og efteruddannelse dog reduceret. Opsummerende vurderes der at være en sammenhæng mellem kursernes manglende relevans og gartneres orientering mod information om kursusudbuddet: særligt blandt gartnere med en destruktiv læringsidentitet. Såfremt arbejdspladsen ikke videregiver information om kurser, opstår der en risiko for informationsproblemer, som kan hæmme deltagelsen.

8.2.2 Informationsbarrierer som et logistisk problem

Jf. Desjardins & Rubenson (2013) er informationsbarrierer en kompleks størrelse, da forkert information kan forårsage logistiske problemer, f.eks. aflyste kurser og koordinationsproblemer. En forklaring på disse informationsproblemer er, at voksen- og efteruddannelse hovedsageligt planlægges i nedgangsperioder, hvor arbejdspresset er mere begrænset. I stedet for at hjemsende medarbejdere uden løn, har arbejdspladsen mulighed for at tilbyde medarbejderne kompetenceudvikling (bilag 12: 6). Udfordringen er dog, at såfremt voksen- og efteruddannelse ikke planlægges og kommunikeres i god tid, aflyses kurserne, idet gartnerierne ikke når at tilmelde deres medarbejdere. Dette udtrykkes bl.a. af tillidsrepræsentant 3: *“Vi prøver at være bedre til at melde til i god tid. Vi har oplevet, at når vi er for sent på den, er det kurserne bliver aflyst, inden vi når at få medarbejdere tilmeldt”* (bilag 7: 4). Udtalelsen kan ses som et udtryk for et koordinationsproblem mellem arbejdspladsen og efteruddannelsessystemet, idet gartneriet Henning Pedersen oplever, at de ikke altid formår at tilmelde deres medarbejdere i tide. Jævnfør Cross’ (1981) teori kan denne forhindring på den ene side identificeres som en situationel barriere, da travlheden på gartneriet medvirker til, at tilmeldingsfristen overskrides, hvorved gartnere tilbageholdes fra deltagelse. På den anden side kan forhindringen identificeres som en institutionel barriere, idet den manglende koordinering mellem arbejdspladsen og efteruddannelsessystemet skaber praktiske udfordringer. Disse udfordringer indbefatter, at tidsfristen for tilmelding er for kort, hvilket gør, at gartnerierne ikke når at tilmelde deres medarbejdere i tide. Koordineringsproblemet er dog ikke kun et problem mellem arbejdspladsen og efteruddannelsessystemet, men ses ligeledes grundet den manglende koordinering på tværs af gartneribranchen. Kommunikationskonsulenten Petersen fra GLS-A udtrykker eksempelvis:

“Når vi snakker gartnerområdet, kan det være svært, fordi det er ikke alle, som producerer på samme tid. Det er forskellige produkter, der kræver forskellige årstider osv. Derfor har de ikke alle travlt på samme tid” (bilag 4: 3f).

Citatet illustrerer, hvorfor det kan være vanskeligt at koordinere tværgående kompetenceudvikling mellem de enkelte gartnerier. Udfordringen er her at skabe et tidsrum, hvor alle gartnerier har mulighed for at sende medarbejdere på kompetenceudvikling, da konsekvensen af dette ellers er, at kurserne aflyses. Den vanskelige planlægning på tværs af gartneribranchen medvirker til, at læringsmiljøet, jf. Fuller & Unwin (2011), ufrivilligt får en restriktiv karakter, selvom nogle gartnerier, heriblandt de udvalgte gartnerier, stræber efter at fastholde et ekspansivt læringsmiljø. Det skal ses i lyset af, at medarbejdernes kompetenceudvikling kun kan planlægges på bestemte årstider, som følge af travlheden i perioder, hvorved planlægningen bliver kortsigtet.

En anden forklaring på den manglende koordinering er, at der som følge af teknologisk implementering medfølger en række stigende omkostninger, der på sigt skal sikre positiv bundlinje. Ifølge kommunikationskonsulent Petersen er gartnerierne derfor nødt til at optimere timerne, således at der kan tjenes flest mulige penge. Konsekvensen af dette er dog, at medarbejdernes kompetenceudvikling kommer i anden række, da produktionen kommer først (bilag 4: 5). Jf. Kondrup (2017) er denne tankegang netop et udtryk for arbejdspladsens indstilling over for voksen- og efteruddannelse, da gartnerens praktiske involvering først kan lade sig gøre, når travlheden i produktionen er faldet. Denne teoretiske pointe understreges netop af gartner 1: *“den største udfordring handler om at finde tid. Vi har nogle lavkonjunkturer, hvor vi kan få plads”* (bilag 8: 3). Udtalelsen fra gartner 1 illustrerer, at planlægning af voksen- og efteruddannelse kræver nøje organiseret koordinering mellem skolerne, det enkelte gartneri samt gartnerierne imellem. Olesen fra 3F kalder sågar problemstillingen en: *“logistisk opgave som kræver meget knofedt at få til at gå op i en højere enhed”* (bilag 2: 5). Olesens udtalelse understreger kompleksiteten af en tværgående koordinering, som kræver assistance fra både GLS-A og 3F, såfremt det skal lykkes, da der ikke er nogle arbejdsgivere eller arbejdstagere, som alene vil tage ansvaret for en fælles koordinering. Dette skyldes, at gartnerierne traditionelt set har været isoleret fra hinanden, idet der er en indbyrdes konkurrence (bilag 2: 8). En ændring i praksis er derfor ikke noget, der løses fra den ene dag til den anden, men betinges af flere faktorer. Som tilfældet er nu, er denne institutionelle barriere med til at begrænse deltagelsen, selvom nogle gartnere potentielt besidder en konstruktiv læringsidentitet.

Selvom der er en udbredt opfattelse blandt de udvalgte gartnere af, at udbuddet af kurser ikke stemmer overens med det, som efterspørges, er systemet indrettet således, at hvis et kursus ikke efterspørges i en given periode, bortfalder de (bilag 3: 4). Det fungerer således som en stopklods i

systemet. Udfordringen er dog, at selvom denne mekanisme gør, at der sorteres i kurserne, oplever flere af gartnerne, at kurserne aflyses, da der ikke er nok tilmeldte, selvom kurset anses som relevant (bilag 3: 4). I og med at mindre gartnerier ikke selv er i stand til at stable et helt hold selv, kræver det, at gartnere på tværs af gartnerierne efterspørger de samme kompetencer og dermed kurser. Dette betyder, at både gartnerier og medarbejdere har et medansvar for at være tydelige omkring, hvilke kurser der efterspørges. Ifølge Desjardins & Rubenson (2013) kan aflysningen af kurserne netop ses som en institutionel barriere mellem arbejdspladsen og efteruddannelsessystemet, idet der skabes et mismatch af information. Det vil altså sige en skævvridning af information fra begge parter, der gør, at udbuddet og efterspørgslen ikke interagerer effektivt. Den manglende effektivitet kan forstås ud fra, at det for skolerne kan være svært at observere, hvilke interne ressourcer gartnerne efterspørger. Ifølge uddannelseskonsulent Bock er mange af gartnerne end ikke selv bevidste om, hvad de konkret efterspørger, hvilket medfører, at skolernes arbejde bliver endnu vanskeligere og risikoen for at udbyde de “forkerte” kurser øges (bilag 3: 5). Aflysningerne af kurser kan i sidste ende få den konsekvens, at skolerne bliver mere tilbageholdende med at oprette nye kurser i fremtiden, da de afsatte penge risikerer at gå tabt. Denne pointe understreges af tillidsrepræsentant 3, som påpeger, at det godt kan mærkes i kursusafdelingen, at gartnerne ikke er den faggruppe, hvor opbakningen er størst. Dette kan være et problem, da det kan have indflydelse på, hvor meget de ønsker at investere i branchen. Han udtaler i den forbindelse: *“jeg er godt klar over, at det er irriterende, at der afsættes penge til os, hvorved vi så ikke er nok tilmeldte”* (bilag 7: 6). Citatet tydeliggør de institutionelle barrierer, der kan ses som et resultat af informationsproblemet. Dette viser sig ved en irritation hos skolerne, idet der afsættes penge til kurser, som efterfølgende aflyses.

I henhold til læringsidentiteten kan de aflyste kurser omvendt medvirke til, at gartnere, der er i besiddelse af en konstruktiv læringsidentitet jf. Weils (1986) definition, langsomt mister motivationen til at deltage i kurser fremadrettet. Dette understøttes af kommunikationskonsulenten Petersen, der siger at: *“Når først kurserne er blevet aflyst et par gange, så gider nogle ikke at melde sig igen. Man risikerer dermed at miste lysten”* (bilag 4: 7). Udtalelsen illustrerer konsekvensen af de aflyste kurser. Dette bidrager til, at nogle gartnere mister lysten, da besværet og modstanden til at deltage bliver for stor. Jf. Desjardins & Rubenson (2013) må dette betragtes som en institutionel barriere, da aflyste kurser skaber et reduceret incitament til at investere i voksen- og efteruddannelse. Den manglende lyst til at tilmelde sig igen gør dermed, at gartnere, der er i

besiddelse af en konstruktiv læringsidentitet, kan risikere at udvikle en destruktiv indstilling mod nye læringsaktiviteter. Opsummerende kan informationsbarrierer være med til at skabe logistiske problemer i gartnerierhvervet, hvilket medfører, at udbud og efterspørgsel ikke interagerer effektivt. Konsekvensen er, at der opstår institutionelle barrierer, der viser sig i form af aflyste kurser og manglende koordinering på tværs af branchen og mellem det enkelte gartneri og efteruddannelsessystemet.

8.2.3 Kvaliteten af undervisning som en institutionel barriere

Jf. Cross (1981) er kvaliteten af undervisningen afgørende for gartnerens motivation for at tilmelde sig voksen- og efteruddannelse. Dette skyldes, at der skal være et formål med kurset, såfremt deltagelsen opfattes som meningsfuld. Hvis dette ikke er tilfældet, betragtes det som et proceduremæssigt problem. Kommunikationskonsulent Petersen og uddannelseskonsulent Bock understøtter denne pointe og mener, at det er vigtigt, at kursusedtagelsen giver et fagligt bidrag både blandt medarbejdere og arbejdsgivere. Af den grund er det også et emne, som er blevet påtalt i Det Faglige Udvalg, da det netop har været en problemstilling over en længere årrække (bilag 4: 3; bilag 3: 6). I interviewsituationen med de udvalgte gartnere var kvaliteten af undervisning, eller mangel på samme, et udbredt samtaleemne. Eksempelvis udtrykker gartner 5, at det har stor betydning, hvilken underviser medarbejderne har haft, fordi: *“Så går snakken på, hvilke lærer de har haft, og hvornår de var ved at falde i søvn”* (bilag 12: 7). Udtalelsen understreger vigtigheden af kvaliteten af undervisere, hvilket kan ses som en motivationsfaktor for gartnerne. Idet gartner 5 har haft dårlige erfaringer med undervisere, kan mødet med institutionelle barrierer i form af proceduremæssige problemer forårsage, at han fravælger voksen- og efteruddannelse. Ifølge gartner 3 er det imidlertid ikke kun underviserne på kurset, der er af svingende kvalitet, men også indholdet. Dette skal forstås ud fra, at der inden for branchen kontinuerligt udbydes certifikatkurser, som efter lovkrav skal gennemføres hvert fjerde år (bilag 2: 10). Undervisningsmaterialet er i den forbindelse det samme hver gang, hvilket blandt gartnere kan opleves som frustrerende og kedsommeligt (bilag 10: 6). Det kan her argumenteres, at gartner 5's ønske, om at kvaliteten af kursets indhold skal øges, er et udtryk for, at han som udgangspunkt er positivt indstillet over for ny læring, såfremt det bidrager med ny relevant viden. Som følge af at kurset er obligatorisk, medvirker det proceduremæssige problem alt andet lige til, at han forlader kurset med et skævt syn på læringsudbyttet, hvilket kan have negative konsekvenser for udviklingen af læringsidentiteten.

Den svingende kvalitet i undervisningen er også noget, som uddannelseskonsulent Olesen kan nikke genkendende til. Bekymringen er her ikke kun rettet mod undervisningsmaterialet, men ligeledes underviserne: *“Jeg har et indtryk af, at kvaliteten af undervisningen er båret af nogle gamle undervisere, som trænger til at blive støvet af rundt i kanterne”* (bilag 2: 6). Citatet indikerer, at der er behov for, at efteruddannelsessystemet systematisk opdaterer rammerne for kurserne, således at både undervisningsmaterialet og underviserne fornyes (bilag 2: 6). Både uddannelseskonsulent Bock og kommunikationskonsulent Petersen understøtter denne pointe og påpeger, at kritikken særligt beror på, at når gartnere, som har 20-25 års anciennitet, ønsker at deltage i voksen- og efteruddannelse, hænder det, at det er den samme underviser, som var underviser på kurset tilbage, da de blev faglærte gartnere (bilag 3: 6; bilag 4: 3). Jf. Cross (1981) medvirker denne institutionelle barriere til, at nogle gartnere, grundet deres tidligere oplevelse med efteruddannelsessystemet, ikke ser deltagelsen som nødvendig, da de allerede oplever at være i besiddelse af den viden, som kurset tilbyder. Selvom de er motiverede for nye læringsaktiviteter og anses at besidde en konstruktiv læringsidentitet, risikerer de at fravælge kursusdeltagelsen, da kurset kan opleves som meningsløst (bilag 4: 3).

Utilfredsheden med kvaliteten af undervisningen kan ses som et udtryk for, at der er efterspørgsel efter fagrelevante kurser, men at de anskues som en mangelvare i gartnerierhvervet. Dette er særligt tilfældet blandt gartnere, der ønsker en større fordybelse i gartnerfaget. Såfremt søgen efter kompetenceudvikling *ikke* er rettet mod kurser, der sigter mod specialiseret viden, oplever gartner 1 & 2 fra gartneriet Rosborg, at kvaliteten af kurserne er gode (bilag 8: 7; bilag 9: 7). Da gartner 2 gennem hans ansættelse på over 23 år kun har deltaget i ét kursus, kan der dog stilles spørgsmålstegn ved hans udsagn om den generelle kvalitet af undervisningen (bilag 9: 2). Dette er dog ikke tilfældet for gartner 1, der gennem 22 år mere eller mindre systematisk har gjort brug af retten til 14 dages voksen- og efteruddannelse om året (bilag 8: 1). For hans vedkommende har blikket for kompetenceudvikling ikke været rettet mod specialiseret viden, men derimod basisviden, nærmere bestemt pakkelsesløsninger indenfor IT, regnskab m.m. Som følge af at gartner 1 søger basiskurser, der ikke nødvendigvis har direkte relevans til gartnerierhvervet, oplever han, at niveauet endda kan være for højt:

“Der har været nogle enkelte af kurserne, hvor jeg ikke har syntes, at tiden har været tilstrækkelig ift., at man kommer helt grøn, som jeg gør, hvor jeg ingen forhåndsviden har haft” (bilag 8: 7).

Citatet understreger, at kurserne opleves som udfordrende, da gartner 1 ingen forhåndsviden har haft. Som analyseret i analysedel I, medfører hans konstruktive læringsidentitet alt andet lige, at han 'elsker at lære nyt', hvilket giver et indtryk af, at han ikke oplever det som demotiverende. Jf. Cross' (1981) teori medfører det høje faglige niveau, at der ikke opstår proceduremæssige problemer, som tilfældet er for gartner 3 & 5. Han formår derfor at se basiskurser som relevante, selvom de ikke nødvendigvis kan overføres direkte til gartnerierhvervet, hvilket netop er det budskab, som uddannelseskonsulent Bock tidligere i analysen påpeger. Såfremt flere havde den samme indstilling som gartner 1 med hensyn til basiskurser, vil det medvirke til, at deltagelsen vil fremstå mindre grænseoverskridende og samtidig være et skridt på vej mod udviklingen af en konstruktiv læringsidentitet. Dette skyldes, at chancen for at opnå en succesoplevelse, og dermed øget motivation til nye læringsaktiviteter, anses at være større ved basiskurser. Opsummerende har kvaliteten af undervisningen derfor en afgørende betydning for gartnerernes motivation til at deltage, fordi flere oplever, at det faglige udbytte ikke er tilstrækkeligt.

8.2.4 Interne kurser som potentiel løsning på problemet

For at omgå nogle af de barrierer, der tilbageholder gartnere fra at deltage i voksen- og efteruddannelse, er det jf. Desjardins & Rubenson (2013) vigtigt at finde alternative løsninger på at imødekomme informations- og koordinationsproblemer. Empiriske indikationer viser her, at interne kurser afholdt på de udvalgte gartnerier er en mulig løsning. Lavpraktisk betyder dette, at der kommer eksterne undervisere ud til virksomhederne (bilag 1: 6). Konsekvensen ved dette er dog, at det ikke bliver muligt at få dækket økonomiske omkostninger, når gartnerierne sender medarbejdere afsted på voksen- og efteruddannelse (GLS-A, 2021). Ifølge direktøren Henning Pedersen har denne økonomiske omkostning ikke afholdt hans gartneri fra at facilitere eksterne kurser med koncentreret undervisning, fordi som han siger: "*Vi har været med på nogle kurser, hvor vi bruger fem dage på at tilegne os noget læring, som faktisk tager én dag*" (bilag 1: 6). Citatet understreger dermed, at valget om at investere i eksterne konsulenter skyldes de negative læringsoplevelser med det offentlige kursusudbud, der anses som ineffektivt. Investeringen i interne kurser kan her både være med til at styrke kvaliteten af arbejdskraft på gartneriet samt styrke udviklingen af læringsidentiteten – særligt blandt gartnere der er i besiddelse af en destruktiv læringsidentitet.

Interne kurser muliggør derudover, at både institutionelle og situationelle barrierer undgås, da ønsket om specifikke fagrelevante kurser, såsom biologisk bekæmpelse og klimastyring, kan

realiseres. Risikoen er dog, at det ikke er alle gartnerier i branchen, der har råd til at investere i eksterne undervisere, da væksten i branchen næsten ikke er eksisterende (COWI: 2019). Dette illustreres ved, at det blandt de mindre gartnerier blot "*handler om at overleve*", hvor der ikke er råd til at investere yderligere i medarbejderens kompetenceudvikling (bilag 2: 8). De mindre gartnerier risikerer dermed ikke at motivere deres medarbejdere til at deltage i voksen- og efteruddannelse i samme grad, da de som følge af arbejdspladsens indstilling må stille sig tilfredse med det offentlige kursusudbud, hvor både situationelle og institutionelle barrierer kan forekomme. Dette kan i sidste ende have en indvirkning på både medarbejdere og arbejdsgiveres motivation til at investere yderligere i voksen- og efteruddannelse. Hermed kan dette på sigt skævvride branchen, idet de mere ressourcestærke gartnerier i højere grad kan opkvalificere deres medarbejdere til fremtidens arbejdsmarked.

8.2.5 Delkonklusion analysedel II

Af analysedel II kan det konkluderes, at arbejdspladsens manglende orientering mod den information, der formidles af 3F og GLS-A, skaber et informationsproblem. Dette gør, at voksen- og efteruddannelse ikke ses som en nødvendighed, men derimod et tilbud, hvor der ikke fastsættes krav om deltagelse. Arbejdspladsens manglende orientering skyldes her, at det eksisterende kursusudbud hovedsageligt består af basiskurser, hvor de har erfaret, at flere gartnere betragter kurserne som irrelevante. Dette bidrager til, at gartnere, som tidligere har udviklet en konstruktiv læringsidentitet, risikerer at udvikle en destruktiv læringsidentitet. Informationsproblemer mellem den enkelte gartner og efteruddannelsessystemet har ydermere medført, at der skabes et mismatch mellem udbud og efterspørgsel af kurser. Konsekvensen af dette mismatch er, at flere kurser aflyses, da antallet af kursister ikke er tilstrækkeligt. Dette har medført, at lysten til at investere i nye læringsaktiviteter reduceres både blandt gartnere og skolerne. Udover mismatchet kan den manglende lyst forstås ud fra kvaliteten af undervisningen - eller mangel på samme. Kun ved afholdelse af interne kurser på gartnerierne undgås både situationelle og institutionelle barrierer og dermed skabes der foranledning til udviklingen af en konstruktiv læringsidentitet.

8.3 Analysedel III

Hvordan kan tidligere læringserfaringer overflødiggøre arbejdspladsens indsats og således medvirke til, at væksthushgartnerne fravælger voksen- og efteruddannelse?

I analysedel III analyseres og diskuteres, hvordan gartnerens tidligere læringserfaringer har indflydelse på læringsidentiteten og dermed i et vist omfang overflødiggør den indsats, der foretages af gartnerierne ledelse ift. voksen- og efteruddannelse. Yderligere diskuteres det, om der er indikationer for en sammenhæng mellem negative læringserfaringer og orienteringen mod retten til 14-dages voksen- og efteruddannelse som følge af overenskomsten. Baggrunden for denne diskussion skyldes, at gartnerne selv er med til at skabe indre barrierer, hvilket betyder, at de er ubevidste om deres fravalg af voksen- og efteruddannelse, idet de ikke har tilstrækkelig information om praksis.

8.3.1 Tidligere læringserfaringer som et bidrag til at forstå gartnerens fravalg

Betydningen af tidligere læringserfaringer kan variere alt afhængigt af, om gartnerne har haft et positivt eller et negativt skoleforløb. Ifølge Weil (1986) er obligatorisk skolegang den mest åbenlyse påvirkning ift. udviklingen af en konstruktiv eller en destruktiv læringsidentitet. Denne identitetsdannelse afspejles særligt i engagementet i de efterfølgende læringsaktiviteter, som har betydning for i hvor høj grad der efterspørges ny uddannelse. Netop denne pointe er et gennemgående tema i det empiriske materiale og understøttes af uddannelseskonsulent Bock, der mener, at negative læringserfaringer kan være en af de indledende årsager til, at mange gartnere har valgt en mere praksisorienteret uddannelse, og dermed ikke har et udtalt ønske om at udvikle mere teoretiske kompetencer:

“De synes ikke, det har været sjovt at gå i folkeskole. Og i sidste ende medvirker det til, at man ikke efterspørger kurser. Det forbinder man med at gå i skole. Så der er en indre motivation, som ikke altid er der heller” (bilag 3: 2).

I citatet udtrykkes der en sammenhæng mellem negative læringserfaringer og manglende efterspørgsel af voksen- og efteruddannelse, idet nye læringsaktiviteter forbindes med tidligere manglende succes. Dette kan medføre, at gartnerne fastholder en destruktiv læringsidentitet, idet de ikke har en indre motivation, som kan fordre deltagelse i voksen- og efteruddannelse. Det kan i den forbindelse diskuteres, om negative læringserfaringer i nogle tilfælde kan gennemsyre gartnerens

forestilling af voksen- og efteruddannelse på sigt, således at de fastholder troen på, at deltagelse kan medføre en risiko for, at de fejler på ny. Dermed kan arbejdspladsens diverse efteruddannelsesindsatser, eksempelvis erhvervelsen af uddannelsesambassadører, blive overflødiggjort, hvis udviklingen af læringsidentiteten forbliver statisk og dermed destruktiv. Denne diskussion skal ses i lyset af, at selvom gartner 3 & 5 på den ene side giver udtryk for, at de er kommet videre og *“har lagt de negative oplevelser bag sig”*, deltager de kun i et begrænset omfang (bilag 11: 2). På den anden side giver de udtryk for, at hvis deltagelse er påkrævet, er de nødt til at deltage, men at dette er en stor udfordring for dem (bilag 10: 2; bilag 12: 1). Dette er særligt tilfældet for gartner 5, idet det teoretiske aspekt volder store problemer (bilag 12: 6). Ud fra denne betragtning må hans tidligere læringserfaringer alligevel have en vis betydning for den indre motivation, idet disse erfaringer mere eller mindre bevidst påvirker ønsket om at deltage. I kontrast til teorien kan den manglende deltagelse blandt gartner 3, trods han ytrer at have lagt de negative læringserfaringer bag sig, ligeledes ses som et resultat af, at han *har* oplevet negative læringserfaringer på et tidligere tidspunkt, som fortsat påvirker motivationen til at deltage i voksen- og efteruddannelse.

Ifølge direktør Henning Pedersen tilbydes gartnerne i nedgangsperioder enten en mulighed for at blive tilmeldt voksen- og efteruddannelse eller at holde ferie på egen regning (bilag 1: 5). Som følge af at de selv skal betale deres ferie, skabes der et indirekte økonomisk incitament. Selvom dette burde skabe anledning til at flere gartnere tilmeldes, kan negative læringserfaringer, både ud fra en teoretisk og empirisk betragtning, medvirke til, at det økonomiske pres overskygges og dermed ikke opfattes som et problem (bilag 3: 3). Såfremt der er et ønske om, at efteruddannelsesaktiviteten skal øges i erhvervet, kan det anses som afgørende, at gartnere, som tidligere har haft negative læringserfaringer, opnår en indre motivation. Indre motivation kan her overføres med Cross' (1981) begreb om interne kapabiliteter, der indbefatter troen på egne evner, selvværd, attitude m.m. En mulighed for at interne kapabiliteter kan påvirkes er bl.a. brugen af interne kurser, som redegjort i analysedel II. Dette skyldes, at deltagelsen er obligatorisk, idet der er tale om en almindelig arbejdssituation. Væksthusgartnere der førhen har været tilbageholdende fra at deltage har således mulighed for at opbygge selvtillid og skabe en større tro på egne evner (bilag 1: 7). Dette kan ifølge direktøren være medvirkende til, at beslutningen om at deltage i nye læringsaktiviteter ikke opleves grænseoverskridende, fordi: *“De medarbejdere som har svært ved at gå på AMU-kursus ude i byen, de har væsentlig nemmere ved at deltage her på gartneriet og deltager også aktivt”* (bilag 1: 7).

Udtalelsen fra Henning Pedersen understreger, at brugen af interne kurser kan medvirke til, at der skabes flere positive læringsoplevelser blandt gartnerne. Dermed kan interne kurser betragtes som et redskab med potentiale for, at gartnerne med negative læringserfaringer og en destruktiv læringsidentitet får muligheden for at udvikle en konstruktiv læringsidentitet. Dette fordi der, jf. Archer (2000), sættes fokus på henholdsvis kropslige, praktiske eller sociale bekymringer gennem interne kurser. Væksthusgartnere får dermed hjælp udefra til at prioritere deres bekymringer, da den konkrete arbejdsituation tvinger gartnerne til at tage stilling til eget velbefindende. Dette kan medvirke til en ny identitetsdannelse, hvor de udvikler evnen til selvrefleksivitet og det at omgå de institutionelle barrierer, der tidligere har gjort deltagelsen problematisk som følge af arbejdspladsen eller efteruddannelsessystemet. Ved brugen af offentlige eksterne kurser kan det diskuteres, om arbejdspladsens indsats overflødiggøres, da disse ikke er et krav fra arbejdsgiveren, men et aktivt til- eller fravalg. Denne overflødiggørelse kan ses ved, at uanset hvor meget det enkelte gartneri proklamerer et bestemt kursus kan tidligere læringserfaringer trumfe behovet for udvikling af kompetencer.

Det er imidlertid ikke alle gartnerier i branchen, som har mulighed for at udbyde interne kurser, da det kræver, at gartneriet dels har en vis størrelse, dels har et økonomisk råderum (bilag 4: 2f). Blandt de gartnerier der reelt har mulighed for at afvikle interne kurser, er udfordringen imidlertid, at processen *fra* at den enkelte gartner får tanken om at deltage i et kursus til *faktisk* handling kan være lang og kompleks. Dette understreges af uddannelseskonsulent Bock: "*Før man har viden om, at der findes relevante kurser, til det punkt at man laver en tilmelding, der er lang vej*" (bilag 3: 5). I citatet problematiseres processen fra at finde relevante kurser til at blive tilmeldt, da der kan være flere bekymringer forbundet med beslutningen om at deltage. Disse bekymringer er forbundet med, at der ved de fleste AMU-kurser er en afsluttende test, som den enkelte gartner skal bestå (bilag 3: 5). Som følge af at nogle gartnerne har indlæringsvanskeligheder og derfor kan have svært ved at læse og skrive, kan det ifølge Bock medføre, at nogle gartnerne frygter, at de ikke kan gennemføre kurset (bilag 3: 5). Dette skal særligt ses i lyset af, at ny teknologi skaber nye læringsudfordringer, idet teknisk kunnen ikke er lige nemt for alle (bilag 10: 7). Jf. Cross (1981) kan frygten for ikke at gennemføre opfattes som en dispositionel barriere, der skabes af gartneren selv. Dette fordi denne frygt knyttes til gartnerens interne kapabiliteter, som i dette tilfælde indebærer manglende selvtillid.

Ifølge uddannelseskonsulent Bock kan det derfor være *“nemmere at lade være”* (bilag 3: 5). Denne opfattelse af AMU-kurserne kan være problematisk, siden der skabes selvpåførte barrierer som øger tilbageholdenheden, hvorved det bliver endnu vanskeligere for arbejdsgiverne at overbevise gartnerne om, at de skal deltage i bestemte kurser. Kommunikationskonsulent Petersen uddyber og påpeger, at gartnerens manglende tro på dem selv kan medvirke til, at gartnerierne ikke presser på ift. kompetenceudvikling, fordi som han siger *“det får de ikke noget ud af”* (bilag 4: 6). Det kan her diskuteres, om det vil være en god idé *ikke* at lade valget om at deltage i voksen- og efteruddannelse være frivilligt, da opfattelsen at *‘det er nemmere at lade være’* kan medvirke til, at nogle gartnere ikke deltager i fremtidige læringsaktiviteter. Dette kunne f.eks. indebære, at gartnerne minimum skulle deltage i to til tre kurser om året. Dermed sikres det, at flere i branchen efteruddannes, hvor både kvaliteten af arbejdskraft og beskæftigelsesegnetheden er under konstant udvikling. Omvendt kan det diskuteres, om arbejdsgiverne reelt kan kræve, at gartnerne skal deltage i voksen- og efteruddannelse. Dette fordi tvungen deltagelse kan anses som et indgreb af gartnerens personlige sfære, hvilket kan medvirke til en endnu lavere motivation end tilfældet er blandt nogle gartnere, der i forvejen har en destruktiv læringsidentitet og negative læringserfaringer.

8.3.2 Vedligeholdelse af læringsidentiteten som et afgørende element

Ifølge Archer (2000) er det afgørende, at læringsidentiteten vedligeholdes kontinuerligt gennem livet. Såfremt dette ikke forekommer, kan det betyde, at nogle gartnere, der tidligere har formået at overvinde negative læringserfaringer, stagnerer i deres udvikling og potentielt genudvikler en destruktiv indstilling over for nye læringsaktiviteter. I det empiriske materiale blev dette udtrykt ved, at desto længere tid der gik mellem uddannelsesforløb, altså siden de sidst havde gennemført et formaliseret eller uformaliseret uddannelsesforløb, desto sværere var det at vedligeholde identitetsdannelsen. Dette understøttes af direktør Pedersen, som mener, at det kan være svært at motivere medarbejdere i en sen alder, såfremt de over en længere periode har været væk fra skolebænken og tilmed har haft negative læringserfaringer: *“Hvis det ikke har været en god oplevelse at tilegne sig teoretisk viden, er det svært som 50-60-årig at begynde at tage på AMU-kurser. Det er et stort spring”* (bilag 1: 2). Citatet understreger, at det kan være svært som arbejdsgiver at overtale sine medarbejdere, der har distanceret sig fra voksen- og efteruddannelse. Dette skyldes ifølge direktøren, at flere af hans ældre medarbejdere ikke er så omstillingsparate, fordi de ikke har haft en god oplevelse med at tilegne sig teoretisk viden. Springet opleves her særligt udfordrende, når det omhandler IT-relaterede kurser (bilag 1: 4). Selvom disse kurser ikke

opleves relevante grundet deres alder, er det ifølge direktøren lige præcis på IT-siden, *“hvor der kan være et behov for efteruddannelse”* (bilag 1: 4), da teknologisk kunnen er en forudsætning for at kunne varetage arbejdsfunktionen på længere sigt.

Direktørens udtalelse understreges af gartner 2, 3, 4 & 5, der alle grundet deres alder som 50-60-årige ikke anser det nødvendigt at deltage i voksen- efteruddannelse. Eksempelvis har gartner 2 svært ved at se, hvorfor han i en alder af 53 år skulle erhverve nye kompetencer og udtrykker, *“at løbet nok er kørt”* (bilag 9: 5). For ham er det derimod vigtigere at motivere hans yngre kolleger til at deltage i voksen- og efteruddannelse (bilag 9: 5). Ud fra en objektiv betragtning kan dette virke paradoksalt, idet hans yngre kolleger må formodes at være opdaterede fagligt på området, da de har gennemført gartneruddannelsen efter ham. Behovet for en opdatering af teoretisk viden kan således fremstå større for gartner 2. Denne fortolkning understreger netop direktørens pointe om, at gartnere uanset alder har et behov for kompetenceudvikling. I modsætning til gartner 3, 4 & 5, har gartner 2 haft et positivt folkeskoleforløb og er endda blevet adspurgt af en kollega, om han ikke var for *“klog til at arbejde på gartneriet”* (bilag 9: 1). Den manglende vedligeholdelse af en konstruktiv læringsidentitet har dog medvirket til, at han i dag er mere tilbageholdende med at deltage i yderligere uddannelsesforløb. Dette kan ifølge Archer (2000) forstås ud fra, at identitetsdannelsen er dynamisk og derfor foranderlig som følge af ændringer på arbejdspladsen samt i efteruddannelsessystemet. Denne teoretiske betragtning skaber således en forståelse af, hvorfor det kan være et stort spring for nogle gartnere, heriblandt gartner 2, at deltage i nye læringsaktiviteter. Årsagen til dette er, at det jf. Kondrup (2017) kræver en enorm viden om sig selv og om verden for at forstå hvilket kompetencer, der er nødvendige for at forblive på arbejdspladsen fremadrettet.

Ud fra denne betragtning må det derfor opfattes som en forudsætning, at gartnerne selv formår at erkende behovet for kompetenceudvikling. Ifølge uddannelseskonsulent Olesen er dette en nødvendighed grundet den voldsomme industrialisering inden for erhvervet, hvor automatisering skaber nye arbejdsforhold (bilag 2: 6). Såfremt denne indsigt ikke opstår, kan der sættes spørgsmålstegn ved, om arbejdspladsens indsats reelt overflødiggøres. På den ene side kan det her diskuteres, at hvis det i sidste ende er gartnerne selv, der rammes af forandringerne, er det så ikke uden for arbejdsgivernes kontrol at sikre, at gartnerne gør brug af deres overenskomstsikrede ret? Dette spørgsmål skal forstås ud fra, at det alt andet lige må betragtes som et privilegium, at der i branchen er skabt et blik for medarbejderudvikling: også blandt gartnere der ikke selv ønsker at

deltage i voksen- og efteruddannelse. På den anden side kan arbejdspladsens indsats betragtes som værende for gartnerens eget bedste, således at både unge og ældre medarbejdere ikke risikerer at blive overhalet indenom og dermed mister deres arbejde. Opsummerende må gartnerens vedligeholdelse af deres læringsidentitet betragtes som et afgørende element for, at de formår at opretholde motivationen til at deltage kontinuerligt i voksen- og efteruddannelse. I tilfælde af at gartnerne ikke har indsigt i at se behovet for kompetenceudvikling, risikerer arbejdspladsens indsats at blive overflødiggjort.

8.3.3 Sammenhæng mellem negative læringserfaringer og orientering om overenskomst

Jf. Archer (2000) kan opnåelsen af indre konversation, som følge af en konstruktiv læringsidentitet, medvirke til at gartnerne i højere grad er i stand til at orientere sig om deres overenskomst. Dette skal ses i lyset af, at gartnerne hvert år har mulighed for systematisk at deltage i voksen- og efteruddannelse. Negative læringserfaringer medvirker dog til, at det kun er et begrænset antal gartnerne, der reelt er bevidste om denne ret (bilag 8: 2). Såfremt flere gartnerne havde informationen og var velvidende om, at det var omkostningsfrit for både gartneriet og medarbejderne, ville deltagelsen ifølge uddannelseskonsulent Bock også stige (bilag 3: 7). Hun påpeger i den forbindelse, at overenskomsten baner vejen, og gør det muligt for gartnerne at opkvalificere kompetencer bredt. Problemet er dog, at det er de færreste, som benytter sig af denne mulighed, da opmærksomheden på de muligheder, der gives i branchen, netop ikke registreres (bilag 3: 7). Den manglende information om og registrering af overenskomsten kan i kombination med en negativ læringsidentitet forstås ud fra et fravær af indre konversation jf. Archer (2000). Der opstår således en risiko for, at selvom overenskomsten baner vejen for voksen- og efteruddannelse, evner nogle gartnerne ikke at se fleksibiliteten i systemet.

Det kan i den forbindelse diskuteres, om arbejdspladsen er, eller har været tydelige nok i budskabet om, at deres medarbejdere har denne ret. Denne diskussion skal forstås ud fra, at den manglende opmærksomhed fra gartnerne kan gøre, at nogle er ubevidste om deres fravalg af voksen- og efteruddannelse. I tilfælde af at informationen ikke når frem til alle gartnerne, kan det betyde, at nogle ikke gør brug af de læringsmuligheder og læringsbaner, der tilbydes af arbejdspladsen, *fordi* de ikke er bevidste om deres rettigheder jf. Kondrup (2017). I henhold til ovenstående diskussion om hvorvidt arbejdspladsens indsats overflødiggøres, kan det her argumenteres, at der foreligger et udviklingspotentiale for arbejdspladserne om at gøre gartnerne opmærksomme på deres rettigheder

end blot at informere om kursuskataloger m.m. Denne pointe understøttes af gartner 1, da der spørges ind til, hvorfor nogle kolleger ikke er motiverede til at deltage:

“Det handler mest af alt om, at man ikke er bevidst om, at man har retten til at tage en efteruddannelse. Og jeg synes, at man ikke er god nok til at sige, at man har ret til efteruddannelse”

(bilag 8: 5).

Citatet illustrerer, at gartner 1 har en oplevelse af, at hans kolleger ikke er bevidste om deres ret til at tage en voksen- og efteruddannelse, hvilket gør, at flere af dem ikke går med overvejslen om at tilmelde sig. Såfremt flere kolleger havde denne information, vil det formentlig være lettere dels selv at tage initiativ til at deltage i et kursus, dels at forespørge ledelsen om kurser fremadrettet, da bevidstheden om retten kan give eftertanke til langsigtede efteruddannelsesmuligheder. I citatet påpeger gartner 1 ydermere, at *man* ikke er god nok til at sige, at gartnerne har denne overenskomstmæssige ret. Spørgsmålet er dog, hvem har ansvaret for, at gartnerne er bekendt med deres overenskomst - gartnerne selv eller arbejdsgiverne? Er det rimeligt, at gartnerne fralægger deres ansvar for denne information? Fordi som Olesen fra 3F siger: *“Jeg gør alt for at italesætte, [...] at vi har rigtig gode muligheder inden for kompetencefonden og uddannelsesområder“* (bilag 2: 2). Citatet fra Olesen står dermed i kontrast til udtalelsen fra gartner 1, hvor der ses forskellige perspektiver på, om informationen når bredt nok ud. Alt andet lige understøtter dette igen pointen om, at arbejdspladsens indsats alligevel er afgørende, hvis der er et ønske om, at efteruddannelsesaktiviteten skal øges bredt i gartnerierhvervet – også selvom arbejdsgiver måske oplever, at der gives tilstrækkelig information. Selvom de udvalgte gartnerier PKM, Rosborg og Henning Pedersen er blandt dem, der har størst blik for voksen- og efteruddannelse og samtidig har uddannelsesambassadører, anses der alligevel at være et informationsproblem som, hvis ambitionen er at flere gartnere skal motiveres til at deltage i voksen- og efteruddannelse, med fordel kan optimeres.

8.3.4 Delkonklusion analysedel III

Det kan af analysedel III konkluderes, at tidligere læringserfaringer har stor indflydelse på gartnerens læringsidentitet, da manglende succes i folkeskolen eller øvrige læringsaktiviteter kan betyde, at nogle gartnere er mere tilbageholdende med at deltage i voksen- og efteruddannelse. Dette har betydning for, at arbejdspladsens indsats – særligt ifm. tilmelding af eksterne kurser –

overflødiggøres, idet disse erfaringer gennemsyrrer og fastholder gartnernes identitetsdannelse. Som diskuteret er det særligt ved interne kurser, at gartnere med en negativ læringsidentitet udvikles ift. identitetsdannelsen, da kurserne er obligatoriske. Dette ses som følge af, at der er et potentiale for at sætte skub i udviklingen af en konstruktiv læringsidentitet. Såfremt gartnere, der tidligere har deltaget i voksen- og efteruddannelse, skal opretholde en konstruktiv læringsidentitet, er det dog vigtigt, at identitetsdannelsen vedligeholdes, idet perioder uden læringsaktiviteter kan medvirke til, at nogle kan opleve deltagelsen som et stort spring. Derudover er det blevet diskuteret, hvorvidt voksen- og efteruddannelse i et vist omfang skal gøres obligatorisk. Dette skyldes, at empirien indikerer, at nogle gartnere overvurderer, hvorvidt læringssituationen vil være for udfordrende for dem. Ulempen er dog, at det kan anses som et indgreb i den private sfære, hvilket kan reducere motivationen. Afslutningsvis anses der at være et øget informationsbehov for den overenskomstsikrede ret til 14-dages voksen- og efteruddannelse. Denne information kan med fordel optimeres, da der skabes potentiale for, at flere gartnere vil gøre brug af systematisk voksen- og efteruddannelse.

9. Konklusion

I følgende afsnit vil de tre analysedele munde ud i en besvarelse af specialets problemformulering: *Hvilken rolle spiller arbejdspladsens indretning samt efteruddannelsessystemet for læringsidentiteten og dermed væksthushgartnernes deltagelse i voksen- og efteruddannelse?*

Specialets resultater viser, at arbejdspladsens indretning samt efteruddannelsessystemet som systemisk ramme spiller en betydelig rolle for udviklingen af gartnernes læringsidentitet og dermed deltagelsen i voksen- og efteruddannelse. Det ses ved, at måden hvorpå arbejdspladsen er indrettet, har betydet, at særligt gartnere med negative læringserfaringer har udviklet en destruktiv læringsidentitet. Dette skyldes 1) ledelsens manglende kommunikation og kulturelle indflydelse på, hvilke kompetencer der forventes fremadrettet, 2) kortsigtet uddannelsesplanlægning samt 3) begrænsede læringsmuligheder som følge af en bestemt arbejdsfunktion på arbejdspladsen. Konsekvensen af dette er, at der skabes en kløft mellem gartnere, idet de medarbejdere som ledelsen kan se et udviklingspotentiale i opfordres tydeligt til uddannelse, hvilket medvirker til en henholdsvis svækket eller styrket udvikling af læringsidentiteten. Udviklingspotentialet vurderes som følge af arbejdets indhold og giver derfor forskellige læringsmuligheder. Potentialet for at udvikle en konstruktiv læringsidentitet vurderes hermed størst, såfremt gartnerne arbejder i en administrativ arbejdsfunktion eller har et ledelsesansvar frem for produktionsarbejde. Det skyldes, at både ledelsen på gartnerierne og gartnerne selv ikke opfatter det som en nødvendighed at deltage i voksen- og efteruddannelse, såfremt medarbejderne arbejder i produktionsområdet. I tilfælde af der implementeres nye maskiner erfares det blot gennem sidemandsoplæring.

Selvom nogle gartnere formår at udvikle en konstruktiv læringsidentitet som følge af arbejdspladsens indretning, og dermed har en positiv indstilling overfor nye læringsaktiviteter, medvirker eksterne faktorer til, at nogle gartnere fravælger voksen- og efteruddannelse. Som påpeget i analysedel II skyldes fravalget af voksen- og efteruddannelse særligt praktiske forhold i form af koordinations- informations og kvalitetsmæssige problemer som følge af institutionelle barrierer, samt travlhed på arbejdspladsen, der karakteriseres som situationelle barrierer. Dette medvirker til, at gartnerne risikerer at miste deres motivation til at deltage og dermed påvirkes negativt i udviklingen af deres læringsidentitet. Dette skal forstås ud fra, at informations- og koordinationsproblemerne mellem arbejdspladsen og efteruddannelsessystemet bidrager til, at kurserne i nogle sammenhænge aflyses. Årsagen er på den ene side, at det rent logistisk er

vanskeligt at koordinere voksen- og efteruddannelseskurser på tværs af branchen, da der ikke produceres på samme tidspunkt på sæsonen. På den anden side medvirker manglende transparens af information mellem arbejdspladsen og efteruddannelsessystemet til, at der skabes et mismatch mellem udbud og efterspørgsel. Det ses dog også nødvendigt, at gartnerne selv tilkendegiver deres kompetencebehov, således at skolerne er i stand til at udbyde de rette kurser. Som tilfældet er på nuværende tidspunkt, er opfattelsen af kursusudbuddet, at de ikke er arbejdsrelaterede, hvilket påvirker fravalget af voksen og efteruddannelse. Aflyste kurser samt et begrænset arbejdsrelevant kursusudbud har hermed den konsekvens, at selvom den enkelte gartner er motiveret til at deltage i fremadrettede læringsaktiviteter, forudsættes en vedvarende konstruktiv læringsidentitet, at der forekommer en systematisk deltagelse. Af de udvalgte gartnere var dette kun tilfældet for én, hvilket er et udtryk for, at de identificerede strukturer på arbejdspladsen og i efteruddannelsessystemet overvejende har en begrænsende effekt på gartnerens læringsidentitet og dermed deres deltagelse.

Som påpeget i analysedel III kan gartnerens tidligere læringserfaringer i nogle sammenhænge have en tendens til at fastholde gartnerne i en statisk læringskurve, hvor de kan have svært ved at se behovet for kompetenceudvikling. Dette betyder, at arbejdspladsens indsats, bl.a. i form af erhvervelsen af uddannelsesambassadører, risikerer at blive overflødiggjort. Interne kurser bidrager dog til, at nogle gartnere formår at tage springet, da der kan være lang vej fra *tanken* om at blive tilmeldt til *faktisk* handling. Hermed kan negative læringserfaringer overvindes gennem interne kurser, da obligatorisk deltagelse giver anledning til et potentiale for at udvikle en konstruktiv læringsidentitet. Såfremt det er muligt at investere i eksterne konsulenter og dermed omgå de barrierer, som opleves i efteruddannelsessystemet, vurderes arbejdspladsens indretning at have en positiv effekt på gartnerens læringsidentitet og dermed deltagelsen i fremadrettede læringsaktiviteter. Afslutningsvis kan det derfor konkluderes, at samspillet mellem niveauerne: arbejdspladsen, det systemiske og individet spiller en central rolle for gartnerens deltagelse i voksen- og efteruddannelse. Dette ud fra en betragtning af, at gartnerens læringsidentitet og de eksisterende strukturer gensidigt påvirker hinanden i spørgsmålet om til- eller fravalget om deltagelse.

10. Diskussion af specialets resultater

I det følgende vil samspillet mellem de tre analysedele, herunder de tre niveauer: arbejdspladsen, det systemiske og individet diskuteres. Hensigten er at skabe en dybere forståelse for den kompleksitet, der ligger bag et til- eller fravalg af voksen- og efteruddannelse. Nedenstående diskussion af specialets resultater skal ses i lyset af det videnskabsteoretiske afsæt, hermeneutikken.

I og med at analysedel I, II og III opererer på hver sit niveau, har det været muligt at afdække, hvilken rolle både arbejdspladsens indretning samt efteruddannelsessystemet har betydet for læringsidentiteten og dermed gartnernes deltagelse. Samspillet mellem niveauerne er således et udtryk for den pendling mellem del og helhed, hvor det har været muligt at opnå en horisontsammensmeltning i form af specialets konklusion. Horisontsammensmeltningen er således et udtryk for, at gartnernes motivation og deraf læringsidentitet er betinget af de strukturer og mekanismer, som de møder på arbejdspladsen, men også i mødet med efteruddannelsessystemet. Samtidig er arbejdspladsen samt efteruddannelsessystemet også betinget af, at gartnerne med deres manglende tydeliggørelse om kompetencebehov kan være med til at bidrage til et vedvarende mismatch mellem udbud og efterspørgsel.

Samspillet mellem niveauerne er samtidig et udtryk for de aktør-struktur-antagelser, der præsenteres i specialet. Det ses ved, at strukturerne i analysedel I og II overvejende har haft en hæmmende effekt på gartnernes handlemuligheder. Dette har særligt været tilfældet blandt gartnere, der arbejder i produktionsområdet samt er præget af negative læringserfaringer og dermed har en destruktiv læringsidentitet. Blandt gartnere, som har formået at vedligeholde en konstruktiv læringsidentitet, har effekten af disse strukturer været mere begrænset. Dette ses som følge af Archers (2000) begreb om intern konversation, hvilket har betydet, at særligt gartner 1 har formået at tænke strategisk samt evner at omgå institutionelle barrierer, der har skabt praktiske udfordringer. Dette er et generelt mønster blandt aktørerne (gartnerne), hvor både deres læringsidentitet og de eksisterende strukturer påvirker valget om deltagelse, idet strukturerne bliver dominerende ved destruktive læringsidentiteter. Omvendt ses det, at strukturerne bliver mindre relevante, når aktøren har en konstruktiv læringsidentitet.

Som påpeget i analysedel III kan gartnernes manglende tydeliggørelse af kompetencebehov medvirke til, at strukturer, som hæmmer deltagelsen på arbejdspladsen og i

efteruddannelsessystemet, får lov at leve videre. Såfremt der ønskes en højere efteruddannelsesaktivitet i branchen, ses det ud fra analysedelens tre niveauer, at den enkelte gartner, arbejdspladsen og efteruddannelsessystemet kan gå sammen om at nedbryde de eksisterende barrierer. Udfordringen er dog, hvordan denne fælles koordinering skal påbegyndes, da hverken gartnere, arbejdspladserne eller efteruddannelsessystemet umiddelbart tager ansvar for at løse både proceduremæssige-, informations- og koordinationsproblemerne.

På den ene side vil det være logisk og gavnligt, hvis gartnerier på tværs af branchen og skolerne sammen fandt en løsning på problemet, da begge parter udtrykker en interesse i at sikre, at gartnerne besidder de rette kompetencer. På den anden side kan det fremstå kontraintuitivt, hvorfor pilen ikke vender mod gartnerne selv? Dette kan ud fra specialets resultater opnås ved en større åbenhed og gennemsigtighed fra aktørerne, således at det kan bidrage til at både arbejdspladsen og skolerne vil vende blikket mod nogle af de barrierer, der på nuværende tidspunkt forhindrer deltagelsen. I tilfælde af at gartnerne tilbageholder information om behovet for særlige kurser, kan de i henhold til aktør-struktur-spørgsmålet være med til at præge kursusudbuddet og dermed opretholde mismatchet mellem udbud og efterspørgsel. Det kan hermed diskuteres, om gartnerne på baggrund af samspillet mellem niveauerne, selv er med til at begrænse deres egne handlemuligheder og således det udbud, der ses i efteruddannelsessystemet.

11. Perspektivering

I følgende afsnit skitseres tre perspektiver, idet der undervejs i processen er opstået en række spørgsmål, som ikke har været mulige at undersøge inden for rammerne af dette speciale. Disse perspektiver kunne hver især have bidraget med en anskuelse af problematikken fra en anden vinkel og dermed et ændret fokus.

Den første problemstilling ses ved empiriske indikationer for, at brugen af udenlandsk arbejdskraft kan være problematisk, såfremt der er et ønske om øget efteruddannelsesaktiviteten i gartnerierhvervet. Dette skal ses i lyset af, at udenlandsk arbejdskraft på mange af gartnerierne – herunder de udvalgte – udgør mere end 50 % af medarbejderstaben. Ifølge uddannelseskonsulent Olesen er problematikken særligt udfordrende, da mange af arbejdsopgaverne er forbundet med pakkeriet, som ikke forudsætter et kompetencekrav. Det betyder, at det kan være svært for både arbejdsgivere og medarbejdere at se fordele i voksen- og efteruddannelse. Olesen påpeger endvidere, at selvom nogle udlændinge kan være motiveret og besidder en konstruktiv læringsidentitet, begrænses deres deltagelse på grund af ringe danskkundskaber. Dette skyldes, at kurserne i de fleste tilfælde foregår på dansk. Denne problemstilling kunne således være belyst i et andet speciale, da andelen af udenlandsk arbejdskraft gør, at problemstillingen ift. voksen- og efteruddannelse vil blive en anden. Denne problemstilling kunne have været relevant at anskue som et handlingsproblem med henblik på at løse udfordringen: hvad skal der til før voksen- og efteruddannelse bliver en naturlig del af arbejdspladsen, uanset om der om tale om faglært, ufaglært eller udenlandsk arbejdskraft?

En anden problemstilling ses ift. den negative diskurs, som AMU-kurserne over en længere periode har haft. Dette skal ses i lyset af specialets resultater, hvor eksterne kurser har været, og fortsat er, forbundet med ineffektivitet og betragtes som en "kaffeklub" af nogle interviewpersoner. Det kunne derfor have været relevant at få skolerne i tale for at belyse betydningen af den institutionelle indretning i efteruddannelsessystemet. Dette ville have givet et indblik i, hvilke problematikker der ligger til grund for, at efteruddannelsesaktiviteten ikke er højere i gartnerierhvervet ud fra deres perspektiv. Det skal særligt ses i lyset af informationsproblemet, som påpeget i analysedel II, hvor gartnerens ikke-observerbare kompetencebehov gør, at det er vanskeligt for skolerne at udbyde det rette kursusudbud.

En tredje afsluttende problemstilling skal ses i forlængelse af ovenstående og vedrører, hvordan sproget kan være med til at reproducere den eksisterende uddannelseskultur, som medvirker til, at nogle gartnere fravælger voksen- og efteruddannelse. Der kigges altså på magtforholdet mellem medarbejdere og ledelsen, som kan have en effekt på deltagelsen i voksen- og efteruddannelse. Magtforholdet blev løbende illustreret i empirien og fremstod særligt tydeligt hos gartner 2, da der blev spurgt ind til, om ledelsen på gartneriet ser, at *man* deltager i kompetenceudvikling, hvortil hun svarede 'ikke os nede på jorden'. Gennem denne karikering italesætter hun således en distinktion mellem os og dem, der viser en oplevelse af, at der ikke er ens muligheder for alle på gartneriet. Denne problemstilling kunne have været belyst yderligere, såfremt der var valgt teorier med et poststrukturalistisk afsæt, særligt udbytterigt med et fokus på dekonstruktion af allerede eksisterende diskurser om branchen. Metodisk ville brugen af fokusgruppeinterview have været nyttig, idet der dels vil komme et fokus på betydningen af de sociale dynamikker i samtalen, samtidig med at de dominerende diskurser må formodes at blive italesat, hvilket ville have givet et dybere indblik i, hvorfor efteruddannelsesaktiviteten ikke er højere end tilfældet.

12. Litteraturliste

- Ahl, H.** (2004). *Motivation och Vuxnas Lärande – en kunskapsöversikt och problematisering*. Myndigheten för skolutveckling, Stockholm
- Antikainen, A.** (2006). Participation in adult education in a Nordic context. I: Antikainen, A., Harinen, P. & Torres, C.A. (red.): *In from the Margins: Adult Education, Work and Civil Society*. Rotterdam, Sense Publishers
- Arbejderbevægelsens Erhvervsråd.** (2020). *Lønmodtagernes brug af offentlig VEU er faldet*. København
- Arbejdsbevægelsens Erhvervsråd.** (2021). *Det danske arbejdsmarked er skræddersyet til fremtidens forandringer*. København
- Archer, M.** (2000). *Being Human: The Problem of Agency*. Cambridge. University Press
- Becker, G.S.** (1975). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. The University of Chicago Press
- Boeren, E.** (2016). *Lifelong Learning Participation in a Changing Policy Context - An Interdisciplinary Theory*. University of Edinburgh. Palgrave Macmillan
- COWI.** (2019). *Analyse af gartnerierhvervet - endelig rapport*. Kongens Lyngby
- Cross, K.P.** (1981). *Adults as Learners - increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco. John Wiley & Sons Inc
- Desjardins, R.** (2019). *The labour market benefits of adult education from a global perspective*. (s. 955-973). International Review of Education nr. 65.6
- Desjardins, R.** (2018). Economics and the Political Economy of Adult Education. I: I: Milana, M., Webb, S., Holford, J., Waller, R. & Jarvis, P. *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning*. (s. 211-226). Palgrave Macmillan
- Desjardins, R. & Rubenson, K.** (2013). *Participation Patterns in Adult Education: The Role of Institutions and Public Policy Frameworks in Resolving Coordination Problems*. (s. 262-280) European Journal of Education, nr. 48.2

Fuller, A. & Unwin, L. (2011). Workplace Learning in the Organization. I: M. Malloch, L., Cairns, Evans, K. & O'Connor, B.N. (red.). *The SAGE handbook of workplace learning*. Thousand Oaks: Sage

GLS-A. (2018). *Gartneri og planteskole 2018-2021: Overenskomst mellem Gartneri-, Land- og Skovbrugets Arbejdsgivere og Fagligt Fælles Forbund*. Lokaliseret den 06.01.2021 på: <https://www.gls-a.dk/wp-content/uploads/2018/10/GARTNERI-2018-2021-2.-udgave.pdf>

Gorard, S. & Rees, G. (2002). *Creating a learning society?* Bristol University, Policy Press

Greve, B. (2018). *Ny teknologi: arbejde eller ikke arbejde - det er spørgsmålet*. (s. 57-71). Tidsskrift for Arbejdsliv 20 årg. nr. 3

Illeris, K. (2003). *Voksenuddannelse og voksenlæring*. Frederiksberg. Samfundslitteratur

Illeris, K. (2014). *Transformative Learning redefined: As Changes in Elements of the Identity*. (s. 573-586). International Journal of Lifelong Education. nr. 33.5

Juul, S. (2012). Hermeneutikken. I: Juul, S. & Pedersen, B.K. *Samfundsvidenskabernes Videnskabsteori - en indføring*. (s. 107-148). København, Hans Reitzels Forlag

Kelstrup, J.D. & Lynggaard, K. (2016). Computerbaseret dokumentanalyse. I: Kristensen, C.J. & Hussain, M.A. (red.), *Metoder i samfundsvidenskaberne* (s. 139-152). Frederiksberg: Samfundslitteratur

Klindt, M.P. & Sørensen, H.J. (2010). *Barrierer og løftestænger for kortuddannedes opkvalificering*, Nationalt Center for Kompetenceudvikling

Kondrup, S. (2017). *Relationen mellem arbejde og læringsidentitet - Et bud på en kvalitativ analysemodel*. (s. 55-70). Tidsskrift for Arbejdsliv. 19. årg. nr. 4

Kondrup, S. (2012). *Livslang læring for alle?: En arbejdslivshistorisk undersøgelse af det ufaglærte arbejdsliv som betingelse for livslang læring og opkvalificering*. Roskilde: Forskerskolen i Livslang Læring, Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning. Roskilde Universitet

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview – Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. (3. udg.). København. Hans Reitzels Forlag

McKinsey. (2017). *Automatiseringens effekt på det danske arbejdsmarked*. Disruptionrådet

Mokyr, J., Vickers, C., & Ziebarth, N.L. (2015). *The History of Technological Anxiety and the Future of Economic Growth*. (s. 31-50). *Journal of Economic Perspectives* 29.3

Weil, S.W. (1986). *Non-Traditional Learners Within Traditional Higher Education Institutions: Discovery and Disappointment*. *Studies in Higher Education*. (s. 219-235). Dorchester-on-Thames.
11.3