|  |
| --- |
| MasterprojektAalborg UniversitetInstitut for læring og filosofi18. december 2014 |
| Antal anslag: 226.794Sider: 95 |
| Inge Almvig studie nr. 20130279 Bente Rubow studie nr. 20130272 Vejleder: Tatiana Chemi |

Et aktionsforskningsprojekt om vejledning af social- og sundhedshjælperelever i praktik

Didaktik og professionsudvikling

Indholdsfortegnelse

[1.0 Abstract 5](#_Toc406586199)

[2.0 Indledning og problemformulering 6](#_Toc406586200)

[2.1 Problemformulering 8](#_Toc406586201)

[2.2 Projektets kontekst 9](#_Toc406586202)

[3.0 Metodiske overvejelser og valg 10](#_Toc406586203)

[3.1 Teoretisk udgangspunkt for vores undersøgelse og analyser 15](#_Toc406586204)

[3.2 Projektets disposition 16](#_Toc406586205)

[4.0 Kommunikativ handlen 17](#_Toc406586206)

[5.0 Undersøgelsesdesign 21](#_Toc406586207)

[5.1 Udvælgelse af praktikvejledere til projektet. 21](#_Toc406586208)

[5.3 Det indledende fokusgruppeinterview. 23](#_Toc406586209)

[5.4 Fremtidsværkstedet 24](#_Toc406586210)

[5.5 Værkstederne 28](#_Toc406586211)

[Figur 5.6: Iscenesættelse af samtalerne i værkstederne. 28](#_Toc406586212)

[5.7 Det afsluttende fokusgruppeinterview 29](#_Toc406586213)

[6.0 Teoretisk analyse af praktikmålene 30](#_Toc406586214)

[6.1 Praktikmålene 30](#_Toc406586215)

[6.2 Kompetencebegrebet 31](#_Toc406586216)

[6.3 Kompetencerne relateret til professionsbegrebet 33](#_Toc406586217)

[6.4 Sammenfatning 36](#_Toc406586218)

[7.0 Social- og sundhedshjælperens handlinger relateret til Schöns teori 36](#_Toc406586219)

[8.0 Analyse. Vejledernes forståelse af praktikmålene 40](#_Toc406586220)

[8.1 Sammenfatning 45](#_Toc406586221)

[9.0 Arbejdsfællesskabet som udgangspunkt for læring, mening og identitetsudvikling 46](#_Toc406586222)

[9.1 Wengers teori om læring i praksisfællesskaber 46](#_Toc406586223)

[10.0 Analyse.Praktikvejlederrollen i forandring 49](#_Toc406586224)

[10.1 Ydre rammer 50](#_Toc406586225)

[10.2 Kommunikationen og holdningerne til eleverne fra de øvrige kollegaer i teamet 51](#_Toc406586226)

[10.3 Indre krav og forventninger til sig selv som vejleder 53](#_Toc406586227)

[10.4 Sammenfatning 53](#_Toc406586228)

[11.0 Fremstilling og analyse af utopierne 53](#_Toc406586229)

[11.1 Jytte og Helles utopi 54](#_Toc406586230)

[11.2 Analyse af Helle og Jyttes utopi. 56](#_Toc406586231)

[11.3 Dittes utopi 58](#_Toc406586232)

[11.4 Analyse af Dittes utopi 60](#_Toc406586233)

[11.5 Michalas utopi 62](#_Toc406586234)

[11.6 Analyse af Michalas forløb og utopi 65](#_Toc406586235)

[11.7 Birte og Doris’ utopi 67](#_Toc406586236)

[11.8 Analyse af Birgit og Doris utopi 70](#_Toc406586237)

[11.9 Lottes utopi 73](#_Toc406586238)

[12.0 Opsamling på utopierne og vejledernes vurdering af deltagelse i projektet 74](#_Toc406586239)

[13.0 Diskussion relateret til vores interaktion med feltet og kvaliteten af kommunikationen 76](#_Toc406586240)

[14.0 Diskussion relateret til metodens anvendelighed i forhold til problemformuleringen 83](#_Toc406586241)

[15.0 Konklusion 87](#_Toc406586242)

[16.0 Litteraturliste 90](#_Toc406586243)

[17.0 Bilagsoversigt 92](#_Toc406586244)

## 1.0 Abstract

**Authors: Almvig, Inge & Rubow, Bente**

**Title: An Action Science Project on supervision of Social and Healthcare Students.**

**Aalborg University, Department of Learning and Philosophy.**

**Master Thesis, December 2014.**

The starting point for this project is the practical education of social and health care students. Working with an earlier project we have experienced a possible incongruity in the learning social and health care students attain through practical training and the practical learning objectives intended in the education.

Being responsible for the practical training of social and health care students in Aarhus Kommune

(Municipality of Aarhus), we take an interest in how supervising practice can be developed in order for the student to attain intended competences in accordance with educational objectives.

As we focus on development of practice we have carried out an action science project from the following statement:

How can supervision of social and health care students in the practical training module be developed through an action science project aiming at the students’ achievement of the competences intended in the educational objectives?

7 social and health care supervisors participate in the action science project. The project period is 2½ months and focus group interviews are carried out at the beginning and end of this period. The project includes four workshops, one of which is a “future workshop” where supervisors formulate specific wishes for development – characterised ”Utopias” - which they will work to realise.

In the workshops the main method is structured dialogue between the supervisors and us as researchers and, more importantly, among the supervisors themselves. Through the dialogue the supervisors are supported in realizing their Utopias. Our requirements in the dialogue are based on The Theory of Communative Action formulated by the German philosopher Jürgen Habermas.

In the preliminary focus group interview as well as in the workshops we gain insight into the supervisors’ priorities in their education of the students. Our analysis of the supervising practice comprises theories from the work of educational scientist Donald Schön on how the practitioner thinks and acts.

Schön’s theories are comprised as well in our analysis of the practice training objectives and in our discussions with the supervisors about the impact the educational objectives have on supervising practice.

In the course of the project we realize that supervisors have conflicting experiences in their roles as supervisors on one hand and participating in common workplace duties on the other. This conflict influences their realization of Utopias. Learning scientist Etienne Wenger’s description of learning in communities of practice is applied as a starting point for analysing and understanding the supervisor’s special position in the work community.

The project research shows is that action science is a suitable method for the development of practice. The 7 supervisors are in different processes of realizing their Utopias. Furthermore, as researchers we have gained insight in the complexity of the practical training objectives and how difficult and complex it can be to supervise in relation to the competences intended by the objectives.

The concrete development initiatives are relevant in order to develop a supervising practice aiming at the students’ attainment of intended competences. We see the development where it is now as small first steps in the right direction.

## 2.0 Indledning og problemformulering

###

Vi er ansat som uddannelsesansvarlige i Aarhus Kommune og har ansvar for tilrettelæggelse af professionsbachelorstuderendes og social- og sundhedselevers praktikperioder i kommunen.

I vores 2. semester projekt ”Læring i Praksis” fokuserede vi på social- og sundhedshjælpeelevers læring i praktikken, hvor vi foretog observationsstudier af en social- og sundhedshjælpeelev i forskellige læringssituationer: Når han arbejdede alene hos borgerne; når han blev fulgt af sin praktikvejleder i arbejdet hos borgerne; til en vejledningssamtale mellem ham og praktikvejlederen. Vi foretog desuden et opfølgende interview med eleven og et opfølgende interview med elevens vejleder.

Gennem arbejdet med projektet opnåede vi en indsigt i centrale problemer knyttet til social- og sundhedshjælperelevers uddannelse i praksis. Vi sammenholdte vores empiriske materiale med den læring praktikmålene for social- og sundhedshjælperuddannelsen intenderer. (Almvig og Rubow (2013) s. 4,5). Denne indsigt er udgangspunktet for vores master projekt.

På baggrund af vores empiriske analyse konkluderede vi, at der kun i begrænset omfang var overensstemmelse mellem den læring målene intenderer, og den læring vi observerede fandt sted i praktikken. I vores observationsstudier kunne vi tydeligt genkende Etienne Wengers beskrivelse af læring i praksisfællesskaber (Wenger 2004). Eleven blev hurtigt deltager i teamets opgaveløsning og løste opgaverne på samme måde som resten af teamet. Det var derimod vanskeligt at finde eksempler på, at eleven arbejdede ud fra retningslinjer, foretog vurderinger af situationer på baggrund af teoretisk viden eller inddrog teoretisk overvejelser i refleksioner over mødet med borgerne, hvilket var vores sammenfatning af, hvad det er for en læring de 19 mål intenderer. (Almvig og Rubow (2013) s. 45).

Der er naturligvis tale om en mindre undersøgelse, idet vi kun fulgte én elev og kun fik et øjebliksbillede af hans læring i praktikken. Undersøgelsen kan derfor ikke anvendes til at sige noget generelt om elevernes læring i praktikken.

Når vi alligevel vælger at tillægge undersøgelsen betydning, er det fordi de fund vi gjorde på samme tid var overraskende men også genkendelige for os.

I vores praksis som uddannelsesansvarlige følger vi normalt ikke eleverne i arbejdet hos borgerne. Vi overværer heller ikke vejledningssamtalerne mellem elev og vejleder. Vi blev overraskede over vores fund, da vejlederne ofte nævner målene i deres gengivelser af, hvordan de vejleder eleverne. Elevernes praktikmappe er opbygget om målene og arbejdet med dem. I midtvejssamtalen mellem eleven og praktikvejlederen som den uddannelsesansvarlige deltager i, inddrager vi også målene. Vejlederne giver generelt udtryk for, at målene er et vigtigt styringsredskab. I interviewet med vejlederen i vores 2. semester projekt udtaler hun:

Men man skal alligevel ha´ bogen frem (elevernes praktikmappe.red.) og se hvor langt er du og se, nåh der skal du lidt længere frem, så det følger vi meget. For ellers kommer også lige vores leder. Hun er også lige med indover og spørger: Har du nået målene? Så det betyder noget. Og den uddannelsesansvarlige, hun siger det til midtvejsevaluering. Så det er alfa og omega. Det er det det hele drejer sig om (Almvig og Rubow 2013, bilag 5, s. 53).

Vejlederens udtalelse om målene genkender vi også hos de vejledere vi samarbejder med, hvor målene bliver omtalt som meget betydningsfulde men samtidig på en lidt distanceret måde. Vi kan på baggrund af vores 2. semester projekt og vores erfaringer i samarbejdet med vejlederne konkludere, at vejledernes måde at tale om praktikmålene adskiller sig fra deres måde at inddrage målene i vejledningsarbejdet. I vejledernes tale bliver målene tillagt en stor betydning som retningsgivende for elevens læring i praktikken. Chris Argyris begreb *espoused teories* (Argyris i Illeris 2012, s. 442) som betegner de teorier og værdier man går ind for som en disjunktion fra *theories in use*, der er de teorier der faktisk bliver anvendt, er en måde at beskrive den værdi vejlederne tillægger målene.

I vores funktion som uddannelsesansvarlige skal vi tilrettelægge og organisere forløb og læringsmiljøer i praktikken, der skal understøtte og muliggøre, at eleverne opnår kompetencerne som er beskrevet i uddannelsesmålene. Det er derfor bekymrende, hvis målene får status af noget vi taler om som væsentligt, men de i praksis måske ikke har den store betydning for hvordan vejledningen tilrettelægges.

Vi er bevidste om, at vi i vores funktion som uddannelsesansvarlige har en væsentlig andel i, at praktikmålene får status som *espoused theories.* Observationsstudierne i vores 2. semester projekt, tydeliggjorde for os at vi forholder os distanceret til vejledernes og elevernes praksis. I samarbejdet med vejlederne debatterer vi ikke praktikmålene, men understreger måske blot deres betydning og henter dem frem i tilfælde af, at der skal findes begrundelser for, hvorfor en elev ikke kan bestå den praktiske del af uddannelsen.

Den elev vi observerede i vores 2. semester projekt havde lært meget i løbet af de to måneder, han havde været i praktik. Han kunne i mange situationer indgå som et teammedlem. Men hvorfor er vi så fokuserede på, at han ikke opnåede den læring målene intenderer? Måske er det i virkeligheden målene som er problemet? At udforme praktikmål som kan rumme kompetencer der skal kunne tilegnes og anvendes i forskellige praksissammenhænge er vanskeligt, og vi forholder os ikke ukritisk til praktikmålene. Samtidig er det væsentligt at holde fast i, at grundtanken i det formaliserede uddannelsessystem er, at gennemført uddannelse er udtryk for et opnået læringsudbytte i form af viden, færdigheder og kompetencer (Uddannelses- og Forskningsministeriets hjemmeside). Når man ansætter en nyuddannet social- og sundhedshjælper, kan man forvente, at hun har opnået de kompetencer, der er beskrevet i praktikmålene, hvilket ikke nødvendigvis er identisk med, at man kan indgå som medarbejder i en tilfældig arbejdsenhed.

Praktikmålene beskriver de kompetencer eleverne skal opnå gennem den praktiske del af uddannelsen og anvendes ved den summative bedømmelse af om praktikken kan godkendes, men vores fokus i 2. semester projektet og fortsat er ikke målenes anvendelse i en evalueringssituation, men hvad det er for en læring målene intenderer, hvad er det for kompetencer eleverne skal opnå. Vores interesse er forholdet mellem den læring eleverne skal opnå, de læringsmuligheder der er og den vejledning eleverne modtager.

Da vi havde afleveret vores 2. semester projekt, var vi bevidste om, at vi i vores afsluttende projekt ville vende tilbage til problemstillingen om den manglende sammenhæng mellem den læring målene intenderer og elevernes læring i praktikken. Vores ønske er ikke kun at erkende problemet, men også at forsøge at gøre noget ved det.

Vi har gennem hele processen været optaget af, at vi ikke ønsker at lave et projekt som måske kunne få form af en ny *espoused theorie* om hvordan elever skal vejledes. Dette har ført os til en interesse for aktionsforskning som metode.

Gitte Duus indleder bogen ”*Aktionsforskning en grundbog*” med følgende definition af aktionsforskning:

Aktionsforskning er en videnskabelig forskningstilgang, som tilstræber at skabe viden gennem forandring af verden i et aktivt og demokratisk samspil mellem forskere og de mennesker, som denne forandring inddrager (Gitte Duus 2014).

En forandring er ikke at skabe ”skueteorier”, men at gøre noget på en anden måde. Det er vejledningen, vi gerne vil forandre, således at eleverne opnår de kompetencer målene intenderer. Det er derfor vejlederne vi skal indgå i et aktivt og demokratisk samspil med.

### 2.1 Problemformulering

Initieret af ovenstående, vil vi således undersøge følgende:

Hvordan kan vejledning af social- og sundhedshjælperelever i praktikperioderne udvikles gennem et aktionsforskningsprojekt med det sigte at eleverne opnår de kompetencer målene intendere?

I vores 2. semester projekt tog vi udgangspunkt i den læring målene intenderer. I vores masterprojekt anvender vi i stedet kompetencebegrebet. Dette skift er en konsekvens af, at vi på 3. semester har haft specialiseringsretningen ”didaktik og professionsudvikling”. På 2. semester var vi optagede af læring generelt, nu er vores fokus rettet mod didaktisk udvikling i en uddannelsessammenhæng.

Et aktionsforskningsprojekt skal skabe viden gennem forandring, og vi vil i vores projekt gerne skabe viden på 3 måder i forhold til vores problemformulering.

* Viden om hvilke konkrete tiltag der kan igangsættes for at udvikle vejledningspraksis så eleverne opnår de kompetencer målene intenderer.
* Viden om hvordan aktionsforskningsmetoden kan anvendes til at udvikle vejledningen. Det vil sige den erfaring vi får ved at arbejde med metoden.
* Viden om problemet. Det vil sige den nye indsigt vi får i praktikmålene og deres sammenhæng med praksis og vejledningen.

### 2.2 Projektets kontekst

Uddannelsen til social- og sundhedshjælper (trin 1) er en erhvervsuddannelse. Uddannelsen er berammet til at vare 14 måneder, fordelt på 2 skoleperioder af i alt 24 uger (kan reduceres til 18 uger) og 2 praktikperioder på i alt 30 uger. Praktikken foregår i plejeboliger eller hjemmeplejen. Adgangskravet til uddannelsen er et bestået grundforløb eller folkeskolens afgangsprøve og et års erhvervserfaring. Som social-og sundhedshjælper kan man fortsætte på social og sundhedsassistentuddannelsen (trin 2). Uddannelsen varer 20 måneder fordelt på 3 skoleperioder på i alt 32 uger og 3 praktikperioder på i alt 45 uger. Praktikken foregår på somatisk sygehus, inden for psykiatrien og i kommunernes hjemmepleje eller plejeboligenheder (sosuaarhus.dk).

I projektet tager vi udgangspunkt i social- og sundhedshjælperelevers praktik. Vejlederne for denne gruppe elever er enten uddannet social- og sundhedshjælpere eller social- og sundhedsassistenter.

Magistraten for Sundhed og Omsorg (MSO) i Aarhus Kommune er opdelt i 9 geografiske områder som ledes af en direktion. I hvert område findes der et antal hjemmeplejeteam som yder pleje og praktisk hjælp til borgere i området. I hjemmeplejen er der ansat social-og sundhedshjælpere og social-og sundhedsassistenter. I hvert område er der desuden nogle plejeboligenheder, hvor personalet overvejende består af social- og sundhedshjælpere og social- og sundhedsassistenter.

Der er normalt 30-50 social- og sundhedselever og 5-10 social- og sundhedsassistentelever i praktik i et område, eleverne indgår ikke i områdets normering og deres løn betales af en central pulje. I hvert område er der ansat en uddannelsesansvarlig med ansvar for social- og sundhedsuddannelserne. I MSO er der desuden ansat 3 uddannelsesansvarlige med ansvar for bachelorstuderende. De uddannelsesansvarlige indgår i et tæt samarbejde om at udvikle uddannelsesindsatsen.

I 2012 blev der vedtaget en uddannelsesstrategi i MSO. Strategien beskriver mål og rammer for uddannelsesindsatsen. Et væsentligt element i uddannelsesstrategien er, at vejlederfunktionen er samlet hos færre personer, som til gengæld bruger en større del af deres tid på vejledning. Før 2012 havde mange medarbejdere funktionen som vejleder, og de kun vejleder for en elev ad gangen. I 2012 skulle de vejledere som ønskede at fortsætte i funktionen ansøge om det, og de blev udvalgt efter ansættelsessamtaler. I alle teams hvor der er social- og sundhedshjælpere eller assistentelever i praktik, har en eller to medarbejdere nu en særlig funktion som vejleder. Vejlederne har gennemgået et 10 dages AMU kursus (arbejdsmarkedsuddannelser) på social-og sundhedsskolen suppleret med et 10 dages AMU opkvalificeringskursus i løbet af 2013. Vejlederne har en vejledende tidsramme på 4 timer om ugen pr. elev til vejledning og kan have op til 4 elever ad gangen. Vejlederen refererer til lederen i afdelingen, men sparrer med områdets uddannelsesansvarlige i forbindelse med uddannelsesspørgsmål. Aktuelt er MSO i gang med at udarbejde en ny organisering af vejledningsindsatsen hvor tanken er, at vejlederfunktionen skal erstattes af egentlige vejlederstillinger.

Vi er begge uddannede sygeplejersker og har bl.a. arbejdet i plejeboliger og hjemmeplejen. Vi har derfor en stor indsigt i hvilke borgere social- sundhedshjælperne møder og hvilke opgavetyper de skal løse.

## 3.0 Metodiske overvejelser og valg

I indledningen og i vores problemformulering tilkendegives at vi bygger vores undersøgelse op som et aktionsforskningsprojekt. Vi vil i dette afsnit begrunde vores valg af empirisk og teoretisk udgangspunkt samt diskutere de videnskabsteoretiske overvejelser, vi har gjort i den forbindelse. Den viden, vi gerne vil opnå gennem projektet, genereres i et tæt samarbejde med en gruppe praktikvejledere for social- og sundhedshjælperelever.

Under projektet vil vi forholde os åbne til de forskellige retninger[[1]](#footnote-1) indenfor aktionsforskningen, og ikke læne os stringent op ad én bestemt. I vores udgangspunkt har vi fundet mening i Kurt Aagaard Nielsens konkretisering af, at aktionsforskning uanset retning, selv konstruerer sit rationale dvs.: ”*at der lægges betydningsforhold i det kollaborative partnerskab, som al aktionsforskning bygger på”* (Kurt Aagaard Nielsen. I: Ditte Tofteng m.f. (red) 2014 s. 20)

Det betyder, at relationen mellem de praktikvejledere der deltager i projektet, og vores professionelle ståsted som ’forskere’ bliver central, da vi undervejs deler vores videnskabelige erkendelsesproces med deltagerne i deres praksisfelt. Det er væsentligt for os at understrege, at det ikke er et forskningsprojekt i gængs forstand, men et masterprojekt hvor vi forholder os begrebsmæssigt stringent til aktionsforskningsmetoden, og derfor omtaler os selv som forskere og vejlederne som medforskere.

Vores rolle som medproducent af viden i aktionsforskningsprojektet, skal balanceres mellem at sikre deltagerindflydelse og en relevant faglig udvikling. Deltagerindflydelsen er centralt i et aktionsforskningsprojekt, der sigter på at være en demokratisk og frigørende proces. Vores kommunikation med de involverede vejledere er afgørende for, om der kan opnås reel deltagerindflydelse, og vejlederne får mulighed for at gøre deres synspunkter gældende. Vores kommunikationsetik får derfor en afgørende betydning for kvaliteten af forskningsprojektet (Keller 2009). Dette aspekt vil vi være meget bevidste om.

I vores forståelse af kommunikationen er vores udgangspunkt Habermas’ begreb om kommunikativ handlen, som vi uddyber i afsnit 4.0. I aktionsforskningsprojektet fjerner vi os fra det erkendelsesparadigme, der var udgangspunktet i vores 2. semester projekt som primært byggede på observations studier. Vores udgangspunkt er i stedet et kommunikativt paradigme, hvor vores forståelse bliver til gennem den kommunikation vi og vejlederne indgår i. Kommunikation er vores primære handlemåde gennem aktionsforskningsprojektet. Vi anvender begreberne fremtidsværksteder og arbejdsværksteder, hvor vores vigtigste værktøj er kommunikation. I afsnittet om undersøgelsesdesign redegør vi nærmere for, hvordan vi rent praktisk vil tilrettelægge dialogen mellem vejlederne og mellem vejlederne og os som forskere. Denne organisering skal sikre at ”sagen” bliver det kommunikationen kommer til at rette sig mod og det centrale i dialogen bliver, at opnå en forståelse af det aspekt eller den vinkel af vores problem, vi debatterer. Eller som Habermas udtrykker det at forfølge de illokutionære mål.

Vores egen kommunikation vil vi rette en særlig opmærksomhed på. Vi har som udgangspunkt for aktionsforskningsprojektet lavet en problemformulering, og vi har en forestilling om problemet og udviklingsmuligheder. Hvis vi i aktionsforskningsprojektet skal opnå ny erkendelse, fordrer det, at vi ”inviterer” vejlederne til sammen med os at forfølge de illokutionære mål og være åbne for forståelse af og se løsningsmuligheder, der knytter sig til vores problemformulering. Vi vil gennem processen forholde vejlederne, hvordan vi forstår deres udsagn, men også komme med teoretiske input, som kan betyde at vejlederne får en ny indsigt i et problemområde, de igen kan bringe ind i debatten. Hvis vi i projektet skal opnå en ny erkendelse og den viden der bliver produceret skal være valid, er det centralt, at vejlederne ikke ukritisk acceptere vores ytringer, men er indstillet på sammen med os at søge en fælles forståelse. For at bedømme validiteten i vores projekt vil vi afslutningsvis analysere dialogen på baggrund af transskriberinger, med henblik på om vi og vejlederne forfølger de illokutionære mål som Habermas’ teori danner udgangspunkt for i denne dialoganalyse.

Vi vil indlede vores undersøgelse med at invitere praktikvejlederne, som skal deltage i vores projektgruppe til et fremtidsværksted. Ideen med fremtidsværkstedet er, at vejlederne sammen skal generere en forståelse af, hvad der er problematisk i deres nuværende praksis (i forhold til at eleverne kan opnå de kompetencer de 19 mål intendere) og formulere en ønskværdig udvikling i form af utopier, de vil arbejde mod at realisere. Dette arbejde følges op af 3 værksteder, hvor de valgte utopier kvalificeres og uddybes.

Inden vi planlægger fremtidsværkstedet, vil vi afholde et fokusgruppeinterview med de deltagende praktikvejledere. Vores formål med interviewet er, at få en indsigt i, hvordan praktikvejlederne ser på deres funktion som vejleder, hvilken betydning de tillægger praktikmålene og hvad de lægger vægt på i deres vejledning. Den indsigt vi opnår gennem fokusgruppeinterviewet, anvender vi i planlægningen af fremtidsværkstedet.

I fokusgruppeinterviewet vil vi forsøge at anlægge en fænomenologisk tilgang og beskrive vejledernes perspektiv. Centralt i den fænomenologiske tilgang er begrebet reduktion. Reduktion betyder en afgrænsning af den måde man ser på fænomenet, og kan beskrives som at sætte parentes om sin forforståelse i modsætning til en hermeneutisk tilgang, hvor fokus er at fortolke med udgangspunkt i ens forforståelse. I vores forståelse af fænomenologien læner vi os op af en Heidegger inspireret tilgang, hvor vi ser det primære i vores eksistens som vores involvering i en verden af betydninger og relationer og sekundært en fysisk verden. Det betyder, at vi ikke kan forholde os til verden uden at fortolke den, men vi kan være bevidste om, at vi fortolker og vi kan være bevidste om, at vi kunne fortolke verden på en anden måde (Jacobsen, Tanggaard og Brinkman i Brinkmann og Tangaard 2010, s.191). Det er den indsigt, vi har opnået gennem vores 2. semester projekt og vores praksis som uddannelsesansvarlige, som vi forsøger at sætter en parentes om. Det gør vi bl.a. ved at forholde os meget kritisk til vores interviewguide. Stiller vi ledende spørgsmål eller prøver vi at fiske efter noget bestemt? Vi vælger ikke at fortælle vejlederne ret meget om vores 2. semester projekt, men blot fortælle at vi erfaringsmæssigt ved, at det kan være vanskeligt at anvende målene, og vi er interesseret i at udvikle vejledningen med den hensigt, at eleverne opnår de kompetencer målene henviser til. Vi transskriberer fokusgruppeinterviewet og vil efterfølgende opdele teksten i temaer og se efter centrale begreber og problemer. I denne proces vil vi også være meget opmærksomme på ikke at lede efter ting, der f.eks. kan bekræfte vores fund fra 2. semester. Vi vil fokusere på det som træder frem i teksten. Vores teoretiske begrebsramme vil vi anvende til at begrebsliggøre det der træder frem, og vi vil være bevidste om, hvad det er for teori vi bringer ind, og hvad det betyder for vores forståelse af vejledernes ytringer.

I fremtidsværkstedet og arbejdsværkstederne fjerner vi os fra den fænomenologiske tilgang, men vores erkendelse skal ikke dannes i en tolkning af empiri men i en kommunikativ handlen sammen med vejlederne. I vores deltagelse i værkstederne deler vi vores tolkninger med vejlederne og spørger til deres forståelser.

Det er som nævnt en særlig del af vores forforståelse, som vi vil forsøge at sætte i parentes. Fra vores arbejde som sygeplejersker deler vi også erfaringer med social- og sundhedspersonalet om hvem borgerne er, hvilke arbejdsopgaver der skal varetages, hvordan en arbejdsdag forløber. Habermas anvender begrebet livsverden om den baggrund der altid er til stede i en situation, hvilket vi uddyber i afsnit 4.0). I samarbejdet med vejlederne vil en del af vores livsverden blive taget for givet, og det er ikke nødvendigt at gøre den til nærmere undersøgelse. Denne fælles forståelse ser vi som en styrke, som gør at vores projekt ikke bliver uoverskueligt. Det er ikke alt, vi skal opnå fælles forståelse for. Noget lader vi ligge som en baggrund. Det betyder også, at vi må have en opmærksomhed på, hvornår dele af baggrunden har betydning for det tema vi debatterer, så den kan blive gjort eksplicit og løftet ind i debatten. Vi er opmærksomme på, at vores fælles forståelse kan betyde, at vi overser forhold af betydning, og de derfor ikke bliver genstand for nærmere undersøgelse.

Habermas anvender begrebet systemverden om den afgrænsning fra livsverden, hvor det centrale er en handlingskoordinering og hvor der ikke er et krav om at opnå fælles forståelse (Nørager 1998, s. 150). En del af vejledernes praksis tilhører systemverden f.eks. overenskomster og uddannelses bekendtgørelser. Det frigørende aspekt i et aktionsforskningsprojekt forstår vi, som en opmærksomhed på de områder hvor systemverden invaderer livsverden. Der er forhold vejlederne ikke kan påvirke gennem deres praksis og som hører til i systemverden. Men der er også forhold som umiddelbart kan anses som noget, vi ikke kan påvirke, men som vi gennem en bevidstgørelse kan blive opmærksomme på ikke er en del af systemverdenen og som vejlederne kan få indflydelse på.

Da vi undervejs ’lægger skinnerne, mens toget kører’, vil vi ikke kunne planlægge alt fra starten. Data fra fokusgruppeinterviewet vil eksempelvis kunne flytte vores perspektiv på problemformuleringen, ligesom det må forventes at projektet undervejs gennem refleksioner og drøftelser med vejlederne vil give anledning til at ændre og justere på vores nuværende ståsted i det teoretiske begrebsapparat.

Da aktionsforskning bygger på interaktive processer i etablering af empirisk materiale, (Nielsen & Nielsen i Brinkmann og Tanggard 2010 s. 99) vil den viden, aktionsforskningen kan indfange være kontekstuel og bundet til projektets empiriske genstandsfelt. I dette projekt bliver genstandsfeltet de subjektive erfaringer og de fokuserede ’utopier’, der optager praktikvejlederne og som er knyttet til deres vejlederfunktion for social- og sundhedshjælperelever i praktikperioderne. Med andre ord bliver deltagerne direkte aktive, og gennem konkrete forandringseksperimenter genereres erfaringer, som bliver orienteringsramme for fortolkninger. Vi vil derfor tilstræbe at foretage en grundig dokumentation undervejs i projektet. Dels via lydoptagelser og transskriberinger af interviews, fotooptagelser der kan indfange stemninger og aktiviteter, og fyldige referater. I afsnittet om undersøgelsesdesign vil vi uddybe og redegøre for elementerne i vores aktionsforskningsprojekt, og de overvejelser vi har gjort i den forbindelse.

Aktionsforskningens epistemologi beskrives som praksisorienteret, med fokus på eksperimenter og afprøvninger i en ufærdig verden, der deler opfattelser med pragmatismens og konstruktivismens tilgange. (Laursen. E. I: Tofteng, D. red. 2012 s. 102.) Praktikvejlederne kan derfor ved deltagelse i projektet skabe ny viden gennem nye former for handlinger, i den retning de ønsker og gennem disse læreprocesser ændre adfærd og forståelse af samspillet mellem egne handlinger og omverdenen. Laursen refererer til Baumard (1999) ”*Resultatet af disse læreprocesser kan både være en viden-om verden, der refererer til den omverden der handles i samt en viden-hvordan eller kunnen, der knytter sig til de handlinger, der ændres gennem læringen”.* (ibid., s. 97-103). Denne indsigt vil kunne bidrage til at belyse vores undersøgelsestemaer i forbindelse med vores problemformulering.

Gennem den direkte involvering i processen sammen med vejlederne gør vi fælles erfaringer, og må forholde os til de spørgsmål der måtte opstå undervejs, og se på om de giver anledning til at blive forfulgt eks. i form af semistrukturerede interviews og observationsstudier eller teorifremstilling. Vi kan derfor igennem projektet komme til at skifte mellem en beskrivende (fænomenologiske) tilgang og en mere kommunikativ fortolkende tilgang. Når arbejdsværkstederne er afsluttet, er vi ikke længere i dialog med vejlederne. Vi vil afholde et afsluttende fokusgruppeinterview med vejlederne, hvor vi har mulighed for at spørge til deres forståelse, men ikke debattere den. Når vi ikke er i dialog med vores felt, vil vi tilstræbe en mere fænomenologisk tilgang.

### 3.1 Teoretisk udgangspunkt for vores undersøgelse og analyser

Da uddannelsesmålene udgør en central position i vores undersøgelse, vil vi indledningsvis foretage en analyse af de 19 mål. De er beskrevet i uddannelsesordningen (Passinfo.dk) og derfor ikke noget vi kan ændre på. Vi vil indledningsvis analysere de 19 mål med henblik på at afdække hvilke kompetencer målene intendere. Vores udgangspunkt for denne analyse er Per-Erik Ellströms kompetencebegreb (Ellström 1997).

Social- og sundhedsfaget betegnes hverken internt eller eksternt som en profession, men i de 19 mål finder vi belæg for at anse social og sundhedshjælperen som en fagperson med en grad af professionsstatus. I målene er der eksempelvis lagt vægt på, at eleverne skal kunne foretage fagligt begrundede vurderinger.

Vi anskuer social- og sundhedshjælperuddannelsen i et professionsdidaktisk perspektiv, og vil med udgangspunkt i Anders Molander, Lars Inge Terum og Harald Grimens professionsforståelse redegøre for, hvordan faget relaterer sig til professionsbegrebet. (Molander. A & Terum. L. I, 2008).

Donald Schön (2001, 2013) beskæftiger sig med den refleksion, som praktikeren foretager samtidig med at hun handler i en situation. Social-og sundhedshjælperne skal kunne agere i situationer, som ikke kun kan håndteres ved at anvende eksplicit teoretisk viden og procedurer. Schöns begreb om viden-i-handling og refleksion-i-handling kan anvendes til at begribe den kompleksitet social-og sundhedseleverne skal lære at handle i og hvilken kompetencer det fordrer. Schöns refleksionsforståelse kan også anvendes til at beskrive praktikvejledernes refleksioner under vejledningen af eleverne.

Gennem aktionsforskningsprojektet relatere vejlederne deres situation og udviklingsmuligheder til det praksisfællesskab (her forstået som den gruppe de i det daglige arbejder sammen med) de er en del af. Vejlederne indtager en særlig position i praksisfællesskabet, idet de både er en del af fællesskabet og indtager en særlig rolle som vejleder. Vi finder Etienne Wengers (Wenger 2004) begreber om læring i praksisfællesskaber velegnede til at beskrive, den læring der sker, når vejlederne udvikler deres vejledningspraksis.

En væsentlig del af vores empiri er den kommunikation, vi har med vejlederne på fremtidsværkstedet og arbejdsværkstederne. Vi ser kommunikationen som et værktøj, der skal bruges til at skabe forandring i vejledernes praksis. Til dette udgangspunkt vælger vi Jürgen Habermas´ (Habermas 1981) begreb om kommunikativ handlen, til at forholde os til den måde kommunikationen bruges i projektet. I vores forståelse af Habermas teori har vi hentet støtte i Trols Nøragers bog ” *System og Livsverden*” (Nørager 1998) og Erik Oddvar Eriksen og Jarle Weigårds bog ” *Kommunikativt demokrati*” (Eriksen og Weigård 2003).

Wenger, Schön og Habermas har et konstruktivistisk syn på læring og erkendelse. Habermas er optaget af hvordan vi gennem kommunikation opnår forståelser. Wengers teori er en social teori, hvor læring ses som en interpersonel proces. Schön beskæftiger sig også primært med læring i sociale sammenhænge, men er i forhold til Wenger, mere optaget af individets refleksioner. Såvel Wenger som Schön har et decentralt perspektiv på læring, det vil sige de ikke ser læring som noget der kun finder sted i uddannelsesinstitutioner, men interesser sig netop for læring i forskellige praksissituationer, en vinkel som passer godt til vores empiri. (Almvig og Rubow 2013 s. 8)

Vi deler det konstruktivistiske syn på læring og ser læring som noget der i høj grad finder sted i sociale sammenhænge om end ikke udelukkende.

### 3.2 Projektets disposition

Vi har i vores metodiske overvejelser flere gang nævnt Habermas´ teori om kommunikativ handlen. I det næste afsnit, vil vi gøre nærmere rede for begrebet.

I afsnit 5.0 gennemgår vi hvordan, vi tilrettelægger og gennemfører vores empiriske undersøgelse.

Med udgangspunkt i kompetencebegrebet analyserer vi de 19 praktikmål, og vi relaterer de kompetencer målene intenderer til professionsbegrebet. Analysen fremgår af afsnit 6.0.

Donald Schöns teorier om praktikerens måde at tænke og handle på, anvendes til at forstå hvordan kompetencerne kommer til udtryk i praksis (7.0).

Endelig foretager vi på baggrund af fokusgruppeinterviewet, i afsnit 8,0, en analyse af vejledernes forståelse af målene, som senere danner udgangspunkt for et fremtidsværksted.

I afsnit 9 præsenterer vi Wengers begreber om identitet og meningsforhandling. Begreberne inddrages i analyse af praktikvejlederrollen i afsnit 10.

Vejledernes arbejde med at realisere deres utopier og udvikle praksis beskrives og analyseres i afsnit 11 og 12.

I afsnit 13 diskuterer vi, med udgangspunkt i Habermas’ begreb kommunikativ handlen, kvaliteten af den kommunikation der har været mellem vejlederne, og mellem vejlederne og os som forskere. Vi beskriver hvordan vi som forskere har påvirket aktionsforskningsprojektet.

Diskussionen fortsætter i afsnit 14, hvor vi forholder os til metodens egnethed til at besvare vores problemformulering.

Vores konklusion fremgår af afsnit 15.

##  4.0 Kommunikativ handlen

Den tyske Filosof Jürgen Habermas stiller sig kritisk over for bevidsthedsfilosofiens subjekt- objekt forståelse, hvor erkendelsesprocessen er individuel knyttet til individets forståelse af omverdenen. Harbermas´ teori er et skift til et kommunikativt handlingsparadigme, hvor udgangspunktet for erkendelse er at individer kommunikerer og interagerer. (Eriksen & Weigaard 2003, s. 19).

Habermas ide´ er, at udvikle en kritisk samfundsteori hvor den herredømmefrie dialog, forstået som den etisk forsvarlige ligeværdige dialog, danner udgangspunkt for en forståelse af problemer / situationer og valg af handlinger.

Habermas grundtanke er, at i den etisk forsvarlige dialog vil det fornuftige argument vinde. Begrebet rationalitet eller fornuft er centralt i Habermas´ tænkning. I modsætning til en positivistisk rationalitets forståelse hvor fornuft/ rationalitet er individets evne til at forstå og styrer omverdenen, knytter Habermas forståelsen til den mellemmenneskelige kommunikation, hvor det væsentlige er at nå frem til enighed. Rationaliteten er ikke primært knyttet til det indhold, vi når frem til gennem dialogen, men derimod til måden dialogen forløber. Hvis der i dialogen er mulighed for at kritisere og udfordre modstanderens argumenter og selv få sine argumenter udfordret og dermed kvalificeret, vil den rationelle beslutning eller fornuftige antagelse blive det, der kan fremføres det stærkeste argument for (Habermas 1981, s. 208, 209)

I sin beskrivelse af den etisk forsvarlige og fordomsfri dialog tager Habermas udgangspunkt i opdelingen af talehandlinger i lokutionære, illokutionære og perlokutionære akter.

I den lokutionære akt udtrykkes et sagsforhold, taleren siger noget om noget.

I den illokutionære akt udtrykker taleren sit forhold til det der siges, det vil sige taleren giver udtryk for, hvad det er for en talehandling, han kommer med; lover han noget, beordrer han noget, beskriver noget eller kommer han med en tilståelse. Taleren handler i det han siger noget, han tilkendegiver hvordan indholdet i talehandlingen skal forstås, f.eks. som et opfordring. Hensigten fremgår af talehandlingen og har til formål at skabe denne forståelse hos modtageren (ibid., s. 213). Habermas udtrykker det: *” Illokutionær succes opnås på de interpersonelle relationers område, hvor kommunikations deltagerne vil opnå indbyrdes forståelse om noget i verden”* (ibid., s. 218). Taleren og samtalepartnerne er rettet mod at forstå såvel indholdet som formålet af talehandlingen.

I den perlokutionære akt fremkalder taleren en effekt, han gør noget ved lytteren f.eks. sårer ham*: ” Heroverfor* (det illokutionære mål) *fremgår en talers perlokutionære mål, såvel som de mål, der forfølges med målrette handlinger overhovedet ikke af talehandlingens manifeste indhold; disse mål kan kun gøres tilgængelige ud fra den handlendes intention” (ibid., s. 213).* Det særlige ved de talehandlinger og andre handlinger, som retter sig mod perlokutionære mål er med andre ord, at de ikke bliver fremsagt tydeligt. Der er tale om mål, man ikke vil vedstå sig eller måske ikke er bevidst om. Det er f.eks. vanskeligt at forestille sig en person som i talehandlingen gør opmærksom på, at han ønsker at nedgøre samtalepartneren, men det kan være talerens intention. Problemet er, at modtageren af talehandlingen ikke kan indgå i en debat om hvorfor han skal nedgøres, da dette ikke er direkte formuleret. Habermas beskriver det også som en strategisk handlen, forstået som en handlen hvor man forfølger et bestemt (individuelt) mål i modsætning til den teleologiske handlen, som er den handling der er knyttet til den illokutionære akt, hvor målet er at opnå forståelse (ibid. s.218, 219).

En illokutionær talehandling kan af modtageren uberettiget blive opfattet som en perlokutionær handling, hvis modtageren tillægger taleren uudtalte hensigter.

Habermas indfører begrebet kommunikativ handlen og definerer det som:*” interaktioner hvor alle delagtige afstemmer deres individuelle handlingsplaner efter hinanden og derfor forfølger deres illokutionære mål uden forbehold”* (ibid., s. 218). At forfølge de illokutionære mål er altså alle samtalepartneres forpligtigelse. Det må fordre, at man konfronterer samtalepartneren med det, hvis man mistænker ham for at forfølge perlokutionære mål, ellers vil man sandsynligvis bringe sig selv i en position hvor ens talehandlinger bliver perlokutionære.

Når Habermas anvender begrebet talehandling, er det i en bred betydning fra enkelte samtaler mellem to personer til en offentlig debat over tid, hvor tekster også indgår som en del af kommunikationen (ibid., s. 261).

Habermas opstiller 3 gyldigheds krav til talehandlingen. Gyldighedskravene er rettet mod, at de personer som indgår i kommunikationen forfølger illokutionære mål og ikke handler strategisk.

I den kommunikative handlen forsøger deltagerne at opnå enighed om forhold i enten den objektive, den sociale eller den subjektive verden. I forhold til udsagn som omhandler forhold i den objektive verden, kan samtalepartnerne forholde sig til om et udsagn er sandt, det vil sige, er det den måde verden fremstår på (eksempelvis et udsagn om at temperaturen er stigende). I den sociale verden må udsagn bedømmes ud fra deres rigtighed i forhold til gældende normer (f.eks. et udsagn om at teenagere bruger for meget tid ved computeren). Den subjektive verden, er den verden som den talende har et særlig adgang til (eksempelvis: Jeg synes det er vanskeligt at forstå Habermas´ teori). I den subjektive verden må samtalepartneren forholde sig til, om et udsagn er ment, det vil sige om udsagnet er et reelt udtryk for det taleren mener. I oversættelse af Habermas tekster bruges også ordet sandfærdigt om udsagn knyttet til den subjektive verden (ibid., s. 234-236).

I forhold til alle tre talehandlinger kan samtalepartneren acceptere dem med et ja, eller afvise dem med et nej. Habermas udtrykker afvisningen af talehandlingen på følgende måde:

 I det en lytter afslår en talehandling som urigtig, usand eller usandfærdig, udtrykker han med sit ”nej”, at ytringen ikke opfylder de funktioner at sikre en interpersonel relation, fremstilling af et sagsforhold eller manifestationen af oplevelser, fordi den enten ikke stemmer overens med vores verden bestående af legitime ordnede interpersonelle relationer eller med den verden der består af eksisterende sagsforhold, eller fordi den ikke stemmer overens med den i øjeblikket foreliggende verden af subjektive oplevelser ( ibid., s. 235).

Afvisningen skal her ses som en indledning til at forfølge det illokutionære mål at opnå en fælles forståelse. Gyldighedskravene tjener til at lytteren kan forholde sig kritisk til en ytring og komme med modargumenter eller alternative synspunkter.

Habermas skelner mellem stærk og svag kommunikativ handlen. I den svage kommunikative handlen accepterer aktørerne, at de har forskellige forståelse af en situation. I den stærke kommunikative handlen arbejder de mod en fælles forståelse og sætter private præferencer til side i forhold til at opnå en fælles overordnet enighed (Eriksen og Weigård 2002, s 69-70). I begrebet stærk kommunikativ handlen er der særlig fokus på den sociale verden, det vil sige fokus på hvad der er rigtigt ud fra gældende normer.

Centralt i Habermas´ tænkning er begreberne system og livsverden. Begrebet livsverden anvendes om den baggrundsviden eller forståelse der altid er tilstede i en situation. Habermas udtrykker det:

På en vis måde er den livsverden kommunikationsdeltagerne tilhører, hele tiden tilstede, men dog kun på en sådan måde, at den udgør baggrunden for en aktuel scene. Så snart en sådan henvisningssammenhæng /…../ bliver bestanddel af en situation mister den sin trivialitet og ubevidste soliditet (Habermas i Nørager 1998).

Uden denne fælles horisont ville den kommunikative handlen blive et uoverskueligt projekt, hvor alt skulle debatteres og defineres. Det er dog væsentligt at være opmærksom på, at livsverden er situationsafhængig. Gyldighedskravene skal forstås ud fra den tilstedeværende livsverden (baggrunden i den aktuelle scene) og er derfor også skiftende. To personers livsverden er ikke ens, men kan dog udgøre en fælles baggrund for en situation, når deltagerne har afstemt deres forståelse af baggrunden. I det øjeblik der sættes spørgsmål ved baggrunden, bliver den en del af situationen og ikke længere baggrund. Gennem den kommunikative handlen kan der derefter opnås en fælles forståelse af det, der er sat spørgsmåls tegn ved. I kommunikationen kan lisverden altså både være en passiv baggrund, vi tager for givet, eller blive en del af situationen der skal opnås fælles forståelse af. Habermas livsverdens begreb er med andre ord ikke statisk og uforanderlig. Når livsverden flytter sig fra baggrunden og bliver en del af den kommunikative handlen bliver den påvirket. At flytte livsverdenen fra baggrunden til situationen er den måde, vi gør den til genstand for undersøgelse.

Habermas afgrænser livsverden ved at klargøre, at menneskelig handling ikke kun koordineres af indbyrdes forståelse men også via funktionel sammenhæng, og indfører begrebet systemverden til at beskrive den funktionelle koordinering (Nørager 1998, s. 150). Eriksen og Weigård fremlægger Habermas´ systemverdens begreb:

Habermas hævder, at det moderne samfund er kendetegnet af, at handlinger inden for store områder, som markedsøkonomien og det politisk- administrative forvaltningsapparat generelt, er unddraget den begrundelsestvang, som ellers ligger i de gyldighedskrav, der rejses gennem forståelsesorienteret kommunikation ….. Man har i stedet udviklet relativt autonomt fungerende handlingssystemer, der koordineres gennem aktørenes resultatorienterede adfærd, og som sørger for samfundets materielle reproduktion. (Eriksen og Weigaard 1999, s. 134).

Systemverdensbegrebet er knyttet til samfundet, men i livsverdens / systemverdens forståelsen, er der ikke en entydig adskillelse mellem samfund og privatliv men derimod en adskillelse mellem et sigte på at opnå fælles forståelse og en handlingskoordinering for at sikrer materielle værdier.

Et eksempel på en sådan handlings koordinering er det fri marked, hvor handlinger koordineres vha. penge og udbud og efterspørgsel. Habermas´ argumenterer for, at jo mere komplekst et samfund bliver, jo flere forhold vil blive koordineret ved hjælp af handlinger som skal sikre de materielle værdier. I Nøragers udlægning af Habermas´ er systemverdens begrebet væsentligt for at afgrænse hvad livsverden er (Nørager 1998, s.158). Systemverdens handlingskoordinerende effekt på vores livsverden er et forhold, vi ofte er ubevidste om, men i det øjeblik livsverden gøres til undersøgelse, kan vi også blive opmærksomme på dens grænse til systemverden og hvorledes systemverden griber ind i livsverdenen.

##  5.0 Undersøgelsesdesign

Projektet udarbejdes med udgangspunkt i aktionsforskningens metodiske tilgang, som vi har beskrevet i afsnit 2.0. Den løbende udvikling og de refleksioner vi gør os undervejs i dette aktionsforskningsprojekt vil derfor foregå i et tæt samarbejde med de deltagende praktikvejledere.

Relateret til vores problemformulering er formålet med aktionsforskningsprojektet at undersøge metodens potentiale til at udvikle praksis, producere kundskab og dokumentere ændringsprocesser for vejledning af social- og sundhedshjælperelever, med det sigte at eleverne opnår de kompetencer målene intendere.

Kronologisk består vores aktionsforskningsprojekt af følgende elementer:

1. Information og udvælgelse af praktikvejledere til projektet
2. Et indledende fokusgruppeinterview
3. Fremtidsværksted
4. 3 møder, som vi kalder værksteder
5. Et afsluttende fokusgruppeinterview

Fra vi mødes med gruppen til det første fokusgruppeinterview og til det afsluttende fokusgruppeinterview går der 2½ måned. Mellem hvert værksted hvor der arbejdes med realiseringen af utopierne går der ca. 14 dage. Når tidsperioden og værkstedsmøderne er forholdsvis begrænset, skyldes det hensynet til at få bearbejdet data fra aktionsforskningsprojektet til beskrivelsen i masterprojektet.

I det følgende vil vi redegøre for vores metodiske overvejelser og valg i forhold til ovennævnte elementer, så læseren kan forholde sig til grundlaget for vores empiri.

### 5.1 Udvælgelse af praktikvejledere til projektet.

Vores projekt tager udgangspunkt i de fund vi gjorde i vores 2. semesterprojekt, der havde sit afsæt i vejledning og læring i praktikken for social- og sundhedshjælperelever. Derfor var det et krav til deltagerne i dette aktionsforskningsprojekt at de skulle være praktikvejledere for elever på netop den uddannelse.

Vores ideal til antallet af deltagere var otte, begrundet i en repræsentation fra hvert af de områder som Magistratsafdelingen for Sundhed & Omsorg i Aarhus Kommune geografisk og organisatorisk er inddelt i. Det område, hvor Inge Almvig er uddannelsesansvarlig blev fravalgt, da vi vurderede, at de relationelle aspekter i dette tilfælde kunne blive forstyrrende, hvilket vi ikke var interesserede i.

Da aktionsforskning rummer en særlig tilgang til læring og udvikling og derfor metodisk kan vise sig interessant i et udviklingsmæssigt perspektiv for organisationen, blev direktionerne i de 9 områder informeret om projektet (Bilag 10).

Den uddannelsesansvarlige for social og sundhedsuddannelserne i hvert af de tilbageværende 8 områder, formidlede vores skriftlige invitation til praktikvejlederne om deltagelse i projektet. I invitationen præsenterede vi baggrunden og ideen med projektet og understregede, at man som deltager, skulle være motiveret og have interesse i at udvikle vejlederpraksis og være indstillet på at dele sine erfaringer med andre. Desuden, at det var vigtigt at de kunne få fri til deltagelse de i alt syv gange, hvor vi skulle mødes under projektet. Timetallet til vores fysiske møder var berammet til 23 timer, men derudover arbejdede vejlederne i mellemperioderne med at realisere deres utopier. (Bilag 1)

Det viste sig imidlertid vanskeligt at finde deltagere til projektet. I tilbagemeldingerne blev det begrundet med, at det tidsmæssigt var svært at frigive praktikvejledere til projektet fra de daglige opgaver.

Projektgruppen blev til slut på syv praktikvejledere fra 5 forskellige områder. Vi vurderede, at det var et tilstrækkeligt grundlag for en generaliserbar dataproduktion. Dels i forhold til fokusgruppeinterviewene og til de drøftelser og refleksioner som bærende element på værkstederne i arbejdet med utopierne. Fokusgruppeinterview bør tilstræbe en balance mellem det heterogene og homogene for at skabe en interessant interaktion mellem deltagerne. (Bente Halkier. I: Brinkmann og Tanggaard 2010, s. 124). I projektet vurderede vi en balance mellem det heterogene og homogene ved at praktikvejlederne kunne dele erfaringer og oplevelser fra det samme arbejdsmæssige felt, sammenholdt med deres uddannelsesmæssige baggrunde og forskellige aldre, og dermed skabe gode muligheder for at uddybe hinandens perspektiver.

Vi afviklede vores møder i lokaler på det samme lokalcenter i Aarhus Kommune, hvor der transportmæssigt var nem adgang for alle deltagere. Af hensyn til at deltagerne kunne varetage deres primære vejlednings- og plejeopgaver om formiddagen, mødtes vi, bortset fra dagen med fremtidsværkstedet, altid til en fælles frokost.

#### 5.2 Præsentation af deltagerne

De syv deltagere i aktionsforskningsgruppen er alle kvinder, hvilket er genkendeligt for faget. De tre er uddannede social- og sundhedshjælpere, fire er uddannede social- og sundhedsassistenter. De er i alderen fra 33 til 60 år. Gennemsnitsalderen er 47 år. Alle deltagerne har mange års erfaringer i faget med et gennemsnit på 13 år. To af deltagerne har få års erfaring som praktikvejleder, mens de fem har 15-16 års erfaring med vejlederfunktionen. Fire af deltagerne har en gymnasial uddannelse.

To af vejlederne arbejder i den samme plejeboligenhed, og to arbejder i det samme geografiske område, men ellers kender vejlederne ikke hinanden.

I henhold til Datatilsynets krav, er deltagerne anonymiseret.

### 5.3 Det indledende fokusgruppeinterview.

Første gang gruppen mødtes blev indledt med et fokusgruppeinterview. Inden interviewet gik i gang, havde vi haft en præsentationsrunde, hvor vi hørte om deres motivation for at deltage i projektet, og vi fortalte om vores tanker med aktionsforskning (Bilag 2, s. 1).

Vores interviewguide (Bilag 2, s. 2) opbyggede vi som en tragtmodel, der startede med åbne spørgsmål og sluttede mere styret og specifikt. På den måde startede gruppen med at få talt sig ind på hinanden og emnet. Der blev plads til deltagernes perspektiver og interaktioner med hinanden og samtidig sikrede vi vores egne interesser i at få belyst vejledernes forståelse af målene. (ibid., s 126)

De åbne spørgsmål handlede om deres oplevelser og erfaringer med vejlederrollen; hvad de synes var væsentligt for eleverne at lære i praktikken, og hvilken betydning de tillagde den teoretiske viden i uddannelsen.

Vi afsluttede interviewet med mere specifikke spørgsmål. Dels om deres forståelse af begrebet refleksion og hvordan de anvender refleksion i deres vejledning, og dels deres forståelse og måde at anvende uddannelsesmålene på. Her valgte vi mål nummer 4 og mål nummer 5 som repræsentative for de i alt 19 uddannelsesmål (Bilag 9). Mål nummer 4 handler om noget konkret bl.a. det at kunne udføre sengeredning og mål nummer 5 omhandler det at kunne bruge begreberne livsudfoldelse og livskvalitet. For at fastholde fokus i denne del af interviewet, havde vi udskrevet de 2 mål i stort format, og placeret dem på bordet så alle kunne se dem.

Vi har foretaget transskription af hele fokusgruppeinterviewet (Bilag 2 s. 3-16), og her vægtet at generere data fra gruppen og ikke specifikt i forhold til den enkelte deltager.

Under interviewet vurderede vi, at de var hurtige til at tale sig ind på hinanden. Af det transskriberede interview fremgår det også tydeligt, at gruppen deler og supplere hinandens synspunkter og erfaringer og kobler sig på hinandens udsagn og tanker, hvilket vi også forventede med baggrund i deres vejlederfunktion og med uddannelse indenfor samme fag. Da det var første gang gruppen mødte os og hinanden, fornemmede vi lidt naturlig forsigtighed, men alle deltog og bidrog til interviewet.

### 5.4 Fremtidsværkstedet

Vi tilrettelagde og opbyggede fremtidsværkstedet efter Jungk og Müllers anvisninger i ’Håndbog i Fremtidsværksteder’ der indeholder tre faser: Kritikfasen, utopifasen og realiseringsfasen, der styres efter enkelte regler (Jungk & Müllert 1989)

Vi ønskede, at fremtidsværkstedet skulle give alle praktikvejlederne mulighed for at udveksle tanker og ideer, med det formål at frigøre gamle tanker, normer og adfærd. Med andre ord at skabe et demokratisk frirum, hvor der gennem dialoger blev arbejdet med muligheder frem for begrænsninger. Vi arbejdede i fremtidsværkstedet fra 8-15, og afviklede dagen i lyse lokaler med god plads inde som udendørs. Vi krydrede dagen med et par ’ice-breakers’, i form af små lege, der gav deltagerne mulighed for at lære hinanden at kende på forskellig vis. Der deltog kun 6 vejledere på værkstedet, da en blev forhindret i at komme. Efter dagen samlede vi alle plancher og post-it-sedler, og nedskrev processen med vores notater, overvejelser og refleksioner over dagens forløb. (Bilag 3)

Som indledning til fremtidsværkstedet, valgte vi at lave en opsamling på det indledende fokusgruppeinterview, som vi fremlagde for vejlederne. Vi fremhævede udtalelser fra interviewet, og hvordan vi opfattede udtalelserne som udtryk for forskellige problematikker. (Bilag 3 s. 8 eller bilag 2?)

Under denne fremstilling, men i øvrigt gennem alle værkstederne, er vi i dialog med vejlederne, og tilstræber en kommunikation mod en fælles forståelse, som vi uddyber i afsnit 13.0.

Med baggrund i ovennævnte, bliver den fælles overskrift og indledningen til kritikfasen:

***Hvad er det, som gør det vanskeligt for os, at uddanne social- og sundhedshjælperelever til at være reflekterende praktikere?***

Da vi anvender begrebet ’reflekterende praktikere’ laver vi et kort oplæg om refleksion som begreb, og bestræber os igen på at opbygge en fælles forståelse og begrebsramme. Vi iagttager igen at vejledergruppen deltager aktivt, og kommer med eksempler på elever der har reflekteret, og hvor det ikke er sket.

**I Kritikfasen,** skal vi finde en fælles tilgang til vores problem.Alle indvendinger, der kan være kritiske og negative skrives op. Vi indleder kritikfasen med at hænge en planche op med den fælles overskrift: *’Hvad er det, som gør det vanskeligt for os, at uddanne social- og sundhedshjælperelever til at være reflekterende praktikere?* Processen foregår efter demokratiske principper, hvor alle deltagerne skriver deres overvejelser ned på post-it-sedler i forhold til ovennævnte overskrift. Herefter skiftes de til at hænge deres sedler op på væggen og kort forklare, hvad de mener. Vejlederne fortsætter med at skrive på nye sedler, når de bliver inspireret af andres sedler. Da der ikke kommer flere sedler op, begynder vejlederne at inddele sedlerne i grupper, så de sedler de mener, omhandler det samme tema kommer i samme gruppe. Også her observerer vi en høj aktivitet i processen.

Sedlerne bliver samlet i fire grupper, og vejlederne finder i fællesskab en overskrift til hver gruppe, som de efterfølgende tildeler point efter hvor betydningsfulde, de mener området er. De kan hver tildele 5 point. Følgende overskrifter og point tildeles:

1. "Praktikvejledernes svære liv: Dårlige ydre rammer og indre konflikter" (18 point)
2. "Dårlige vejlederkompetencer til at imødekomme de pædagogiske udfordringer" (8 point)
3. ’Dårligt elevmateriale’. Elevernes manglende forudsætninger” (3 point)
4. ’Modvillige kollegaer. Kollegaer prioriterer rutiner og effektivitet” (1 point)

Der var en markant forskel på antal af post-it-sedler, der blev placeret på de 4 overskrifter og pointtildelingen. Således havde overskriften: ’Dårligt elevmateriale. Elevernes manglende forudsætninger´, fået mange post-it-sedler, men kun 3 point. (Bilag 3). Vi oplevede at praktikvejlederne havde en pragmatisk måde at tildele point på, forstået som hvad de synes var realistisk at lave ændringer på? En af vejlederne understregede *”Vi kan jo alligevel ikke gøre noget ved eleverne, men vi kan blive bedre til at vejlede dem*

**Fantasifasen**, har til formål at få vendt de kritiske og negative betragtninger til muligheder, som vi kan forandre (ibid., s. 77).De to temaer, der fik flest point blev omformuleret til en positiv overskrift, efter hvordan tingene vil se ud i den ideelle verden. Elevernes forudsætninger blev medtaget som et vilkår, da det har en betydning for, hvilke kompetencer vejlederfunktionen fordrer.I gruppen var der generel enighed om, at det er vanskeligt at træde ud af teamets fælles opgaveløsning og ind i rollen som vejleder. En udtrykker det med, at det kunne være godt, hvis det var synligt, når de skiftede kasket. De positive omformuleringer blev følgende:

* **Vejlederne har de rette kompetencer til at vejlede social- og sundhedshjælperelever, som har både faglige og personlige udfordringer**.
* **Der er gode fysiske rammer til at varetage funktionen som vejleder. De tidsmæssige rammer er optimale og vejlederne befinder sig ikke i en indre konflikt i forhold til at de også skal løse andre opgaver.**

Herefter hænges temaerne op enkeltvis, og der fortsættes med at skrive på post-it-sedler om ønsker og ’fantasier’ relateret til det enkelte tema. Det er igen kendetegnende for gruppen, at de er optagede af, hvad der kan lade sig gøre.

I afslutningen af fantasifasen beder vi vejlederne formulere en utopi/ønskelig fremtid, som de kan forestille sig at arbejde på at realisere. I starten af processen er alle vejlederne sammen og kommer med løse forslag til utopier. Efter lidt tid arbejder to vejledere alene, og der er to grupper med to vejledere i hver.

Følgende utopier bliver formuleret:

1. Om et år er der fuldtids vejlederstillinger, hvor vejlederne selv styrer deres tid/arbejdsopgaver og vejlederne bliver ”klædt” bedre på vha. efteruddannelse og kurser efter eget ønske.
2. Om et år har vi et selvstyrende studiemiljø, hvor eleverne på forskellige trin bidrager til læring i samarbejde med vejledere. Et miljø med fordybelse, forberedelse og aktivitet
3. I fremtiden vil der findes et studierum hvor der kan foregå vejledningsaktiviteter. Rummet skal også bruges af eleverne i deres studietid.
4. Om et år er der ingen skel mellem skole og praktik. Vejlederne underviser på skolen. Teoretisk undervisning foregår i praktikken.
5. Om et år er jeg som vejleder del af et fagligt netværk, hvor vi støtter hinanden og sammen drøfter elevsager og udvikling af vejledningspraksis. Der er mulighed for supervision, men netværket er vores eget.

Utopi nummer 1 opfatter flere af vejlederne som vigtig og interessant. I Aarhus Kommunens centrale Uddannelsesudvalg[[2]](#footnote-2) er der netop stillet forslag om, at den nuværende vejlederfunktion skal ændres, så der bliver tale om vejlederstillinger. Ingen af vejlederne synes derfor, at det er relevant at arbejde videre med dette tema på nuværende tidspunkt.

En vejleder er meget interesseret i at få et tættere samarbejde med social- og sundhedsskolen, men finder det mere brugbart at arbejde med noget som er knyttet direkte til hendes egen praksis.

I denne del af fremtidsværkstedet opstår der flere udfordringer, dels begynder vi at blive tidspressede, men samtidig opstår der nogle interesser om at arbejde tættere sammen for nogle af de vejledere, der kender hinanden. To af vejlederne er lige gået i gang med et udviklingsprojekt i den plejeboligenhed, de er ansat i. De finder det derfor naturligt relevant, at arbejde med tema nr. 2, der matcher dem i denne proces. To vejledere ønsker sammen at arbejde med utopi nummer 5 om at lave et fagligt netværk. En vejleder vil gerne arbejde med utopi nummer 3, der handler om at etablere et studierum.

Utopierne og ønsker om det fortsatte arbejde er formuleret efter en lang dag. Vi vurdere derfor, at utopierne tilpasses og ændres undervejs i processen.

Foreløbig blev utopierne formuleret således:

|  |  |
| --- | --- |
| Birte og Doris | Om et år har vi et selvstyrende studiemiljø, hvor eleverne på forskellige trin bidrager til læring i samarbejde med vejledere. Et miljø med fordybelse, forberedelse og aktivitet |
| Ditte | Ugesamtalen. At jeg har svært ved at få nogle elever til at reflektere. At jeg bliver bedre til at stille krav, da jeg nok er for flink nogle gange |
| Jytte og Helle | Fagligt netværk. Ud fra arbejdshypotesen: Hvordan vi kan udvikle vores kompetencer, når det gælder om at få eleverne til at reflektere |
| Michala | Michele ønskede på fremtidsværkstedet at arbejde på at skabe et studierum, hvor der kan foregå vejledningsaktiviteter. Michele har imidlertid valgt et andet fokus og ønsker at arbejde med hvordan eleverne kan flytte sig fra det grundlæggende faglige plan, som er den konkrete opgave der skal udføres til et metaplan hvor eleven reflektere over opgaven og selvevaluering.  |
| Lotte | Lotte var forhindret i at deltage på fremtidsværkstedet, men efterfølgende vælger hun at udarbejde en model der stiller spørgsmål til eleven omkring de enkelte mål. |

Inden dagen sluttede havde vi bedt gruppen om at tænke på, hvad det første skridt i deres realisering af utopien skulle være. Dette skulle være udgangspunkt til mødet i det første værksted.

### 5.5 Værkstederne

Efter fremtidsværkstedet, gik der 14 dage, før vi mødtes i det første ud af 3 værksteder. Vi opbyggede de tre værksteder ud fra en fast rammesætning i forhold til *tid, roller og processer*. Den tidsmæssige ramme for hvert værksted var 3 timer. Her var der tid til korte teoretiske oplæg fra vores side, der kunne bibringe vejlederne yderligere forståelse og perspektiver på deres utopiske arbejder. Til hver ’utopi’ var der afsat ½ time til uddybninger og refleksioner. I denne iscenesættelse skiftedes vi til at have *rollen* som interviewer og spurgte ejerne af utopien ind til deres tanker, ideer og overvejelser omkring utopien, og hvor de konkret var i processen. De øvrige deltagere lyttede og forholdte sig til samtalen i en vis distance og blev budt ind af den af os der var interviewer i løbet af samtalen i *rollen* som reflekterende team. (Figur 3.6)

Reflekterende team

 Utopi

### Figur 5.6: Iscenesættelse af samtalerne i værkstederne.

*Processerne* omkring værkstederne blev de teoretiske indlæg, samtalerne med input fra det reflekterende team, samt vores (IA+BR’s) efterfølgende refleksioner og analyser af de temaer og drøftelser, der havde udspillet sig under hvert værksted, og som dannede baggrund for vores efterfølgende teoretiske input. Iscenesættelsen omkring samtalerne på værkstederne er inspireret af supervision, som vi begge er fortrolige med. Vejlederne havde også erfaringer med at være i reflekterende team. Det var derfor ikke nødvendigt med en grundig gennemgang af rollerne i de forskellige positioner.

Vi valgte at optage samtalerne på lydfiler, hvor vi efterfølgende skrev et referat for hver ’utopi’, hvor alle udtalelser kom med. I hvert referat forholdte vi os intervenerende til indholdet ved at tilføje vores yderligere bemærkninger, overvejelser, støtte, synspunkter, ideer, refleksioner til den enkeltes utopi (Bilag 4,5,6).

Vi startede og sluttede værkstederne med et energifoto. Her bad vi vejlederne stille sig i lokalet, hvor vi havde angivet en placering hvis man havde høj energi med arbejdet med utopien og en placering hvis man havde lav energi. Det var en enkel måde for os at vurdere interessen for projektet. Det var karakteristisk, at deltagerne placerede sig i området med høj energi, og til det afsluttende energifoto, var alle i området med meget høj energi. På grund af Datatilsynets krav om anonymisering er billederne ikke medtaget som bilag.

### 5.7 Det afsluttende fokusgruppeinterview

I det afsluttende fokusgruppeinterview blev vores interviewguide mere stramt opbygget (bilag 8). Dette begrundet i, at vi søgte en specifik viden rettet mod udbyttet af deltagelsen i aktionsforskningsprojektet. Vi spurgte derfor ind til den oplevelse og betydning deltagerne tillagde fremtidsværksstedet; værkstederne, herunder det reflekterende team, referaterne og de små teoretiske oplæg. Samtidig var vi jævnfør vores problemformulering interesserede i at opfange eventuelle ændringer i deres viden, holdnings- og handlingsmæssige aspekter i deres vejlederpraksis og i forståelsen af mål og refleksionsbegrebet.

Det afsluttende fokusgruppeinterview blev gennemført den sidste dag i projektet, hvor alle syv deltagere var til stede. Vi understregede inden interviewet at kvaliteten af vores masterprojekt ikke var afhængig af deres udbytte med at være deltagere i aktionsforskningsprojektet.

Det at gruppen havde været igennem en fælles proces og det der blev spurgt ind til var oplevet af alle deltagerne, vurderer vi, at have haft særlig betydning for dette interview.

Vi har også foretaget transskription af hele dette fokusgruppeinterview (Bilag 8 s. 3-16), og vil primært anvende dette datamateriale i vores diskussion og som afslutning på fremstillingen af deltagernes utopier.

## 6.0 Teoretisk analyse af praktikmålene

I vores problemformulering spørger vi, hvordan vejledningen kan udvikles med det sigte, at eleverne opnår de kompetencer målene intendere.

Vi vil i de følgende afsnit fortage en analyse af praktikmålene med henblik på at kortlægge, hvad det er for kompetencer målene intenderer. Praktikmålene for social – og sundhedshjælperuddannelsen fremgår af bilag 9.

Vi vil indledningsvis redegøre for praktikmålenes placering i en uddannelsessammenhæng. Vi vil derefter belyse kompetencebegrebet, for at anvende det i en analyse af målene. I vores forståelse af kompetencebegrebet, har vi valgt at tage udgangspunkt i den svenske professor Per Erik Ellströms definition og beskrivelse af kompetencer. I vores analyse af målene, genfinder vi nogle af de forhold som er med til at beskrive et fag som en profession. Vi vil derfor inddrage professionsbegrebet, men udgangspunkt i de norske professionsforskere Anders Molander og Lars Inge Terums beskrivelse af, hvad en profession er.

### 6.1 Praktikmålene

Social- og sundhedshjælperuddannelsen er en erhvervsuddannelse. Uddannelsens mål er derfor udarbejdet af det partsstyrede udvalg PASS, der består af 11 medlemmer. 5 medlemmer repræsentere arbejdsgiverne, som tilbyder praktikpladser og aftager eleverne efter uddannelse, de kommer fra Kommunernes Landsforening (KL) og Danske Regioner. 6 medlemmer kommer fra de faglige organisationer, FOA og 3F. Af PASS´ hjemmeside fremgår det:

”Det faglige udvalg for den pædagogiske assistentuddannelse og social- og sundheds­ud­dan­nel­sen, **PASS**, har ansvaret for styringen af uddannelserne. Det indebærer, at udvalget bestemmer indholdet i regler om uddannelsernes varighed, struktur, kompetencemål, praktikforløb og tilknytning til fællesindgang i erhvervs­ud­dan­nel­ses­sy­ste­met” (wwwpassinfo.dk).

Kompetencemålene er et samlet udtryk for de kompetencer, eleverne skal opnå i den teoretiske undervisning og i praktikken. Den teoretiske undervisning har til formål, at understøtte elevernes læring i praktikken. Kompetencemålene er derfor stort set identiske med praktikmålene. De 19 praktikmål er dog samlet til 12 kompetencemål.

De nuværende kompetence og praktikmål er fra januar 2013.

 Eleverne arbejder med de samme mål i begge praktikperioder. Efter første praktik skal eleven have nået målene på et lavere selvstændighedsniveau. Efter 2. praktik skal eleverne have opnået de kompetencer, som er beskrevet i målene og kunne arbejde selvstændigt som social-og sundhedshjælper. Målene skal anvendes som udgangspunkt for den formative evaluering gennem hele praktikuddannelsen og afslutningsvis bestås ved en summativ evaluering.

### 6.2 Kompetencebegrebet

Per-Erik Ellström definerer kompetencer som:

”En individs potentiella handlingsförmåga i relation til en viss uppgift, situation eller kontext. Närmare bestämt förmågan att fremgångsrikt (enligt egna ellar andras kriterier) utföra ett arbete, inklusive förmågan att identifiera, utnyttja och, om möjligt, utvidga det tolknings-, handlings- och värderingsutymme som arbejdet erbjuder” (Ellström 1997, s. 20).

Kompetencebegrebet adskiller sig fra det at besidde kundskaber, ved at være handlingsorienteret. Kompetencen er knyttet til individets måde at løse en bestemt opgave i en bestemt type situation eller i en bestemt kontekst.

Bortset fra mål 18, indledes de 19 praktikmål med ”eleven kan” og henviser således til en handlingsformåen, jævnfør Ellströms definition. Beskrivelsen af hvilken kontekst hvor evnen til at handle kommer til udtryk, er derimod kun beskrevet i mål 4 (at kunne udføre personlig pleje i borgerens eget hjem og plejecentre) og mål 1 hvor det relateres til kommunens kvalitetsstandarter.

 Hvilke situationer elevens handlingsformåen skal relatere sig til, fremgår ikke af målene. Eksempelvis i mål 11: *” Eleven kan støtte, vejlede og igangsætte aktiviteter sammen med borgeren for at støtte borgeren i at mestre eget liv”.* Af målet fremgår det ikke, om borgeren f.eks. er en psykisk syg yngre mand på en institution eller en ældre kognitivt velfungerende mand i eget hjem. Eller hvorvidt aktiviteten er at oprette en e-Boks eller at lægge vasketøj sammen. Denne afgrænsning sker udelukkende ud fra, hvad det er for opgaver social - og sundhedshjælperne varetager på det pågældende praktiksted. Opgavevaretagelsen bestemmes af hvilke ydelser kommunen tilbyder borgerne, og hvilke af disse ydelser der varetages af social- og sundhedshjælpere. Det betyder at de kompetencer eleverne opnår, når de arbejder med de 19 praktikmål, relatere sig til praktikstedets opgaver og den gruppe borgere praktikstedet løser opgaver for. Fra vores kendskab til praksis ved vi, at en meget stor del af de borgere social- og sundhedshjælperne møder har en demensdiagnose. At kunne motivere mennesker med demens til at udføre en handling, kræver særlige kommunikative kompetencer, men i målene er det kun beskrevet som en generel kompetence til at kunne motivere.

Udgangspunktet i Ellströms definition er på samme måde som i målene individet (`eleven kan´). Ellström understreger, at individets kompetence ikke kan vurderes uden af forholde sig til de krav og ressourcer der findes i omgivelserne (ibid., s.22). Med udgangspunkt i vores læringsforståelse, hvor vi ser læring som noget der primært sker i en interaktion, finder vi Ellströms inddragelse af omgivelsernes krav og ressourcer yderst vigtig. I praktikmålene fremstår eleven som et enligt handlende væsen. Tre steder i målene er det nævnt, at eleven skal kunne samarbejde / inddrage andre fagpersoner, men det er fortsat eleven, der fremstår som den handlende person. Det fremgår f.eks. i mål 8: *”Eleven kan […] vurdere, hvornår en tildelt borgers forløb kræver inddragelse af relevante fagprofessionelle kollegaer”.* I praksis er eleven ikke isoleret, men en del af et arbejdsfællesskab. I forhold til den måde evalueringssystemet inden for uddannelsen er opbygget (som en evaluering af den enkelte elev), er det nødvendigt at afgrænse elevens kompetencer fra arbejdsfællesskabet, men en beskrivelse af elevens kompetencer må inddrage krav og ressourcer i omgivelserne for at tilstræbe en ensartet vurdering i forskellige kontekster.

 Ellström opdeler kompetencer i psykomotoriske faktorer forstået som manuelle og sansemæssige færdigheder, kognitive færdigheder, affektive (viljemæssige) færdigheder, personlighedsfaktorer og sociale faktorer.

I de 19 praktikmål indgår der kompetencer inden for alle områderne. I løsningen af opgaver relateret til de enkelte mål er det ikke nok at anvende enkelte færdigheder, men i målformuleringen træder Ellströms kategorier af færdigheder på skift frem. Det er overraskende, at der i et praktisk fag som social- og sundhedsfaget kun er tre praktikmål som omtaler manuelle færdigheder (mål 4, 5 og 17, som handler om at udføre sengeredning, personlig pleje og praktisk hjælp samt om at kunne forflytte en borger). I disse mål indgår der også kognitive færdigheder i form af at arbejde ud fra bestemte teoretiske principper eller ud fra en indsigt i borgerens situation.

 Et mål, nummer 19, omhandler affektive faktorer, som at kunne udvise interesse og tage initiativ.

Fem mål (2, 11, 12, 15 og 16) indeholder primært sociale faktorer i form af evner til at kommunikere og motivere. I disse mål indgår der også kognitive færdigheder, f.eks. mål 12 : ” *Eleven kan motivere og understøtte borgeren i forhold til sundhedsfremme under hensyn til livsstil og livsvilkår samt kan informere om relevante tilbud om service, sundhedsfremme og forebyggelse i nærmiljøet”.* Centralt i målet er den sociale færdighed at kunne motivere og informere, men eleven skal også anvende kognitive færdigheder for at forstå hvordan borgerens livsstil og livsvilkår kommer til syne og hvad det betyder for den måde borgeren skal motiveres på. Endeligt betyder målet at eleven skal have en viden om sundhedsfremme og om hvilke sundhedsfremmende tilbud der er i nærmiljøet.

### 6.3 Kompetencerne relateret til professionsbegrebet

Social-og sundhedshjælperuddannelsen bliver hverken internt eller eksternet betegnet som en profession[[3]](#footnote-3). I forhold til de sociale og kognitive færdigheder der indgår i målene, ser vi ligheder med professionsbegrebet. I den resterende gennemgang af de kompetencer målene indeholder, vil vi nævne 3 forhold hvor vi mener social– og sundhedshjælperfaget relatere sig til professionsbegrebet.

Elevens relation til borgeren beskrives gennem de sociale kompetencer på en måde, der intenderer et klient / professionel forhold som det fremstår i professionsfagene. Professionsforskerne Anders Morlander og Lars Inge Terum beskriver klient forholdet i professioner:

”Profesjonelle tjenester har klienter som mottakere. En ”klient” er ifølge ordets etymologi en avhengig person. Klienter er afhengig i den forstand at de søger bistand fra fagpersoner for å kunne håndtere forhold som er betydningsfulde” (Molander og Terum 2008, s. 19).

Ord som støtte, vejlede, motivere, informere og det at arbejde rehabiliterende indgår i målene og relaterer sig til borgerens behov for bistand fra den professionelle (eleven).

Molander og Terum fremhæver desuden, at de tjenester (modsat vareproduktion) professionelle tilbyder er ændringsorienterede f.eks. fra usund til sund (mål 12). Fra inaktiv til aktiv (mål 11). Der er kun et enkelt mål, hvor sociale faktorer indgår uden at det direkte er relateret til et forhold hvor den professionelle skal bistå klienten, men i stedet til et alment menneskeligt møde. I mål 2 står der: ” *Eleven kan møde andre mennesker på en etisk, respektfuld og anerkendende måde* [….].”.

Et mål, nummer 9 drejer sig om personlige faktorer, som evnen til at kunne reflektere. Det eleven skal kunne reflektere over er: ” [… ] *sin egen professionelle rolle i samarbejdet med relevante fagpersoner* […]”.

De resterende 9 mål omhandler primært kognitive færdigheder. Det centrale i de mål er, at eleven kan genkende eller vurdere en situation og reagere hensigtsmæssigt. F.eks. mål 7: ” *Eleven kan på baggrund af observationer reagere hensigtsmæssigt på ændringer i borgerens almentilstand i forhold til kost og ernæring*”.

Kognitive færdigheder definerer Ellstrøm som: ” *[…] olika typer av för uppgiften relevante kundskaber, dels vad som kaldes intellektuella færdigheder”* (Ellström 1997, s. 23). Ellström opdeler de kognitive færdigheder i eksplicitte (teoretiske) kundskaber, der lader sig italesætte og implicitte kundskaber.

De implicitte kundskaber opdeler Ellström igen i kundskaber som lader sig i talesætte, men hvor dette er vanskeligt, fordi der mangler begreber, eller hvor det ikke er gjort, fordi det ikke vurderes som relevant eller er uoverskueligt. Over for dette står kundskaber der ikke lader sig italesætte. Det kan f.eks. være en kompetence som at kunne flyde på vandet.

Ellström anvender også betegnelserne *knowing that* om de eksplicitte teoretiske kundskaber og *knowing how* om kognitive kundskaber, som ikke eller kun vanskeligt lader sig i talesætte. Ellströms opdeling af kognitive færdigheder i implicit *knowing how* og eksplicit i *knowing that* genfinder vi hos mange af de forskere som beskæftiger sig med læring i praksis, eksempelvis Donald Schön (Schön 2001, s. 52-53) og professionsforskeren Harald Grimmen (Grimmen i Molander og Terum 2010).

Anvendelse af eksplicitte kundskaber indgår i mål 1, 3, 4, 14 og 17. Dels som retningslinjer eleven skal kunne anvende, og dels om en viden i forhold til lovgivningen som eleven skal arbejde inden for. F.eks. mål 4: ”*Eleven kan professionelt og selvstændigt udføre sengeredning, personlig pleje og omsorg ud fra hygiejniske principper i såvel borgeren eget hjem som på plejecentre”.*

Hvis vi tager udgangspunkt i mål 7 (se ovenfor), så anser vi evnen til at observere for et af de områder, som lader sig i talesætte, men hvor det kan være vanskeligt at overføre den teoretiske og i talesatte viden til praksis. Eleverne lærer om forskelige symptomer, det er vigtigt at observere. Det er såvel symptomer i forhold til borgerens fysiske, psykiske og sociale tilstand. En ting er at beskrive symptomer teoretisk, noget andet er at genkende dem i praksis, hvor de fremstår forskelligt fra borger til borger. Hvordan ser man ud hvis man er trist eller træt?

I mål 5 står der: ” *Eleven kan varetage personlig og praktisk hjælp, så borgeren kan bevare sin mulighed for livsudfoldelse og livskvalitet”.* At varetage personlig og praktisk hjælp er konkrete opgaver som kræver psykomotoriske færdigheder. At gøre det på en måde så borgeren bevarer muligheden for livsudfoldelse og livskvalitet fordrer en kognitiv vurdering af situationen. Her befinder vi os i et område, hvor det kun delvist er muligt at gøre handlingerne eksplicitte. Eleven kan besidde en teoretisk viden om livskvalitets- og livsudfoldelsesbegreberne, men hvordan kan man som social- og sundhedshjælperelev se, hvad der er livskvalitet for en borger, og hvordan man vurderer hvorvidt hjælpen understøtter borgerens muligheder for livsudfoldelse. Hvad er det, der træder frem i situationen som livsudfoldelsesmuligheder?

Den vurdering, byggende på en mere eller mindre eksplicit viden, der indgår i flere af målene, kan også beskrives med begrebet skøn. At kunne foretage handlinger som bygger på et skøn indgår i forståelse af hvad en profession er. Morlander og Terum skriver i deres forståelse af professionsbegrebet: ” *Profesjonenes arbejdsopgaver er av en slik art at formalisert kunnskap må kombineres med utøvelse av skjønn for at kunne håndteres på en adekvat måde*” (Molander og Terum 2008, s. 18).

 Grimen og Molander beskriver forskellige betydninger af skønsbegrebet. Skønnet kan ifølge Grimen og Molander forstås som en afgrænsning, mellem det der skal tillægges betydning, og det der ikke skal; mellem hvad der skal vurderes som formålstjenligt eller ikke, og hvad der er normativt rigtigt eller forkert. I forhold til den forståelse, er det at foretage skønnet en resoneringsproces hvor forhold vurderes i forhold til hinanden (Grimmen og Morlander i Morlander og Terum 2008, s. 180). I en professionskontekst bygger denne resoneringsproces på fagets formaliserede kundskab.

Muligheden for at foretage et skøn kan også være begrænset til et frirum til at tage beslutninger inden for en ramme, hvor der er faste regler og retningslinjer. Et valg mellem forskellige tilladte handlinger (ibid., s. 181). At begrænse de tilladte handlinger kan være en måde at styre økonomien, når den øgede forskning inden for professionsfagene afdækker nye måder at møde borgernes behov. Ikke mindst nye undersøgelses og behandlingstilbud inden for den medicinske forskning. Begrænsningen kan også værre et ønske om, at den professionelles valg skal afgrænses til handlinger med høj evidens, hvor skønnet træder i baggrund for en teknisk­- rationel løsning som beskrevet i afsnit 7.0.

I forhold til mål nummer 7 (se ovenfor) skal eleven observere og reagere hensigtsmæssigt. Af målet fremgår det ikke, hvad hensigtsmæssig handlen er. Der er ikke nogle strukturelle begrænsninger for hvilke observationer der skal gøres og hvilke handlinger, der er tilladt. Observationerne skal derfor gøres og handlingerne vælges på baggrund af den teori faget bygger på.

Af mål 1 fremgår det at: *” Eleven kan varetage sit arbejdsområde som social og sundhedshjælper i overensstemmelse med [….] og kommunens fastlagte kvalitetsstandarter samt efter behov søge hjælp hertil hos relevante kollegaer eller fagpersoner”.* Kommunens kvalitetsstandarter beskriver, hvilke ydelser borgere kan tildeles og giver derfor en kraftig begrænsning af, hvilke handlemuligheder social – og sundhedshjælperen kan vælge. I forhold til kost (mål nummer 7), betyder begrænsningerne i handlemuligheder f.eks., at social- og sundhedshjælperen ikke kan tilbyde at tilberede en let ret til en borger med dårlig appetit. Borgerne kan i stedet få leveret varm mad fra et produktionskøkken.

### 6.4 Sammenfatning

Det er overraskende, at kun 3 af målene omhandler manuelle færdigheder, da praktisk arbejde udgør en væsentlig del af en social- og sundhedshjælpers dagligdag. Elevens sociale kompetencer er væsentlige i målene hvilket er meget forståeligt i et fag, hvor arbejdet består i at hjælpe andre mennesker. De sociale kompetencer er primært rettet mod en ændrings / vedligeholdelses adfærd, hvor eleven skal vejlede og motivere borgeren.

Centralt i målene er anvendelsen af kognitive færdigheder, primært i form af evnen til at kunne foretage et skøn i situationen. Skønnet bygger ofte på viden og færdigheder, som det kan være vanskeligt at italesætte.

Kompetencerne er beskrevet generelt og ikke rettet mod en særlig kontekst f.eks. en gruppe borgere med særlige behov.

At praktikmålene giver social- og sundhedshjælperuddannelsen ligheder med professionsfagene, kan være ønskeligt både fra arbejdsgiverne og arbejdstagernes synsvinkel. For social- og sundhedshjælperne betyder det at faget kan få en højere prestige. For arbejdsgiverne er det relevant at social- og sundhedshjælpernes ydelser flyttes fra noget borgere får resten af livet, til at være ydelser der er ændringsorienterede, så borgeren måske igen kan blive selvhjulpen.

## 7.0 Social- og sundhedshjælperens handlinger relateret til Schöns teori

A afsnit 6.0 redegør vi for hvad det er for kompetencer de 19 praktikmål intenderer. Vi belyser hvordan målene beskriver kompetencer som indikerer at social- og sundhedshjælperen i praksis skal agere som en professionel fagperson. Social- og sundhedshjælperen skal have kompetencer til at fortaget et skøn, tage beslutninger og handle i situationer som er vanskeligt at redegøre for ved hjælp af eksplicit teoretisk viden. Social- og sundhedshjælperens relation til borgeren kan forstås som en relation mellem klienten der søger bistand og den professionelle.

Vi vil i dette afsnit belyse, hvordan tilegnelse og anvendelse af denne type kompetencer kan forstås. Vores udgangspunkt er uddannelses- og professionsforskeren Donald Schön, som beskæftiger sig med relationen mellem teoretisk viden og praktisk problemløsning i professioner.

Schöns udgangspunkt er et opgør med den teknisk rationelle mål- middel tænkning. I det teknisk rationelle paradigme er teori noget der kan anvendes til at løse problemer i praksis. Schön skriver: ” *Når målene er klare og faste, så kan beslutningen om at handle tage sig ud som et instrumentelt problem*” (Schön 2001 s. 45). I de situationer er det uproblematisk at anvende den teknisk rationelle mål - middel tænkning, blandt de mulige løsninger findes den (midlet) som er bedst egnet til at nå målet. I afsnit 6.0 redegør vi for, hvordan eksplicit teoretisk viden indgår i nogle af målene f.eks. nummer 4 ”*Eleven kan professionelt og selvstændigt udføre sengeredning, personlig pleje og omsorg ud fra hygiejniske principper […..]”.* At udføre sengeredning på en efter retningslinjer korrekt måde og med overholdelse af hygiejniskes principper er en klart defineret opgave, hvor den teoretiske viden direkte kan anvendes til at løse opgaven på den bedste måde.

Schöns pointe er imidlertid, at der i den professionelles praksis kun er få problemer som kan løses ved en rationel mål- middel tænkning, fordi problemerne er sammensatte og målene uklare. De problemer som ikke kan løses ved hjælp af den rationelle mål middeltænkning er ”*[..]de problemer, der har den mest vidtgående menneskelige relevans*” (Schön 2013, s.3). Praktikmål nummer 5 er et eksempel på, at en social- og sundhedshjælper skal have kompetencer til at kunne agere i situationer, hvor målene er uklare og hvor teoretisk viden ikke direkte kan anvendes til at løse problemet. ”*Eleven kan varetage personlig og praktisk hjælp, så borgeren kan bevare sin mulighed for livsudfoldelse og livskvalitet”.* At bevare mulighed for livskvalitet og livsudfoldelse er ikke et tydeligt og entydigt mål, og der er ikke nogle handlinger social- og sundhedshjælperen kan udvælge som de mest egnede for at nå målet. At evnen til at kunne understøtte borgerens livsudfoldelses muligheder, har mere vidtgående menneskelig relevans end evnen til at rede en seng efter hygiejniske principper fremstår umiddelbart indlysende, selv om en ikke korrekt redt og uhygiejnisk seng i værst tænkelige tilfælde kan forudsagde helbredsproblemer.

Schön indfører begrebet ”viden i handling” til at beskrive vores intelligente handlinger, som vi ikke umiddelbart kan sætte ord på. Viden i handling er en evne til at kunne genkende fænomener og foretage kvalitets bedømmelser i situationen. Schön benævner det også som en form for ’know how’ og henviser både til mere motoriske færdigheder som det at køre på cykel, men også til rent kognitive handlinger som regnskabsmedarbejderens evnen til hurtigt at kunne gennemskue en status opgørelse uden at gennemgå alle tal (Schön 2013, s. 25).

Vi kan i nogen grad beskrive vores ’viden i handling’, f.eks. ved at redegøre for rækkefølgen i vores handlinger og beskrive handlingerne. Vores muligheder for at italesætte den tavse viden er i høj grad afhængig af det sprog og den begrebsramme vi har til rådighed. Schön skriver, at vores italesættelse af viden i handling altid vil være konstruktioner:

De er altid forsøg på at give en viden, der i udgangspunktet er tavs og spontan, en eksplicit og symbolsk form. Vores beskrivelser er gætterier, som det er nødvendigt at afprøve i forhold til iagttagelser af deres originaler – som de i det mindste i en forstand ikke kan undgå at forvrænge. For Viden i handling er dynamisk, mens ” fakta”, ” procedure”, ”regler” og ”teori” er statiske. (Schön 2013, s.25)

En væsentlig forskel på klart definerede problemer, hvor vi kan anvende den teknisk rationelle problemløsning og situationer uden tydelige mål er, at vi i den første type situationer kan redegøre for, hvad det er for en viden vores handlinger bygger på. I den anden type situationer er vores viden indlejret i handlingen, og den kan ikke umiddelbart italesættes. I social- og sundhedshjælperens handlinger kan der være indlejret mange små elementer, som er med til at give livskvalitet hos borgeren (mål nummer 5), men som måske ikke ville gøre det hos en anden borger. Eleven laver måske kaffen ekstra stærk, vasker den helt særlige kop af, så kaffen kan blive serveret i den, og driller borgeren med at kaffen helst skal serveres i den kop. Alt sammen kan det være forhold som giver livskvalitet for borgeren, men som formulerede handlinger er deres relation til livskvalitets begrebet ikke indlysende og anvendt som statiske handlinger, har de heller ingen relation til borgerens livskvalitet.

Viden i handling består ikke udelukkende af en viden som er knyttet til personen. Schön beskriver også dele af den professionelles viden i handling som en *viden i praksis*.

Viden i praksis udføres inden for en professions særlige institutionelle rammer, som er karakteristiske handlingsenheder og kendte typer af praksissituationer, og den afgrænses eller faciliteters af det fælles korpus af professionel viden og deres appreciative systemer. (Schön 2013, s. 33)

Relateret til eksemplet ovenfor, så er det at lave morgenkaffe til en borger en kendt praksissituation i social- og sundhedshjælpernes praksis. At lave kaffen som borgeren ønsker det og servere det på en foretrukket måde, ligger inden for de rammer og normer der er for hvordan hjælpen skal tilpasse~~s~~ den enkelte borger. Eleven vil i praksis kunne se, at det er den måde man møder borgerens behov på og derefter udvikle sin egen stil.

Ofte forløber de situationen, hvor vi handler i praksis ikke helt som forventet. Situationen kan indeholde modsatrettede problemer hvor der opstår et behov for, at praktikeren revidere sine handlinger. Denne korrektion som foretages samtidig med at praktikeren handler, betegner Schön ’refleksion i handling’. Schön beskriver det som en dialog med situationen, hvor praktikeren forholder sig kritisk til sin viden i handling og omstrukturere den. Refleksion i handling er med til at opbygge og udvikle praktikerens viden i handling. Refleksion i handling er en proces som vanskelig lader sig adskille fra viden i handling, fordi refleksionen er sammenflettet med handlingen. Schön uddyber det: ”*så er* *det, der adskiller refleksion- i-handling fra andre former for refleksion, deres umiddelbare betydning for handlingen” (Schön 2013, s. 29).* Selve handlingen forstår Schön derimod ikke som noget der er snævert afgrænset af tid, men som den periode hvor den professionelle fortsat kan ændre på sine handlinger. Schön nævnersom eksempel en læge der ser en patient flere gange, før hun stiller en diagnose*.* Schön anvender også begrebet refleksion-over-handling, hvor den handlende enten kortvarigt stopper op og overvejer situationen eller om en refleksion som i tid og rum er adskilt fra selve handlingen.

At se hvornår en praktiker ikke kun handler ud fra sin viden i handling, men også reflektere i handling, er derfor ikke umiddelbart synligt, og Schön understreger også at praktikeren sandsynligvis ikke selv kan redegøre for processen, men måske forklare at noget var anderledes end forventet.

 Når praktikeren reflekterer i handling sidestiller Schön det med en kunst. Det er den kompetence som praktikeren anvender til at håndtere de ubestemmelige situationer, hvor målet ikke er klart og måske modstridende. Hvis praktikerens viden i handling er blevet for ubevidst og spontan, kan han miste opmærksomheden på det overraskende, han ser ikke det som ikke passer ind i hans viden i handling, og muligheden for refleksion i handling bliver ikke udnyttet (Schön 2001, s. 61).

En erkendelse af at praktikerens intelligente handlinger bygger på en refleksion i handlingen betyder ikke, at Schön ikke også tillægger den teoretiske (teknisk og naturvidenskabelig viden) viden betydning, men derimod at den teoretiske viden kun i forhold til klart definerede og afgrænsede problemer kan anvendes direkte som problemløsning. Refleksion i handling åbner mulighed for en anden relation mellem situation / klient og anvendelse af teoretisk viden, hvor praktikerens viden opstår i en dialog med situationen eller med klienten. Den kunstneriske opgaveløsning afgrænser brugen af den teoretiske viden. Schön nævner selv, at vores evne til at reflektere i handling måske opbygges ved, at vi først lærer at anvende standartregler i generelle situationer. Når vi senere møder problematiske situationer, kan vi så afprøve nye handlemåder (Schön 2013, s. 40).

I afsnit 6.0 anvender vi begrebet skøn som den professionelles vurdering af situationen og valg af handling og vi beskriver hvordan den tavse viden indgår i skønnet. Med udgangspunkt i Schöns tænkning vil vi beskrive den professionelles skøn, som det der adskiller sig fra den teknisk rationelle problemløsning. Skønnet har betydning i alle de situationer, hvor det ikke er givet hvordan den eksplicitte teoretiske viden skal anvendes i situationen. Skønnet er både en viden i handling, en refleksion i handling og en refleksion over handling.

I bogen ”Uddannelse af den reflekterende praktiker” belyser Schön, hvordan uddannelsen af professionelle kan tilrettelægges, således at den studerende ikke kun tilegner sig teoretiske kundskaber, som han senere kan afprøve i praksis, men også åbner mulighed for at lære kunsten at reflektere i handling og opbygge en viden i handling. Schöns forslag går på, af der i uddannelsen skal lægges et ”reflekterende praktikum” ind som kan danne bro mellem universitetsverden og praksis. Omdrejningspunktet i et reflekterende praktikum er en refleksion over handling eller en refleksion over refleksion- i- handling. Schön skriver ikke eksplicit hvordan et sådant reflekterende praktikum skal tilrettelægges. Det afhænger af det enkelte universitet eller professionsskole og den tilhørende praksis.

Schön skriver:

I et reflekterende praktikum tager vejlederollen og vejlederens status over fra læreren i den sædvanlige opfattelse af undervisning. Vejlederens legitimitet afhænger ikke af hans akademiske udmærkelser eller dygtighed som foredragsholder, men af den kunstneriske kunnen han lægger for dagen i sin praktiserede vejledning. Hvis en professionsskole skal give vejledningen en central rolle, så er det nødvendigt at lægge det ind i deres belønnings og karriereveje (Schön 2013, s. 311).

Den praksis Schön beskriver befinder sig langt fra uddannelsen af social- og sundhedshjælpere, hvor størstedelen af uddannelsen foregår i praksis. Men et fokus på vejledning som en særlig praksis, der kan hjælpe eleven til at opbygge en viden i handling og lære kunsten at reflektere i handling, er en måde at udvikle faget i en professionsretning.

## 8.0 Analyse. Vejledernes forståelse af praktikmålene

Vi vil i dette afsnit belyse, hvordan de syv praktikvejledere ved indledningen til aktionsforskningsprojektet anskuede praktikmålene, og hvilke kompetencer de mener det er vigtigt at social- og sundhedshjælperne udvikler i løbet af praktikken. Empirien i dette afsnit stammer fra det indledende fokusgruppeinterview med vejlederne (Bilag 2). I vores analyse af empirien inddrager vi opgavens afsnit 6.0 og 7.0. Den indsigt vi opnår danner udgangspunkt for fremtidsværkstedet.

I interviewet spørger vi vejlederne om, hvordan de oplever det er at arbejde med målene i praksis.

Jeg arbejder heller ikke sådan ned i det. Det er sådan overordnet. Så kan man skrive på tavlen i samarbejde med eleven, at nu arbejder vi med det sundhedsfremmende eller med kommunikation, så de andre også ved det. Så kan man efter et stykke tid dykke ned og pinde ud. Men det kan være lidt svært.

Men også fordi de arbejder med mange mål samtidig. Man kan ikke have en uge, hvor det kun er sundhedsfremme, for man skal også have beboerne op, og have dem til træning.

Der er også omkring aktiviteten, hvis eleven siger: Jeg har ikke haft noget med aktivitet at gøre. Er du sikker? Jamen, har du ikke gjort sådan og sådan. Nåh jo, er det en aktivitet? Ja, og så går man videre og tænker, er der mere du kan gøre? Så det er et aktivitetsmål, man kan udvikle.

Udtalelserne peger på, at vejlederne i arbejdet med målene lægger vægt på de arbejdsområder som målene også referere til, f.eks. nævner en vejleder sundhedsfremme som et begreb der indgår i mål nummer 12: *” Eleven kan motivere og understøtte borgeren i forhold til sundhedsfremme under hensyn til livsstil og livsvilkår samt kan informere borgerne om relevante tilbud om service, sundhedsfremme og forebyggelse i nærmiljøet”.* Det er i vejledernes forståelse begrebet sundhedsfremme, der er i fokus, frem for evnen til at motivere (i forhold til sundhedsfremme). Det samme forhold er gældende i forhold til vejlederens udtalelse om ’aktiviteten’, hvor målet ikke handler om ’at man skal have haft noget med aktiviteter at gøre’, men **”***Eleven kan støtte vejlede og igangsætte aktiviteter sammen med borgeren for at støtte borgeren i at mestre eget liv”.*

I samtalen om målene er vejlederne meget enige og de kobler sig på hinandens udsagn. Det er tydeligt at vejlederne har et godt overblik over, hvad det er for konkrete arbejdsområder der er henvist til i de 19 mål, og hvilke begreber, der er anvendt. Uden at se i målene eller nævne et konkret mål henviser de til arbejdsområder som f.eks. at arbejde aktiverende.[[4]](#footnote-4)Vejlederne nævner derimod ikke de kompetencer til at handle der også er ligger i målene, f.eks. at kunne motivere, reflektere over, vurdere.

Vejlederne mener der er overensstemmelse med deres praksis og målene.

Jeg synes ikke målene er fremmede. Det er noget man skal gøre i hverdagen alligevel (et udsagn alle vejledere erkender sig enig i. Red.).

Vejlederne oplever det ikke er uproblematisk at arbejde med målene, men de giver heller ikke udtryk for, at det er specielt vanskeligt. Den største udfordring kan ligge i, at få eleverne til at forstå målene og forholde sig til dem.

Men jeg oplever også, at jeg ser mere på målene end eleverne ser på målene.

Men jeg synes trods alt, at det er nemmere (end de tidligere mål. Red.) trods det, at der er mange mål, at pege ud, hvor det er det ’bøvler’, eller hvor det er det er svært.

I interviewet spørger vi også vejlederne om, hvad de mener det er væsentligt og vigtigt at eleverne lærer mens de er i praktik.

Vejlederne lægger meget vægt på, at eleverne skal kunne begrunde deres handlinger, hvilket er i overensstemmelse med de kompetencer målene intendere og bl.a. fremgår af mål nummer 2 *” [….]og begrunde sin faglige indsats overfor kollegaer […..]”*

Det er rigtig vigtigt, at de selvstændig lærer at sige, at det er derfor jeg gør som jeg gør og ikke fordi at sådan gør de andre. Altså at finde frem til, hvorfor jeg egentlig går rundt og gør det på den her måde.

Ja, og til det du siger, så insisterer jeg på, at de ALTID skal begrunde deres handlinger, også bare når de sidder og drikker en kop kaffe med en beboer, og så kan der komme en kollega forbi og sige: Nåh, har du ikke noget at lave? Der er en grund til det. Og der er en faglig grund til det.

Ja, de skal begrunde det fagligt. At der ligger noget fagligt bag.

I slutningen af samtalen om hvad det er vigtigt eleverne lærer, nævner en vejleder praktikmålene. ”*Det går også igen i målene, dem bruger vi også”.*

Vejlederne er enige om, at det kan være vanskeligt, at få eleverne til at begrunde deres handlinger teoretisk, problemet består både i at eleverne ikke har lært teorien, men også i at det er vanskeligt at få eleverne til at ’finde teorien frem’.

At vejlederen ser det som meget væsentligt, at kunne begrunde handlingerne fagligt træder igen frem, da vi spørger til hvordan de oplever sammenhængen mellem teori og praktik i social-og sundhedsfaget.

Jamen, det er alfa og omega. Der er ikke noget, der hedder jeg synes. Det er jo, at kunne begrunde det man siger med teoretisk baggrund.

Ja, det vil jeg da også sige. Hvad er faglighed? Det er begrundelser ud fra teoretisk viden. Og sådan synes jeg også, det er for de uddannede. Det er det for alle.

Vejlederne knytter også refleksion til det at kunne begrunde handlinger fagligt. Vi spørger om, hvad det er de gerne vil have eleverne skal gøre, når de taler om refleksion.

At tænke over hvad de laver og hvorfor de gør det.

Det er også noget med at kunne trække teorien ind.

Det er overraskende, at teoretisk viden og det at kunne begrunde handlinger fagligt tillægges så stor værdi i en uddannelse, hvor den teoretiske del af uddannelsen er på 24 uger og den praktiske del 30 uger. Den teoretiske viden vejlederne henviser til som relevant er en viden om så forskellige emner som hygiejne, kommunikation eller viden om forskellige sygdomme. Vejlederne bruger aldrig begrebet profession om deres fag, med teoriens placering i deres beskrivelser af faget kan tyde på, at de forstår deres fag som en profession i lighed med de øvrige sundhedsprofessioner frem for et mere praktisk fag. Det er i overensstemmelse med den forståelse af faget der kommer til udtryk i målene, i afsnit 0.6 skriver vi, at der kun er 3 praktikmål som henviser til motoriske færdigheder. Det ser dog også ud til, at denne vægtning af teorien i praksis ikke deles af alle kollegaer, i afsnit 10.0 uddyber vi den konflikt vejlederne oplever i forhold til kollegaer som vægter deltagelse i praktiske opgaver. I interviewet er der nogle vejledere som er meget engagerede, da vi taler om teoriens betydning, der er også nogle som kun tilkendegiver at de er enige. Vi kan være i tvivl om de er enige i, at teori har betydning eller de er enige i at teori bør have betydning.

 I deres fremstilling af praksis tillægger vejlederne den teknisk- rationelle mål middel tænkning, som vi har beskrevet i afsnit 7.0, betydning og de har en forståelse af, at de praktiske handlinger kan begrundes teoretisk. Vejledernes fokus på teoriens anvendelse kan også ses som et udtryk for, at eleverne er ved at opbygge deres ’viden i handling’ og dette måske som Schön nævner, netop gøres ved at afprøve regler i praksis. En af vejlederne gør opmærksom på denne særlige betydning teori kan have i begyndelsen af uddannelsen.

Men erfaring kommer eller stammer fra en faglig baggrund og så kan man..jo mere erfaring man har tage nogle sidespring som kommer med erfaringen, men i begyndelsen er det den faglige baggrund.

Når vi spørger yderligere ind til, hvad det er eleverne skal lære i praktikken, er fokus ikke på de mere procedureprægede eller teknisk rationelle opgaver, hvor teorien kan være direkte handlingsanvisende, men derimod på kompetencer som handler om relationen til borgeren og f.eks. kan relatere sig til mål nummer 2: *” Eleven kan møde andre mennesker på en etisk, respektfuld og anderkendende måde [….]”.*

Jeg synes, det er rigtig vigtig at de lærer respekt for den enkelte. At man kan gøre noget…eller langt hen af vejen. At man lytter til, hvornår folk gerne vil have mad, og hvornår man vil op, så det ikke bare passer ind i ens egen planlægning. Det der med at se og høre borgeren. At man kan stille spørgsmål til kollegaer, hvis man ikke selv synes, det er rigtigt.

Det er også vigtigt at borgeren gør så meget som borgeren selv kan. At man ikke overtager de funktioner. Nu er jeg i plejeboliger. At man får lov til at vælge det man har lyst til at spise. At man ikke bare får kaffe med fløde automatisk og hvis man kan, så smører man selv sin mad.

Her henviser vejlederne til nogle situationer, hvor der ikke er en entydig rigtig handling, hvor den rigtig handling vælges ud fra et skøn i situationen. I interviewet deler vejlederne og vi som interviewere en fælles forståelse af hvem borgerne er. Denne fælles forståelse gør, at vi forstår at det at lytte til borgeren og følge borgerens ønsker ikke kun handler om anvendelse af selvbestemmelsesretten, men ofte også en kompetence til at kunne kommunikere med mennesker som har meget vanskeligt ved at udtrykke deres behov. Det kan være en situation hvor den erfarne social- og sundhedshjælper har opbygget en viden i handling, men hvor eleven må prøve sig frem f.eks. ved at afprøve nogle af de handlinger de ser andre social- og sundhedshjælpere foretage. De anvender den viden som er i praksis.

Forskelen på at lære eleverne at anvende principper og retningslinjer eller fortage et skøn kommer tydeligt frem, da vi beder vejlederne først forholde sig til mål nummer 4 og derefter til mål nummer 5.

*Mål 4: Eleven kan professionelt og selvstændigt udføre sengeredning, personlig pleje og omsorg ud fra hygiejniske principper i såvel borgerens eget hjem som på plejecentre.*

Når jeg følger eleven ude ved borgeren, så spørger man også, hvad det er de skal være opmærksomme på. Og jeg kan godt finde på at tage det op til ugesamtalen, hvor vi så går i dybden med det, og på PPS[[5]](#footnote-5). Det er der mange elever, der ikke har styr på det med hygiejne.

Det er en kobling mellem teori og praksis. Du lærer noget ved at læse, men du lærer også noget ved at se.

Så det er nemt at lære eleverne.

Vejlederne er bevidste om, at I forhold til det mål skal eleverne lære at anvende et eksplicit teoretisk viden i praksis.

*Mål nr. 5: Eleven kan varetage personlig og praktisk hjælp, så borgeren kan bevare sin mulighed for livsudfoldelse og livskvalitet.*

Og så skal man måske vaske dem alligevel, så de har energi til at snakke med familien eller læse Billedbladet, eller hvad det nu er. At tænke over en fornuftig balance.

Jeg tænker også, at der er noget med menneskekundskab i det her mål. At man er nødt til at have noget med i sin personlighed. At kunne læse mennesker, at kunne se mennesker, se reaktionsmønstre, se om denne person er ked af det. Det med de personlige kompetencer ligger altså også i det her mål. Hvis man ikke kan tolke om en er træt eller ked af det, så er det svært at lære det mål.

Jeg vil sige det sådan, at selv om eleverne får de samme beboere hver dag i et stykke tid, så er der ikke noget der hedder rutine, for man skal kunne ’læse’ og tolke beboeren fra dag til dag.

Her træder kompetencen til at kunne foretage et skøn igen frem; at tænke over; tolke; læse beboren er udsagn som peger på, at handlingen bliver tilpasset i situationen. Borgerens aktuelle tilstand fordrer at eleven reflekterer i handling, hvis ikke denne refleksion sker, bliver praksis rutinepræget. Vi bemærker, at en af vejlederne henviser til personlige kompetencer som en forudsætning for at lære målet og ikke om kompetencer eleverne skal tilegne sig. Det kan indikere, at her er tale om kompetencer, som det er vanskeligere at lære eleven, og som man også tilegner sig andre steder end social- og sundhedsuddannelserne. Da vi spørger til, hvordan man lærer eleven det, får vi også kun et’ bud. De øvrige svar er uddybninger af hvad det er eleven skal lære.

Jeg vil prøve at få dem til at lægge mærke til hvad livskvalitet er for ’Ellen’. Hvordan kan du se på ’Ellen’ at det er livskvalitet for Ellen. Hvordan kan du se på Ellen, at det er livskvalitet for hende at hun stadig får avisen? Hvordan kan du se, at det er livskvalitet for hende, at du synger med hende? Eller aer hende på håret? At være opmærksom på de små signaler, som beboerne sender.

Vejlederen forsøger, når hun sammen med eleven reflekterer over handling, at gøre eleven bevidst om de små signaler som kan have betydning for at eleven reflekterer i handling. I interviewet spørger vi ikke eksplicit til teoriens betydning i denne vejledning, men denne vejledningssamtale fordrer, at eleven har en vis forståelse for begrebet livskvalitet. Teorien er ikke handlingsanvisende, men er en begrebsramme vejleder og elev kan anvende i samtalen. Eksemplet kan måske belyse den måde vejlederene ser refleksion som inddragelse af teori, refleksionen er knyttet til det at opbygge en viden i handling. I afsnit 6.0 nævner vi, at vores handlingskompetencer kan indeholde en viden som i større eller mindre grad er tavs, vejlederen prøver her at gøre tavs viden eksplicit, og til det skal der anvendes begreber som måske ikke er en del af hverdagssproget.

### 8.1 Sammenfatning

Vejlederne oplever det ikke som problematisk at anvende praktikmålene i tilrettelæggelsen af deres vejledning, men de bruger primært målene til at identificere arbejdsområde og ikke til at beskrive kompetencer. Vejlederne giver udtryk for, at de tillægger teoretisk viden og begrundelser stor betydning. De finder det ikke så vanskeligt at vejlede i opgaver hvor retningslinjer skal anvendes i praksis. Vejlederne tillægger det betydning, at eleverne kan tage udgangspunkt i borgerens situation og behov; at de kan anvende skønnet. Hvordan man vejleder i det, er det derimod vanskeligt for vejlederne at udtale sig om. At det er komplekst at vejlede i de kompetencer målene intendere, er blevet meget tydeligt for os gennem vores arbejde med målene, kompetencebegrebet, professionsforståelse og Schöns tænkning om viden- og refleksion i handling.

Da vi har analyseret fokusgruppeinterviewet, kan vi se, at det er for uklart at bruge praktikmålene som et begreb i fremtidsværkstedet. Vejlederne vil, når vi henviser til praktikmålene, relatere det til en række arbejdsområder. Vi vil i stedet gerne anvende et begreb som vejlederne kan relatere til de kompetencer, som de synes det er vigtigt at eleverne opnår og som vi genfinder i de 19 praktikmål. Nemlig at kunne begrunde handlinger, overveje situationen med udgangspunkt i teoretisk viden og handle ud fra et skøn.

Vi beslutter at anvende begrebet ’at uddanne eleverne til at være reflekterende praktikere’ som et samlet begreb for de kompetencer, eleverne skal opnå. Når vi sammen med vejlederne anvender begrebet, henviser vi ikke stringent til Donald Schöns bøger, men til en forståelse vejlederne har givet udtryk for gennem interviewet, som vi finder er i overensstemmelse med kompetencerne i de 19 praktikmål og som relaterer sig til Donald Schöns beskrivelser af praktikerens kompetencer.

Udgangspunktet for fremtidsværkstedets kritikfase bliver:

*Hvad er det som gør det vanskeligt for os at uddanne social- og sundhedshjælpeelever til at være reflekterende praktikere?*

## 9.0 Arbejdsfællesskabet som udgangspunkt for læring, mening og identitetsudvikling

Vi nævner i indledningen, at vi i vores 2. semester projekt kunne genkende mange af Wengers (2004) begrebslige komponenter i den læring der finder sted i praktikken for eleverne, og hvordan vejledningen tilrettelægges og kan forstås på. Vi finder stadig Wengers begreber anvendelige til analyse af vejledernes særlige position i det praksisfællesskab som de og eleverne er en del af. Den følgende fremstilling er således med få undtagelser taget direkte fra vores 2. semesterprojekt. Teksten er derfor at betragte som en citeret tekst, vi senere anvender i analysen (Almvig og Rubow 2013 s. 14-18).

### 9.1 Wengers teori om læring i praksisfællesskaber

Etienne Wenger har siden midten af 1990’erne interesseret sig for læring i praksisfællesskaber og udviklet en social teori om læring. I bogen: *Praksisfællesskaber – Læring, mening og identitet* (Wenger, 2004) fremstiller han en analytisk model og forskellige begreber, som det efterfølgende er fremstillet ud fra.

Wenger anvender begrebet praksisfælleskaber, og definere praksis som: *” En betegnelse for de fælles historiske og sociale ressourcer, rammer og perspektiver, som kan støtte et gensidigt engagement i handling”* (ibid., s. 15). Fællesskab definerer Wenger som*: ” En betegnelse for de sociale konfigurationer, hvor vores handlinger defineres som værd at udføre, og vores deltagelse kan genkendes som kompetence.”* (Ibid., s. 15).

Wenger, anlægger det perspektiv på læring, at det indgår uundgåeligt og som en integreret del af den menneskelige natur og hverdagsliv, og viden konstrueres i fællesskaber. Læring er derfor ikke en særskilt aktivitet, men noget der foregår hele tiden. Teorien er med dette udgangspunkt socialkonstruktivistisk, og bygger grundlæggende på, at læring skabes mellem mennesker gennem sociale handlinger og processer. Viden ses som en dynamisk størrelse, der konstant udvikler sig, når den udveksles mellem medlemmer i et fællesskabs kultur og normer. Læring bliver uadskilleligt fra socialisering og derfor en interpersonel proces. Noget der er mellem mennesker og ikke i mennesker. Et praksisfællesskab er et velkendt, formelt eller uformelt forum, hvor det enkelte medlem har en mere eller mindre central og integreret rolle (ibid., s. 16). Et team af medarbejdere i en plejeboligenhed eller i hjemmeplejen er eksempler på praksisfællesskaber, hvor der er arbejdsmæssige relationer. Praksisfællesskaber er ikke statiske, men forandrer sig over tid. I sin læringsteori beskriver Wenger fire elementer som er indbyrdes forbundne og som nødvendige faktorer i læreprocessen: *Mening, praksis, fællesskab og identitet*. (ibid., s.16)

*Mening* relaterer Wenger til begrebet praksis der knytter sig til den sociale proces, hvori vi oplever verden og som får betydning for læring som erfaring og udførelse. Mening relaterer sig også til begreberne: *Deltagelse, tingsliggørelse og meningsforhandling. Deltagelse* (participation)og *tingsliggørelse* (reifikation) er to processer der knyttes sammen i *meningsforhandling.*

Det er gennem meningsforhandling, at vi påvirker og påvirkes og oplever og finder mening med verden og vores egen deltagelse, og kan således beskrives som en diskurs, hvor igennem praksisbegrebet skal forstås. (ibid., s. 89)Igennem sproget kan abstrakte begreber, såsom meninger, blive *tingsliggjorte* og dermed konkrete. Nogle meninger kan der forhandles om, og dermed kan de blive meningsproducerende, og gennem *tingsliggørelsen* kan der sættes fokus på det emne meningsforhandlingen omhandler. Læringen foregår således i *praksisfællesskabet* gennem forhandling af mening imellem deltagerne i forhold til tingsliggørelse.(ibid., s. 72 f.)

 *Deltagelse* er en kompleks proces, der forudsætter engagement og omfatter individers tænkning og evne til at forhandle mening. Deltagelse indbefatter ikke nødvendigvis samarbejde og kan også være forbundet med relationer af ikke positiv karakter (ibid., s. 70 f.) Praksisfællesskabet er med andre ord ikke nødvendigvis en homogen gruppe, og relationerne mellem deltagerne vil ofte være kompliceret af magt og afhængighed.



Figur 9.1: Dualiteten mellem deltagelse og tingsliggørelse(ibid., s. 78).

For at kvalificere praksisfællesskabet og for at der overhovedet er tale om et praksisfællesskab forudsætter det tre dimensioner: *Gensidigt engagement*, *fælles virksomhed* og *fælles repertoire. Gensidigt engagement*, er kendetegnet ved at man gør noget sammen, og er engageret i handlinger som forhandles i fællesskab. En plejesituation hos en borger, hvor det er nødvendigt at være to, foregår opgaveløsningen på baggrund af forudgående forhandlinger og aftaler. De enkelte individers rolle eller gensidige relationer er ligeledes løbende til forhandling gennem det gensidige engagement. *Fælles virksomhed*, indbefatter at vi foretager os noget sammen og omfatter instrumentelle, personlige og interpersonelle aspekter og ved at identificere sig med dem, man gør noget med. *Fælles repertoire* dækker over fælles måder at tænke og handle og tale på (ibid., s. 89. f.) Det er med andre ord et fællesskabs fælles ressourcer, og hvor det enkelte individ definerer og opfatter sig som værende en del af fællesskabet.

Wenger beskriver i sin sociale læringsteori, at der er en dyb sammenhæng mellem identitet og praksis*.* Vi definerer, hvem vi er, ved de måder, hvorpå vi oplever os selv gennem deltagelse såvel som på de måder, og hvorpå vi og andre tingsliggør vores selv. (ibid., s. 174) I Wengers sociale læringsteori er *identitet* et integrerende aspekt, hvor grundantagelsen er, at udviklingen af identitet og praksis foregår i en gensidig læreproces.

Det enkelte *praksisfællesskab* indeholder en række mulige *baner*, der refererer til de kontinuerlige bevægelser, der forbinder fortid, nutid og fremtid, og hvor den enkelte har mulighed for at danne sin egen unikke identitet. Nyankomne slutter sig til fællesskabet med henblik på at blive fuldgyldige medlemmer. Deres identiteter investeres i fremtidig deltagelse hvor læringsbanerne for den nyankomne vil forløbe fra de *perifere* mod de *indadgående baner* (ibid., s. 180). For eleverne der er i praktik bliver den *perifere bane* særlig markant, da deres deltagelse i *praksisfællesskabet* foregår i en afgrænset periode og har et særligt uddannelsesmæssigt formål, hvor det ikke kan forventes at eleverne når alle aspekter og forståelser af fællesskabets *fælles repertoire.*

Wenger knytter engagement til en væsentlig kilde til identitet. Engagement forudsætter en aktiv deltagelse i meningsforhandlinger, der samtidig udgør en magtdimension: *”Det giver magt at forhandle vores virksomheder og dermed forme den kontekst, hvori vi kan konstruere og opleve en kompetenceidentitet”* (ibid., s. 202). Magt ser Wenger ikke nødvendigvis som noget negativt eller konfliktfyldt. Men det kan være et problem hvis engagement bliver for snæversynet eller rodfæstet, da muligheden for at skabe forstyrrelse og dermed læring forhindres (ibid., s. 202 f.). Indordning er en anden måde at tilhøre praksisfællesskabet på, der ikke kræver gensidigt engagement, og kan karakteriseres ved at man agerer som forventet i praksisfællesskabet, hvilket samtidig er en måde at styre den enkeltes energi på. Dette forstået på den måde, at den enkelte har et valg om enten at engagere sig i meningsforhandling eller indordne sig, hvor indordning kan være både tids- og energibesparende både for den enkelte og for praksisfællesskabet. Problemet ved denne tilhørsform opstår, hvis indordningen foregår blindt og uden refleksion.

Vores identitet er, ifølge Wenger kontekstuel og variabel og under konstant udvikling. Den er unik og formet af de sociale praksisfællesskaber, vi er medlemmer af, gennem forhandling af mening(ibid., s. 176).

## 10.0 Analyse.Praktikvejlederrollen i forandring

Det empiriske materiale der danner baggrund for dette afsnit, stammer fra det indledende fokusgruppeinterview. Vi vil i afsnittet belyse, hvordan de syv praktikvejledere oplever funktionen som vejleder med det at varetage arbejdsopgaver som social- og sundhedshjælper eller social- og sundhedsassistent i teamet. Samtidig vil vi belyse den måde vejlederne oplever teamets holdning til vejlederfunktionen og til eleverne. I analysen vil vi inddrage D. Schön og E. Wengers begreber. Vi anvender begrebet praksisfællesskab i analysen om den organisatoriske enhed som den enkelte vejleder er en del af. Den indsigt vi opnår, er væsentlig for at forstå de vilkår og rammer som vejlederne skal udvikle deres vejledningspraksis under.

Som vi tidligere har beskrevet betød vedtagelsen af Uddannelsesstrategien i MSO i Aarhus Kommune 2012 ændrede rammer for funktionen for praktikvejlederne. Det afstedkom at de praktikvejledere der ønskede at fortsætte med funktionen, skulle skrive en ansøgning der blev fulgt op af en samtale med lederen og den uddannelsesansvarlige i det pågældende område. Antallet af praktikvejledere blev således reduceret

Som vi tidligere har nævnt er den tidsmæssige ramme for vejledning på 4 timer pr elev pr uge, samtidig med at praktikvejlederne stadig varetager opgaver som de andre i teamet. Der har ikke tidligere været fastsat en tidsmæssig ramme for vejledning af eleverne.

Alle citater i afsnittet stammer fra det indledende fokusgruppeinterview.

### 10.1 Ydre rammer

I det indledende fokusgruppeinterview fortæller praktikvejlederne om nogle af de faktorer, der har betydning for deres funktion.

Til deydre rammer nævnes tiden og ledelse som faktorer, der har betydning for deres funktion.

Jeg synes det er rigtig svært at få tid til alle kasketter, altså borgerne skal jo passes […]

Og så især hvis man ikke har opbakning fra ens teamleder, som kan planlægge det for en.

[…] sådan noget som forberedelse, det er der i hvert fald ikke noget af. Enten kunne det være derhjemme, eller så tager jeg startsamtalen nu, eller ugeevalueringen, og så tænker jeg lige på vejen [...] ja, det er sådan det foregår ude hos os”

En af vejlederne beskriver sin vejlederfunktionen og samarbejde med kollegaerne i sit team:

De (kollegaerne, red.)har ikke krævet så meget, først sagde de: Er du på arbejde i dag? Det er en lidt interessant tankegang, når de vil spørge om jeg skal have borgere, spørger de, om jeg er på arbejde. Okay, jeg er altså ikke på arbejde, når jeg vejleder elever, det er interessant. Jeg håber, at mine kollegaer kan se, at jeg gerne vil deltage, når jeg har mulighed, […] Jeg har ikke tidligere været tydelig nok over for teamet i forhold til, hvad jeg kan bidrage med.

I følge Wenger (2004) giver nye hændelser og krav anledning til at genforhandle ens identitet, hvor fortidens *baner* indgår i selve forhandlingen af nutiden. Som udtalelserne viser, har praktikvejlederne fået en særlig opgave og position i praksisfællesskabet. Selvom vejlederne er fuldgyldige medlemmer af praksisfællesskabet, så slutter dannelsen af deres identitet ikke her. At genforhandle sin identitet indebærer *meningsforhandlinger* der i Wengersk optik indebærer, at vi påvirker og påvirkes for derigennem at finde mening med egen deltagelse. Gennem sproget kan abstrakte begreber, såsom meninger blive *tingsliggjorte* og dermed konkrete.

Drøftelse mod en fælles forståelse af hvad det indebærer at være vejleder, herunder hvilke kompetencer der vægtes at udvikle hos eleverne, hvilke uddannelsesmål der arbejdes med og hvad teamets rolle er i den forbindelse, kunne blive den *tingsliggørelse* som de i fællesskab fik meningsforhandlet.

For de fleste af vejlederne i projektet ser det ud til at denne genforhandling ikke har fundet sted. I alle utopierne befinder vejlederne sig i en situation, hvor de endnu ikke helt har fået defineret deres rolle. Hos en enkelt af vejlederne er det anderledes.

Men jeg har det fint, men jeg har så også en rigtig god teamleder, der bakker op, så vi har ikke problemer med at få den tid som vejleder. Når jeg får elever, får planlæggeren også besked om, hvornår der er ugesamtaler og hvornår der er vejledertid osv. Men jeg har heller ikke nogle faste borgere længere. Det havde jeg i starten […]Så det gør jo, at du slapper mere af, når du ikke har ansvar ude ved borgerne. Men det betyder meget, at man bliver bakket op.

For denne vejleder giver det ro, at der bliver bakket op, og at de ydre rammer er på plads, samtidig med at opgaverne i teamet er tilpasset hendes funktion som vejleder. Denne vejleder er den eneste i projektet der arbejder i udeområdet, hvor arbejdet foregår mere alene. Dvs. at man typisk møder sine kollegaer om morgenen, hvor man får sin ’køreliste’, og derfor ikke ser sine kollegaer så meget i løbet af en arbejdsdag som det vil være tilfældet i en plejeboligenhed. Denne organisering af praksisfællesskabet kan have en særlig betydning for genforhandlingen af vejlederpositionen. Desuden fremhæves lederen som en støttende faktor.

### 10.2 Kommunikationen og holdningerne til eleverne fra de øvrige kollegaer i teamet

Vi spørger vejlederne om hvilke holdninger deres kollegaer har til det eleverne skal lære og hvordan de skal indgå i praktikken. Holdningerne deles ikke altid med vejlederne. Her spiller ressourcer og travlhed også en rolle.

Hos os (kollegaerne, red.) er det nok rigtig vigtigt at de hjælper med køkkentjansen og opvasken. Det er det, man får tilbagemeldinger på rigtig tit.

Ja, […]det er sådan et slagsmål, man som vejleder må tage med de andre kollegaer. Når de (eleverne, red.) så har lært at gå ud med skraldet, så er det måske noget andet, de skal lære resten af praktikken.

Jeg synes også, det er noget med hvor travlt man har i teamet. Hvis det er sådan, at der er nogenlunde ressourcer, så deler de fleste af vore kollegaer vores holdninger.

Når der så begynder at være trangt og travlt i forhold til ressourcerne, så er det jo, at man (kollegaerne, red.) synes, at det er noget pjat at eleverne kun skal have 2 eller 3 borgere. De kunne godt tage et par stykker til. Og vejlederen bruger for lang tid på eleverne […]

Som vejlederne nævner i citaterne, har travlhed en betydning for hvordan teamet har kapacitet til at vægte uddannelse, og der ses forskellige holdninger til hvilke prioriteringer der lægges i det eleverne skal lære.

*Meningsforhandlinger* og *genforhandling* af identiteter foregår i praksisfællesskabet mellem generationer, både de nyankomne og veteranerne, der ifølge Wenger har forskellige perspektiver med, da deres identiteter er investeret i forskellige faser af deres historie i praksisfællesskabet. Der kan således være tale om forskellige holdninger til eleverne, der sættes i relation til deres egen uddannelsesforløb. Uddannelsesforløb der muligvis vægtede de praktiske opgaver og hvor eleverne var en del af normeringen, hvor det blev værdsat, at elevernes *baner* hurtigt bevægede sig fra det perifere mod fuldgyldig medlem af praksisfællesskabet.

Til en fælles forståelse for vejlederrollen og elevernes læring i praksisfællesskabet kan ifølge Habermas’ *illokutionære* kommunikation ”*opnås på de interpersonelle relationers område, hvor kommunikationens deltagere vil opnå indbyrdes forståelse om noget i verden”*

Når den fælles forståelse om det at være vejleder og elevernes uddannelse i praktikken ikke er meningsforhandlet i praksisfællesskabet, får det betydning for måden der kommunikeres med vejlederne om eleverne på.

 […]så kan det godt blive problematisk, og de (kollegaerne, red.) kan rende efter en og sige: Ham dumper du da.[...] Og jeg siger, at han har været i faget i 3 dage, så nu må du lige…

Der er også noget om at de (kollegaerne, red.) laver store bagateller. Jeg havde en som sagde, at jeg lige skulle komme over i hjørnet. Hun havde noget om min elev. Åh nej, tænkte jeg, hvad er det nu? Hun (eleven, red.) havde ikke ryddet op i skabet. Ja, okay. Det gjorde mig så lettet. Det var ikke den store katastrofe, jeg havde forventet. Og kan de ikke selv sige det. Altså.

Mange gange siger mine kollegaer ikke noget. Ja, det er sådan noget man fornemmer. Det er, når det er trangt, og det kan jeg også godt forstå. Man får det bare ikke at vide.

I citaterne fremkommer igen noget om holdningerne til eleverne der både udtrykkes eksplicit med også bliver noget uudtalt, noget der ikke fremstår tydeligt, som i det sidste citat. Ifølge Habermas bliver denne form for kommunikation *perlokutionær,* hvor afsenderen ikke vil vedstå sig sit budskab eksplicit, eller måske ikke er bevidst omdet. Praktikvejlederen tolker det uudtalte som et udtryk for travlhed, som hun har forståelse for, men det kan give en følelse af dårlig samvittighed i forhold til den tid hun bruger på vejlederfunktionen de tillægger uddannelsen.

### 10.3 Indre krav og forventninger til sig selv som vejleder

I det indledende fokusgruppeinterview fortæller vejlederne også om de mere komplekse tanker *og* processer, der foregår i dem selv og som handler om de krav og forventninger, de har til sig selv i rollen som vejleder.

For mig er konflikten lige så meget i mig selv, fordi selvom jeg har elever, så kan jeg alligevel ikke lade være med at tage et par medicindoseringer […] Jeg synes også at problemet kan være at [...] hvornår er nok nok, også med forberedelse og den slags ting

Sommetider tænker jeg, at det der med at få det planlagt, evaluering, følgedage [...] at få tid at planlægge det. Det fylder rigtig meget for mig. Jeg er ikke særlig struktureret.

Det kan jeg også nikke genkendende til […]Så det bliver noget rod for mig indimellem.

Jeg synes, det har været op af bakke for mig [...] det har været hårdt arbejde, for det er ligesom man pjækker. Hvis jeg springer fra plejen, fordi jeg skal ’hygge’ mig med eleverne.

 For jeg synes egentlig det er sådan lidt et døgnprojekt at være vejleder. Man sidder hjemme, og glor på fjernsyn og ser Barnaby, og så kommer man gudhjælpemig til at tænke på et eller andet i forhold til [...], så det har det med at sprede sig lidt udover det hele.

Jeg kan heller ikke lade være med, når jeg har en fridag og jeg har min tablet […] når den klinger med en mail, og selvom jeg har fri, så går jeg alligevel hen og kigger.

Som det ses af citaterne handler disse indre processer både om at kunne strukturere og prioritere arbejdet som vejleder, og om at give slip på andre opgaver uden at få dårlig samvittighed og følelsen af ”at pjække”, når der arbejdes med eleverne.

### 10.4 Sammenfatning

I forbindelse med vedtagelsen af Uddannelsesstrategien, er praktikvejledning blevet en funktion man er ansat til at varetage. Det får betydning for vejlederne at rammerne for denne funktion er tydelig, og der er opbakning både hos kollegaerne og ledelsen. Det får også betydning for vejledningen, at der i teamet er forskellige holdninger og forventninger til det eleverne skal lære i praktikken. For nogle af vejlederne er opgaven forbundet med følelser som dårlig samvittighed og en selvkritik, der rettes mod at de er dårlige til at prioritere og strukturere opgaverne der er knyttet til funktionen, samt at de har svært ved at lægge rollen fra sig, når de har fri.

## 11.0 Fremstilling og analyse af utopierne

##

I det følgende fremstiller og analyserer vi de 5 utopier på baggrund af de lydfiler og transskriberinger der dannede grundlag for vores referater fra de tre værksteder. I bilag 4,5 og 6 er referaterne gengivet i den form, de blev sendt til alle i gruppen. Vores analytiske refleksioner over hver utopi er indeholdt i referaterne.

Vi har valgt at fremstille hver enkelt utopi selvstændigt, da vi vurderer utopierne i deres forskellighed rummer brugbar viden til besvarelsen af vores problemformulering. Efter fremstillingerne og analysen af utopierne laver vi en opsamling og ser på vejledernes vurdering af metoden og den betydning de tillægger at have deltaget i projektet.

Til vores analyser i dette afsnit inddrager vi læringsteoretikerne D. Schön og E. Wenger.

Citaterne stammer, hvor intet andet er anført, fra arbejdet i de 3 værksteder.

### 11.1 Jytte og Helles utopi

Jytte og Helles utopi handler om at etablere et **fagligt netværk** **for en gruppe af praktikvejledere** som indgang til, hvordan de kan udvikle deres kompetencer, når det gælder om at få eleverne til at reflektere.

Jytte og Helle er ansat i det samme område, men arbejder i 2 forskellige plejeboligenheder der ligger i fysisk afstand af hinanden og med forskellig ledelse.

**Værksted 1:** Deres tanker indledes med en række ideer til hvilke temaer og drøftelser, de finder relevante for dette netværk, og som kan støtte dem i deres kompetenceudvikling. Her nævner de drøftelse af de enkelte mål; udveksle materialer med hinanden; give hinanden supervision; udvikle undervisningsmateriale; erfaringsudveksling omkring hvilke opgaver der gives til eleverne; rollespil, hvor én er elev og én er vejleder og andre sidder rundt om; gå med hinanden til ugesamtaler med hinandens elever.

De har indledt deres arbejde med at få grønt lys fra deres uddannelsesansvarlige og deres leder, og er i gang med at forberede en ’salgsopstilling’ som skal rettes til de praktikvejledere de gerne vil have med i deres netværk. Her vil de vælge 4-5 vejledere, blandt de ca. 20 vejledere der er i deres område. De skal være uddannede social- og sundhedsassistenter, da de gerne vil bruge det faglige netværk til begge grupper af elever (hjælpere + assistentelever). De forestiller sig at mødes et par timer hver 14. dag.

**Refleksioner fra de øvrige**: Der spørges til om den store gruppe af vejledere kunne inddrages i processen omkring udvælgelse til netværket og hvordan erfaringerne fra gruppen, når den er etableret kan bringes videre til de øvrige vejledere.

**Vores kommentarer til Jytte og Helle i det efterfølgende referat**: Vi spørger Jytte og Helle, om det har betydning, om man taler ud fra hjælperelever eller assistentelever, når temaet er udvikling af vejledningspraksis? Hvis det er en supervisionsgruppe der ønskes, hvordan skal gruppemedlemmerne blive klædt på til at give hinanden supervision, eller skal der anvendes ekstern supervisor? Hvordan kan eleverne få gavn af de erfaringer de får i gruppen? Hvilke overvejelser har de gjort om gruppens størrelse på 4-5 personer (ferie/fridage) Har de overvejet, hvilke kriterier de vil vælge deltagerne ud fra (ensartethed eller forskellighed i gruppen?)

**Værksted 2:** Jytte og Helle fortæller, at de siden sidst ikke er nået videre, men at noget har bundfældet sig, og de er overbeviste om, at det kan lade sig gøre at etablere et sådant netværk. De har tænkt at kalde det et pilotprojekt for at imødegå evt. vejlederkollegaer der kunne føle sig forbigået eller holdt udenfor. Men de vil også være ærlige og vælge ud fra hvem de tror, de får mest ud af at danne netværk med. De er også enige om at eleverne vil få glæde af de erfaringer, de kan få i at deltage i et sådant fagligt netværk. De fortæller, at de i dette projekt har føjet noget til i deres forståelse om begreber som de kan bruge i deres vejlederrolle:

Jeg synes, at hver gang jeg er til noget omkring praktikvejldening, så føjes der noget i min forståelse af det. Og jeg tror allerede at jeg kan sige, at det jeg har fået ud af at mødes med jer er, at I tager udgangspunkt i det praktiske hele tiden. og det er nok ham […] Schön. Det kan jeg tage med mig og kan bruge.

Og vi har tænkt på, at det der med at få eleverne til at undre sig, som de bliver tudet ørerne fulde af. altså det der ord, det forstår de simpelthen ikke. Og jeg forstår det heller ikke. Det dur ikke.

**Refleksioner fra de øvrige**: Der spørges til om der skal skrives et referat fra møderne, specielt hvis det er et pilotprojekt, som andre skal kunne forholde sig til. Og måske kunne der udgives et slags ide-katalog, som de andre vejledere, der ikke er med i netværket kunne få glæde af.

**Vores kommentarer til Jytte og Helle i det efterfølgende referat:** Vi foreslår, at de kan bruge deres uddannelsesansvarlige til at hjælpe med at få beskrevet pilotprojektet. Inden eller når gruppen mødes, kan de gøre sig tanker om mødestrukturen: Dagsorden? Referent? Ordstyrer? Hvilke krav skal der være til et referat? Form? og hvad skal der stå i referatet? Eksempelvis kan de overveje om referatet skal indeholde temaer og beslutninger, som gruppen træffer. Hvem skal se referatet?

**Værksted 3:** Jytte og Helle har nu fået lavet en invitation og givet den til 5 vejledere + deres uddannelsesansvarlige. De har ikke fået svar fra alle endnu. De har tænkt over et forslag fra sidst nemlig at få deres uddannelsesansvarlige til at lave en projektbeskrivelse, eller også skal det være et fælles initiativ fra gruppen, da de måske synes det er mere reelt. De har siden sidst taget initiativ til at opsøge en vejleder, der snart går på pension. De har interviewet hende om, hvordan hun får eleverne til at reflektere. Det fik de en hel del ud af, da denne vejleder har en positiv tilgang og kan finde utraditionelle veje ind til eleverne. Erfaringerne fra dette initiativ kan bruges i det kommende netværk.

**Refleksioner fra de andre**: Jytte og Helle vil gerne læse deres invitation højt for det reflekterende team og høre deres vurdering af den og forholde sig til, om det kunne være noget de ville sige ja til at deltage i, hvis det var dem der modtog den. Det reflekterende team vurdere invitationen positivt, og kunne se sig selv i gruppen også i forhold til at de vil kunne bidrage med noget. Der kommer yderligere bemærkninger om fordelene ved at være en mindre gruppe og at deltagerne ikke kender hinandens elever, og derfor ikke er farvet af forskellige oplevelser.

**Vores kommentarer til Jytte og Helle i det efterfølgende referat:** Det ser ud til at der er god energi i processen. At komme godt i gang og være enige om rammer ect., skal man nok ikke undervurdere. At der på skrift bliver formuleret rammer og formål med netværket, vil hjælpe med til at holde fast i tankerne og ideerne bag. Også når møderne skal evalueres, kan det være godt at have et formuleret udgangspunkt. Jytte og Helle kan overveje at præsentere gruppen for deres ’utopi’. Måske skal den nu omformuleres?

### 11.2 Analyse af Helle og Jyttes utopi.

Denne utopi handler om at etablere et netværk for praktikvejledere, med henblik på at udvikle egne kompetencer som vejleder, og på den måde få redskaber til at få eleverne til at reflektere.

Som vi tidligere har beskrevet er rammerne for vejlederne blevet ændret i 2012. Det er blevet en funktion, hvor de nu står mere alene og hvor der er mange forskellige problematikker omkring eleverne*. ”Ting der fylder før man egentlig kan begynde at lære dem (eleverne, red.) noget, og få dem til at tænke over tingene”* (fra det indledende fokusgruppeinterview)Det kommer også til udtryk på fremtidsværkstedet, hvor de nævner elevernes manglende motivation og skolekundskaber, sprogproblemer, sociale problemer, forskellige diagnoser og kognitive forstyrrelser (bilag 3). Det er et billede, vi som uddannelsesansvarlige kan nikke genkendende til. Samtidig står de fleste med en oplevelse af, at det er svært at få tiden til vejledning, når borgerne også skal passes, og de nævner, at det ikke er alle i teamet, der deler deres opfattelser af hvad eleverne skal lære, og hvordan eleverne skal indgå i praksisfællesskabet (Bilag 2).

Når Helle og Jytte vælger at tage initiativ til dannelse af en ny faglig netværksgruppe med andre vejledere på tværs i deres område kan det ses som et *grænsemøde* eller en *grænsepraksis* (Wenger 2004 s. 134 ff.), hvor deltagerne gennem deres praksis har en idiosynkratisk -i forståelse som en særegen måde atengagere sig med hinanden på som udenforstående har svært ved at forholde sig til, og som de har udviklet gennem deres *fælles repertoire*. En måde at berige et *grænsemøde* er at besøge en praksis. Det gør Jytte og Helle ved at tage initiativ til at opsøge en vejleder, der har nogle særlige tilgange og kompetencer i forhold til vejledning af elever.

Når vejlederfunktionen får en særlig position i teamet, hvor de står mere alene med denne opgave, kan deres position på det område blive mere perifer i praksisfællesskabet. Hos Helle og Jytte opstår der behov for nye fællesskaber som kan støtte og inspirere dem i den del af deres funktion.

De er allerede en del af et netværk med alle de andre vejledere i deres område, men dette netværk opfylder ikke deres behov, og de stiller de sig også kritiske overfor det:

[..] Altså, nogle gang har de netværk (de store netværk, red.) det med at ende i praktiske informationer om didden og dadden og verserende elevsager, og hvad der ellers er […]det kan da ikke passe, at vi er de eneste vejledere i Aarhus Kommune, der ikke synes det er spild. Det må man ikke håbe (Bilag 8).

Den tilgang Jytte og Helle arbejder med deres utopi på kan forstås som et frigørende aspekt af den system verden, som de nuværende vejledermøder kan forstås som, og som de stiller spørgsmålstegn ved.

Igennem arbejdet med at realisere utopien kommer begrebet *meningsforhandling* igen til at spille en central rolle. At etablere og tage initiativ til at danne et nyt netværk i organisationen, kræver mere end en ide ud fra et behov.Der stilles undervejs spørgsmål til Helle og Jyttes utopi om mødestruktur, referater, projektbeskrivelse, evalueringer og tilknytning til den store gruppe af vejledere.

Helle og Jytte forholder sig undervejs til de spørgsmål, der stilles dem. Selvom der ikke er sket så meget fra værksted nr. 1 til værksted nr. 2, så er der alligevel ”*noget der har bundfældet sig*”. De har tænkt over det med projektbeskrivelsen som en mulighed, og tænker at kalde det et pilotprojekt, dels for at de andre vejledere ikke skal føle sig forbigået, men de ser også at deres erfaringer på sigt, kan komme den store gruppe af vejledere til gavn. De nævner også, at de er blevet mere bevidste om begrebet refleksion efter vores oplæg på fremtidsværkstedet, og det at sige til eleverne at de skal undre sig forholder de sig nu kritiske overfor.

**Opsummering af Jytte og Helles utopi**

Jytte og Helles utopi handler om at etablere et netværk, der kan støtte dem i deres udvikling som vejledere. Undervejs med arbejdet med at realisere deres utopi bliver de mere opmærksomme på at rammerne omkring et sådant netværk kræver nogle overvejelser og drøftelser. De er blevet mere bevidste om begrebet refleksion efter vores oplæg, og forholder sig nu kritisk til at bruge begrebet ’at undrer sig’. Arbejdet med utopien har inspireret dem til at opsøge og interviewe en vejleder der har nogle særlig tilgange til eleverne.

### 11.3 Dittes utopi

Dittes utopi handler om de ugesamtaler, hun har med eleverne. Hun synes, det er svært af få nogle af eleverne til at reflektere, og hun vil gerne blive bedre til at stille krav.

**Værksted nr. 1:** Ditte uddyber sin utopi, og fortæller at hun indimellem kommer til at gøre det eleven skulle have gjort. Hun har svært ved at være den skrappe. Ditte har tænkt at invitere den uddannelsesansvarlige med til en af de ugesamtaler hun har med eleverne som ’flue på væggen’, og efterfølgende drøfte samtalen med den uddannelsesansvarlige. Hun har også tænkt at bruge sine vejlederkollegaer. De har allerede talt om at være med til hinandens ugesamtaler. Foreløbig har de en aftale hver onsdag, hvor de mødes og kan ’få læsset’ af.

**Refleksioner fra de andre:** De synes ideen er god med at tage den uddannelsesansvarlige med. Men de tilføjer også andre ideer og muligheder:

* At bruge kamera eller optage samtalen som en lydfil, for at få et indblik i, hvad det er man spørger om og hvordan.
* At få sagt højt, når der er noget der skal siges, der er svært, og bagefter spørge eleven, hvordan det var at få det at vide på den måde.
* At huske at blive på egen banehalvdel, altså: ”Jeg oplever…” og spørge hvad eleven tænker, så det ikke lyder som om de skal give et bestemt svar.
* At bruge kort hvor der står et ord eks. forebyggelse, og så skiftes man til at fortælle om hvad det ord handler om hos deres borger.
* At samtalen forberedes inden, ved at formulere nogle reflekterende spørgsmål.
* At øve sig på at sige noget der er svært på en kollega, og spørge hende bagefter hvordan hun oplevede det.
* Passe på med at være for skrap, for man kan få meget modstand, og det kan være svært at komme videre herefter.
* At det nogle gange er nødvendig at have hele teamet til hjælp.

**Vores kommentarer til Ditte i det efterfølgende referat:** Ditte kan også overveje at afprøve fælles ugesamtale med de tre elever hun har nu. Vi foreslår også at lave et lille rollespil på det næste værksted, hvor vi øver en situation omkring ’noget’ der skal kommunikeres fra vejleder til elev.

**Værksted nr. 2:** Ditte havde planlagt at den uddannelsesansvarlige var med til en samtale med en elev. Eleven blev imidlertid syg, så der er ikke sket noget siden sidste værksted.

Vi (Inge og Bente) har til gengæld lavet et par pap-dukker, og spørger om Ditte er med på et lille rollespil, hvor dukkerne tillægges en bestemt rolle. Vi taler om at denne metode kan hjælpe med at distancerer sig fra virkeligheden og på den måde give plads til at arbejde med sider hos sig selv, der ellers kan være vanskeligt at ændre. Vi taler også om at dukke-spillet kan bruges af vejlederne i sammenhænge med elever, der skal øve sig i at sige noget til en borger, som de synes er svært.

I stykket skal Ditte’s dukke spille en vejleder der er god til at få tingene sagt på en tydelig og anerkendende måde uden at være for skrap. Inge Almvig spiller elev. I ’stykket’ skal Ditte tale med en elev om hvorfor eleven ikke læser vigtige beskeder i ’advi-mappen’, trods det at Ditte har bedt eleven om at gøre det flere gange. Efter at ’stykket’ er spillet igennem, drøftes og kommenteres det i det reflekterende team, der kommer med forslag til hvordan Ditte kan spørge eleven på andre måder, og med andre spørgsmålstyper. Vi kunne have kvalificeret metoden ved at Ditte fik mulighed for at afprøve nogle af de spørgsmål som det reflekterende team foreslog, men måtte af tidsmæssige årsager fravælge dette.

 Ditte vurderede efterfølgende at rollespillet med dukkerne ikke fungerede for hende, men hun har tænkt over ideen med at optage en samtale, og efterfølgende lytte den igennem for at se om det kunne give hende en ny viden om sin kommunikation til ugesamtalerne.

**Vores efterfølgende spørgsmål og kommentarer til Ditte i referatet**: Vi finder Dittes ide med at optage en samtale og efterfølgende lytte den igennem interessant. Desuden har vi nogle konkrete forslag til Dittes kommunikation: At overveje at indlede spørgsmål med jeg i stedet for du (blive på egen banehalvdel – en metode til at undgå angreb). Øvelse i at tale fra sit voksne jeg (transaktionsanalyse). Hvis eleven opfører sig ”barnligt”, er det nærliggende at komme til at tale som en (skrap) forældre. Og skal man det?

Måske kunne hun formulere 2-3 spørgsmål inden samtalen? Og hente inspiration i begrebet ’girafsprog’.

**Værksted nr. 3:** Ditte fortæller, at hun har tænkt meget over de kommentarer som det reflekterende team sagde sidst. Bl.a. en bemærkning om at eleven i rollespillet kunne føle sig angrebet af den måde Ditte fik spurgt på. Noget som Ditte ikke havde tænkt over, men som hun godt kan se nu. Siden sidst har Ditte så valgt at optaget en vejledningssamtale, og har nu siddet derhjemme på sin fridag i fred og ro og lyttet den igennem. Hun har noteret, når der var noget under samtalen som undrede hende. Hun fortæller, hvor grænseoverskridende det var at høre sig selv, og så blev hun opmærksom på, at hun flere steder kommer til at gentage sig selv. Det var hun ikke bevidst om før hun lyttede samtalen igennem. Hun hæfter sig også ved at hun flere steder får spurgt fint ind, ved at brugte hv-ord, som får refleksioner frem hos eleven.

**Fra det reflekterende team:** De synes Ditte er ’sej’ ved at have mod til at lytte til sin egen samtale. De taler om at det også kunne være spændende at lade en anden lytte til samtalen, for på den måde få suppleret med yderligere bemærkninger, som man selv kunne være blind for. Flere fortæller om erfaringer med at lytte til andres samtaler. En har optaget en situation hos en borger og brugt det efterfølgende sammen med eleven. Der er enighed om at der er gode læringsaspekter i disse metoder, da det fastholder indholdet, som man ellers ikke vil kunne huske helt tydeligt.

**Vores afsluttende kommentarer til Ditte i det sidste referat:** Vi skriver i referatet, at det kræver en del overskud at arbejde med sin kommunikation på den måde Ditte har valgt. Vi foreslår Ditte at hun overfører de erfaringer, hun får ved at lytte til sin kommunikation med eleverne i ugesamtalerne, til de samtaler som hun ikke optager. Her kan hun vælge at være opmærksom på spørgsmålstyper der får eleven til at reflektere. Vi opfordrer fortsat Ditte til at forfølge ideen om at få sin uddannelsesansvarlige med til nogle af samtalerne, og anbefaler hende at læse litteratur om transaktionsanalyse, der nu også bliver obligatorisk i den teoretiske del af social- og hjælperuddannelsen.

### 11.4 Analyse af Dittes utopi

Dittes utopi handler om at blive tydeligere i sin kommunikation med eleverne og blive bedre til at få eleverne til at reflektere.

Dittes utopi adskiller sig på væsentlige områder fra de andres utopier, idet Ditte vælger at fokusere på sin egen kommunikation i sin funktion som praktikvejleder. Det kan have en betydning for Dittes valg at hun arbejder i et team, hvor hun ikke ’forstyrres’ af manglende tid, uklare rammer og rollekonflikter i forhold til kollegaer i teamet, hvilket fremgår af det indledende fokusgruppeinterviewet.

[…] jeg har det fint, men jeg har så også en rigtig god teamleder, der bakker op, så vi har ikke problemer med at få den tid som vejleder […]

Når de ydre rammer er på plads, kan det være med til at frigive indre ressourcer til at arbejde med andre sider af sin vejlederrolle.

Når Ditte arbejder med sin kommunikation ved efterfølgende at lytte til en ugesamtale hun har haft med en elev, og hun italesætter og deler den viden, der har været for hende i situationen, er der tale om en *refleksion-over-viden -i-handling.* eller måske en *refleksion-over-refleksion-i-handling* (Schön,2013).

 På værksted nr. 2, vælger vi at rammesætte samtalen omkring Dittes utopi anderledes end de øvrige, ved at vælge et rollespil. Vi spurgte Ditte inden, om hun har lyst at deltage i dette eksperiment, og det havde hun ikke noget imod, selvom hun ikke tillægger sine evner som ’skuespiller’ særlig højt. Vi bruger værkstedet aktivt og bevidst som et kommunikativt frirum og vurderer at gruppen er åbne og trygge, og at andre i gruppen også kan hente inspiration i metoden med at bruge dukker. I det afsluttende fokusgruppeinterview spørger vi om der er noget der har bidraget til deres faglige udvikling. Her nævner en af vejlederne metoden med dukkerne.

Jeg tænker lige noget med dukkerne, jeg gerne vil prøve. For vi har en elev der er meget stille, og rigtig svær at få til at sige noget. Hver gang jeg ligesom prøver, er det bare ja eller nej. Så der kunne jeg en anden gang prøve det med dukkerne. Det har jeg sådan tænkt over. Det har jeg snakket med den anden vejleder om. Det kunne godt give mening for mig[…]

Det kommunikative frirum, i form af værkstederne bidrager til en faglig udvikling og inspiration for de andre praktikvejledere i gruppen til at prøve nye metoder af, hvor det giver mening. Selvom Ditte ikke føler sig godt tilpas med metoden, får hun en indsigt i egen kommunikation. Det at Ditte via referatet kan forholde sig til kollegaernes kommentar i ro, kan have indflydelse på den betydning kommentaren får for hende.

 Vi rådgiver og anbefaler Ditte forskelligt litteratur i forhold til at få mere faglig viden om kommunikation der kan hjælpe hende i arbejdet med sin utopi. Det inspirerer også to af de andre i gruppen, der til det afsluttende fokusgruppeinterview fortæller.

Ja, da H. og jeg kørte herud i dag, snakkede vi om, at det godt kunne være, at vi skulle til at fordybe os i det der med girafsprog. Om man på en eller anden måde kan bruge det, så der er nogle ting der lykkes bedre.

Vejlederne giver udtryk for, at de gerne vil blive bedre som vejledere ved at fordybe sig og prøve nye metoder af. Det fremgår også i det indledende fokusgruppeinterview, at de har meldt sig til projektet for at få en personlig og faglig udvikling som vejleder. Vi vil senere vende tilbage og uddybe dette aspekt.

**Opsummering af Dittes utopi**

Dittes utopi kommer til at handle om hendes egen kommunikation og hvordan hun kan blive bedre til at stille spørgsmål til eleverne for at få dem til at reflektere. Ditte henter inspiration hos det reflekterende team og optager en samtale hun har med en elev. Ved at lytte til den, får det hende til reflektere og blive mere bevidst om sider af sin egen kommunikation. I forbindelse med arbejdet med Dittes utopi, bliver der på værkstedet eksperimenteret med rollespil og anbefalet litteratur til yderligere fordybelse, hvilket giver inspiration til de øvrige praktikvejledere i gruppen.

### 11.5 Michalas utopi

Michalas arbejde med sin utopi udvikler sig på flere måder uventet, og tager en overraskende vending, da den plejeboligenhed hvor hun arbejder bliver privatiseret under aktionsforskningsprojektet. Michalas utopi ændrer sig derfor undervejs i projektet.

Som udgangspunkt vil Michala gerne arbejde med at få etableret et studierum, hvor der kan foregå forskellige vejledningsaktiviteter.

**Værksted 1**: Michala har allerede til det første værksted fået etableret et studierum, så hun har i stedet valgt at udarbejde en refleksionsmodel, som hun kalder ’den reflekterende cyklus’, der består af tre trin. Refleksion før handling, hvor eleven kan forberede sig på den opgave, hun skal løse. Refleksion i handling, hvor eleven løser opgaven og refleksion over handling, hvor Michala har fokus på elevens selvevaluering. Michala har udarbejdet et lamineret ark med modellen til eleverne. Modellen er suppleret med nogle emne ord, hvor der kan formuleres reflekterende spørgsmål til. Michala har allerede gode erfaringer med modellen, som hun har brugt hos en elev. Hos denne elev blev refleksionsbegrebet mere forståeligt. Michala er også opmærksom på at modellen skal justeres, hvis eleverne har problemer med at forstå den. Michala er optaget af hvordan en handling kan påvirke en borger, og mener at modellen kan hjælpe hende til at få spurgt ind til det. Samtidig har Michala en forventning om, at eleverne kan bruge modellen, når de er blevet fortrolige med den, også når hun ikke er til stede. Michala vil senere fortælle om sin model til sine kolleger på et teammøde, ligesom hun har planer om at invitere teammedlemmerne med til en gruppevejledning af elever, så teamet bliver bedre til at støtte op om eleverne, da teamet synes hun spiller tid på eleverne. Ved at invitere teammedlemmerne med vil Michala gerne have dem til at se, at hun og eleverne ikke bare hyggesnakker, men at der også er faglighed i spil.

**Refleksioner fra de øvrige:** Modellen, som de øvrige deltagere først ser nu afstedkommer spørgsmål om modellen mest er en model for Michala end en model for eleverne. Der kommer et forslag fra gruppen om at kalde den før- i-og efter handling? Og relatere det til det eleven har lært på skolen og til situationer der kan opstå under rapporten om morgen som er relevant for eleven at forholde sig til.

**Refleksioner og kommentarer fra os:**

Diskussionen om hvad en model kan bruges til (og ikke bruges til)er meget central, og vi vil på næste arbejdsværksted prøve at belyse det tema. Vi foreslår at Michala fortsætter med at forholde dig til, hvad det betyder for hende og eleverne at arbejde med modellen? Er det at have en model som udgangspunkt for vejledningen, en metode til at synliggøre kvaliteten og det professionelle i vejledningsarbejdet?

Hvordan kan modellen anvendes sammen med skemaet i praktikvejledermappen til forberedelse af ugesamtalen? Og ville det give mere mening, hvis eleverne forberedte sig til ugesamtalen på en anden måde?

Det reflekterende team stiller spørgsmål ved, om det er ”reflekterende spørgsmål” i din model eller om det mere er emner, der kan reflekteres over.? Hvis eleverne har vanskeligt ved at reflektere, har de måske også vanskeligt ved at observere? Skal eleverne kunne observere og have begreber for det de observere før de kan reflektere? Det er også et tema det kan være interessant at vende tilbage til.

**Værksted nr. 2:** Siden sidst er den plejeboligenhed som Michala arbejder i blevet privatiseret. Hun har fået ny leder. Studierummet og elevernes computere er inddraget, hendes mailadresse er nedlagt, og hun er ikke længere tilknyttet den uddannelsesansvarlige. Hun føler hun er trådt et par skridt tilbage, da hun har mistet den struktur, hun havde før privatiseringen. Michala har forholdt sig til de kommentarer det reflekterende team kom med på det sidste værksted, og har tænkt over at modellen måske mest er for hende mere end til eleverne. Hun gør altid meget ud af at få eleverne til at fortælle, hvad de forstår ved elementerne i modellen, så hun kan tilpasse den til den enkelte elev.

**Refleksioner fra de øvrige:** Der er en stor forståelse fra de øvrige i at Michala står i en vanskelig situation, der ikke er nem at overskue. Der tales om at Michala kunne få glæde af den anden vejleder, så hun ikke står helt alene og at Michala måske selv stiller nogle krav til sin funktion som vejleder i den nye organisering.

**Refleksioner og kommentarer fra os:** Vi har naturligvis en stor forståelse for Michalas situation, og det er naturligt, hvis hun ikke når længere med at realisere sin utopi. De organisatoriske rammer har betydning, når der skal udvikles vejledningsmetoder.

Vi spørger om der er planlagt en samtale mellem hende og den anden vejleder og den nye leder? Og hun kunne måske overveje, at invitere den tidligere uddannelsesansvarlige med til et ’overdragelsesmøde’. I øvrigt skal Michala være opmærksom på at Uddannelsesstrategien og kvalitetsaftalen også er gældende for de private plejehjem.

**Værksted nr. 3:** Michala fortæller, at hun har det meget bedre. Hun fortæller at hendes nye centerleder har sagt, at hun skal varetage opgaverne omkring 4-6 beboere, som er inklusiv de beboere hendes elever passer. Det minder lidt om en studieunit (a la Doris og Birtes utopi). Det får betydning for den måde de andre ser på hendes rolle i teamet.

De (teamet, red.) har ikke krævet så meget. Først sagde de: ”Er du på arbejde i dag?”. Det er en lidt interessant tankegang. Når de vil spørge, om jeg skal have borgere, spørger de om jeg er på arbejde. Okay, jeg er altså ikke på arbejde, når jeg vejleder elever. Det er interessant. Jeg håber at mine kollegaer kan se, at jeg gerne vil deltage når jeg har mulighed […]

Det får Michala til at tænke, at hun ikke har været tydelig nok over for teamet i forhold til, hvad hun kan bidrage med, samtidig med at hun gerne vil inddrage dem, og da de har et godt kendskab til de borgere som eleverne passer. Hun har tænkt meget over det det reflekterende team sagde på værkssted nr. 2 om at hun skulle stille nogle krav til sin vejlederfunktion i den nye organisering. Desuden er hun begyndt at mødes med den anden vejleder, og de har talt om, at de kunne tænke sig at etablere fælles vejledninger. Michala har ikke vist denne vejleder sin refleksionsmodel, men har brugt den overfor en kollega, der har hjulpet med en af eleverne, hvor der har været nogle problemer. Denne kollega er ikke ”*oplært i pædagogisk tænkning”*, så her viser Michala modellen frem, og forklarer hvordan hun anvender den. Michala vil gerne inddrage kollegaerne i vejledningen hen af vejen, når de viser interesse. Lige nu har hun en elev der bliver stresset af en kollega, der vil oplære denne elev i alt muligt som at måle blodtryk og blodsukker ect. Dengang hun ikke var vejleder, synes hun ikke at hun skulle blande sig i vejlernes område. Nu vil Michala gerne at det bliver mere åbent i teamet.

**Refleksioner fra de andre:** Der tales om at det at have en god teamleder er vigtigt, og få nogle klare aftaler, så teamet ved, hvad de kan forvente af Michala. De synes det er godt at Michala bruger modellen til at vise kollegaen at eleven ikke bare skal gøre noget, men også skal kunne reflektere og begrunde. Det kan også smitte af på resten af teamet. Der kan være kollegaer der har god kemi og gode erfaringer med eleverne, som vejlederen også kan få glæde af.

**Opsamling den sidste dag hvor vi har afsluttende fokusgruppeinterview:** Michala fortæller, at hun har fået ny driftsleder, der kun har været ansat i 4 uger. Hun tænker, at hun kan bruge privatiseringen som en fordel. Michala har fået mod og inspiration fra gruppen til at bede sin nye leder om et møde. Til mødet har hun forberedt forskellige spørgsmål. Hun vil drøfte rammerne for sin vejlederfunktion, så det bliver tydeligt for hende og resten af teamet. Hun har brug for lederens og teamets støtte til at udvikle læringsmiljøer i den nye organisering.

**Overvejelser og kommentarer fra os til Michala**: Vi afslutter vores overvejelser til Michala ved at understrege betydningen af at få skabt synlige rammer for vejlederfunktionen, og nævner den støtte som det reflekterende team har givet Michala som et eksempel på betydningen i at være en del af et netværk. Vi finder Michalas overvejelser om samarbejde for hele teamet omkring elevernes praktik som et interessant tema i den nye organisatoriske enhed for at udvikle læringsmiljøet. Michala kan i den forbindelse overveje at invitere teammedlemmerne med til en særlig vejledning i forbindelse med, at eleverne ”aflevere beboerne tilbage til teamet”. Arbejdet med at teamet opnår en fælles forståelse for hvad der er vigtigt for eleverne at lære mens de er i praktik er givetvis en god investering. Måske kan Michala hente inspiration i målene og bruge dem som udgangspunkt for, hvad der skal vejledes i.

### 11.6 Analyse af Michalas forløb og utopi

Michalas utopi handler udover at udarbejde og anvende en refleksionsmodel, også om at hele teamet bliver involveret i vejledningen af eleverne, og opnår en fælles forståelse af hvad det er. Da den plejeboligenhed som Michala arbejder i bliver privatiseret, bliver det at få skabt tydelige rammer om vejlederfunktionen meget central i Michalas fortælling.

I Michalas utopi træder nogle af de problematikker vi tidligere har berørt også tydeligt frem, som relaterer sig til de nye rammebeskrivelser for vejlederne i 2012. Vejlederfunktionen er blevet mere tydelig i teamet, men samtidig skal vejlederne også passe borgere som de øvrige kollegaer. Det får betydning for teamets syn og måde at kommunikere med Michala på, som fremgår af citatet på værksted nummer 3. Det får Michala til at tænke, at hun ikke har været tydelig nok over for teamet i forhold til, hvad hun kan bidrage med.

Det ses igennem Michalas arbejde med sin utopi, at hun er optaget af at inddrage teamet i vejledningen af eleverne ved at skabe mere åbenhed og fælles forståelse for opgaven. En opgave det kan se ud til at hun står en del alene om.

 Wenger (2004) taler om *engagementsarbejde* som forudsætter evnen til at tage del i fællesskabets samspil og producere fælles artefakter, som opnås gennem samtaler og forhandlinger af nye situationer. Det medfører processer som *gensidigt engagement* i fælles aktiviteter, og ”*en fornemmelse af interagerende baner, der former identiteter i relation til hinanden” (ibid., s. 212)* Michalas engagementsarbejde består dels i at vise og synliggøre anvendelsen af modellen ’den reflekterende cyklus’ som hun har udarbejdet, og som hun præsentere for en af kollegaerne i forbindelse med vejledningen af en elev. Samtidig har Michala også planer om at fortælle alle i teamet om sin model. Hun vil også gerne inddrage sine kollegaer i nogle af de samtaler hun har med eleverne. Michala *engagere* sigi teamet ved at dele sin *tingsliggørelse* i form af en model hun har udarbejdet til brug for eleverne. På den måde kan den blive en del af teamets *fælles repertoire*. Hun ser sine kollegaer som en ressource, da de også har en viden om de borgere som eleverne passer, som hun ikke altid selv har.

Michala er bevidst om sin kommunikation med sine kollegaer ud fra sin funktion som praktikvejleder. I det indledende fokusgruppeinterview oplever hun en kollega, der siger at en af beboerne ikke skal passes af eleverne, da det nedsætter borgerens funktionsniveau. Denne situation griber Michala i sit *engagementsarbejde*

Tak, nu kan du forstå, hvor alvorligt det er, at jeg går med eleven, for at holde niveauet oppe.

Michala forholder sig til de kommentarer der stilles til hendes utopi undervejs på de 3 værksteder. Hun bliver bevidst om at modellen måske er mere et redskab for hende, end det er et redskab for eleverne. Den største betydning for Michala er imidlertid projektgruppens opfordringer til at kræve nogle synlige rammer for hendes funktion som praktikvejleder i den nye organisering. Hun fortæller i det afsluttende fokusgruppeinterview:

For mig har det reflekterende team været en stor hjælp, fordi de har beundret det jeg laver og givet mig lidt mere selvtillid og mod til at gå frem med det som betyder noget. At jeg får den ramme, jeg har behov for. Jeg har fået støtte til at tænke, jeg må gøre det. Jeg var lidt usikker. Er det bare noget jeg har opdigtet, at der er brug for det, men så har jeg hørt fra teamet om deres problemer […] Og ja, så tænker jeg, det er muligt at gøre noget.

Hun supplerer senere i interviewet:

Det har påvirket mig meget personligt og givet mig styrke til at fremlægge min rolle som vejleder til andre, teamet og ledelse.

Hos Michala ses også en evne til at frigøre sig, ved at træde tilbage og se på sig selv på en ny måde. Som det ses i citaterne får hun mod fra det reflekterende team til at gøre noget ved situationen. Wenger (2004) taler om *fantasiarbejde* som knyttes sig til processer som at kunne sætte sig i den andens sted, at dele historier, forklaringer og beskrivelser, men også genkende sine erfaringer i de andre (ibid., s. 213). Michala husker at hun, før hun blev vejleder ikke blandende sig i den del af praksisfællesskabet. Betydningen af den viden og erfaring bliver hun mere bevidst om nu og indbygger den i sin nye identitet som praktikvejleder.

**Opsummering af Michalas utopi**

Michalas arbejde med sin utopi flytter sig undervejs i projektet, da den plejeboligenhed hun arbejder i bliver privatiseret. Denne omorganisering får betydning for de rammer som hendes vejlederfunktionen nu skal ses og genforhandles i. I dette arbejde får det reflekterende team en særlig betydning for Michala. At tænke de øvrige kollegaer som medspillere og ressourcepersoner i forhold til at uddanne eleverne, er med til at involvere teamet i didaktiske drøftelser, og gøre det til et fælles anliggende.

### 11.7 Birte og Doris’ utopi

Doris og Birte er ansat i den samme plejeboligenhed. Inden de kommer med i aktionsforskningsgruppen, er de på eget initiativ begyndt at etablere en studieunit. Studieunit er ikke et fast defineret begreb, men henviser til at en gruppe studerende eller elever der i samarbejde med deres vejledere passer en gruppe borgere eller patienter. Det kan være elever, studerende fra forskellige uddannelser f.eks. sygepleje- fysioterapeut- og ergoterapeutstuderende eller det kan være studerende fra samme uddannelse (Skovsgaard 2005).

Deres utopi kommer til at hedde: ***Om et år har vi et selvstyrende studiemiljø, hvor eleverne på forskellige trin bidrager til læring i samarbejde med vejledere. Et miljø med fordybelse, forberedelse og aktivitet.***

Den plejeboligenhed Birte og Doris er ansat i, er opdelt i flere etager. På hver etage er der ti beboere. Birte og Doris har samlet deres syv elever på en etage, hvor de i samarbejde skal passe disse beboere. De syv elever er alle i gang med en social- og sundhedsuddannelse, henholdsvis på grundforløbet, hjælperuddannelsen og assistentuddannelsen.

På fremtidsværkstedet fortæller Birte og Doris lidt om deres tanker med studieunit. De kan se det som en mulig vej til at kunne uddanne social- og sundhedshjælperelever til at være reflekterende praktikere og vælger i deres utopi at arbejde videre med at etablere deres studieunit.

**Værksted 1:** Birte er på ferie med beboere fra plejeboligerne og kan derfor ikke deltage. Doris fortæller, at de har fået etableret deres studieunit hvor eleverne er blevet samlet omkring de ti beboere, og de har en kort fælles vejlednings/planlægningssamtale hver morgen. De vil gerne have noget mere struktur på deres ugesamtaler med eleverne og have etableret noget fælles undervisning for alle eleverne. Birte og Doris oplever, at de har vanskeligt ved at strukturere deres arbejdstid, men nu har de fået teamets ”planlægger” til at lægge ugesamtaler og elevernes studietid ind i vagtplanen.

**Det reflekterende team:** De øvrige vejledere finder det spændende at høre at de er selvplanlæggende, og tænker, at det må fjerne noget af stressen fra vejlederfunktionen. De ser en fordel i, at eleverne er fra forskellige trin af uddannelserne, da de kan bruge hinanden på forskellig vis.

Det drøftes om elevernefår øje på (eller afskæres fra) at se de læringsmuligheder og forskelligheder der er i resten af huset. Det handler om at eleverne er en det af et praksisfællesskab og forholder sig til det.

Efter det reflekterende team, tilkendegiver Doris, at muligheden for at eleverne kan opsøge gode læringsmuligheder rundt i hele huset skal bibeholdes. Lige nu er de mest optaget af at få planlagt noget fælles undervisning.

**Efterfølgende kommentarere fra os i referatet til Birte og Doris**: Vores overvejelser handler primært om, at få Birte og Doris til at overveje, hvad det er de gerne vil bruge den fælles undervisning/vejledning til. Vi spørger også, om de er ustrukturerede eller om de i virkeligheden har vanskeligt ved at prioritere?

Vores spørgsmål handler også om hvad henholdsvis en gruppevejledning og en individuel vejledning kan bruges til. Hvad skal formen være i gruppevejledningen, og kan den enkelte elev også vejledes i gruppen. Vi tænker også, at det er væsentligt at gøre sig nøje overvejelser over, hvad det er eleverne har behov for at blive undervist i mens de er i praktik, og hvorfor de skal have netop den undervisning? Hvad er væsentligt at eleverne lærer?

**Værksted 2:** Birte og Doris har ikke haft tid til at mødes og arbejde videre med deres utopi, men de indleder med at tage et af de spørgsmål op der bliver stillet i det tilsendte referatet. Spørgsmålet stillede ind på om de var ustrukturerede, eller havde vanskeligt ved at prioritere. De tænker nu, at det er nok prioritering der er deres problem, da de synes, de skal hjælpe de andre. De er blevet opmærksomme på, at kollegaerne også er i tvivl om deres rolle i forhold til uniten.

De andre begynder at se, at det fungerer, men der er stadig ting der er uafklaret. Kollegaer er også bange for at blande sig, eller tage opgaver, som kunne være gode for eleverne.

**Det reflekterende team:** Der bliver talt om vigtigheden af, at Birte og Doris får lavet en forventningsafklaring sammen med deres kollegaer og leder. På den måde ved Birte og Doris hvad de kan forvente af deres kollegaer og kollegaerne ved, hvad de kan forvente af Birte og Doris.

Efter det reflekterende team bekræfter Birte og Doris at det er en god ide med en forventningsafklaring. De er også begyndt at overveje, hvordan de vil planlægge fælles vejledning. De er blevet inspireret af den metode vi anvender på værkstederne og overvejer samme fremgangsmåde med at en elev er ’på’ og resten fungere som et reflekterende team.

**Efterfølgende kommentarer fra os i referatet til Birte og Doris**: Vores opfølgende spørgsmål handler om at lede Birte og Doris videre i processen med at få lavet en forventningsafklaring og kvalificere deres fælles vejledning. Som forberedelse til forventningsafklaring kunne de gøre det tydeligt, hvad det er de som vejledere lægger vægt på. Tanken om at anvende det reflekterende team i fælles vejledning er spændende og relevant. Her kan de også gøre sig tanker om, hvad målet er med den fællers vejledning. Er det ex. at få eleverne til at reflektere over konkrete praksissituationer og inddrage teori?

**Værksted 3:** Birte og Doris er meget glade, da de kommer. De fortæller, at de har nået meget siden sidst. De har nu planlagt at hver 14. dag skal eleverne have gruppesamtale. De har også planlagt, at eleverne skal have fast studietid sammen hver mandag fra klokken 13-15. Den første time er de selv er med, men den sidste time skal eleverne selv planlægge. De har også fåetafsat tid til at mødes med hinanden hver 14. dag.Og der er afsat en dato, hvor de skal have forventningsafklaring med kollegaerne. De har også afprøvet metoden med det reflekterende team.

**Det reflekterende team:** Der tales om at en vigtig del af forventningsafklaringen handler om, hvilke forventninger der er til de andre kollegaer, når de skal hjælpe i studieunitten. Hvordan kan man sikre, at det fortsat er en studieunit, hvor der er fokus på elevernes læring hvis Doris eller Birte har fri? Efter det reflekterende team fortæller Doris og Birte, at de har påbegyndt unitten uden at gøre sig så mange tanker om de organisatoriske forhold.

Ja, men inden vi startede, havde vi nok ikke helt overvejet hvad vores rolle skulle være i unitten, men heller ikke hvad vi forventer af kollegaerne. Det er lidt vigtigt, når vi skal have det møde, at vi så har formuleret, hvad der er vores forventninger. Hvad er det egentlig vi gerne vil.? Vi ved ikke hvad kollegaerne forventer af os, men vi går og tror nogle ting.

Nogle gange kommer der en kollega for at hjælpe, og så ser hun måske ikke, at det er eleven som har borgeren, eleven bliver ikke medinddraget, f.eks. hvis der skal dokumenteres noget, eller borgeren skal ernæringsscreenes. Nogle gange overser kollegaerne, at der er en elev involveret i opgaven, andre gange er de meget tilbageholdne og bange for at overtage en elevs opgaver.

Det er lidt vanskeligt når man ikke har prøvet det før (etablere en studieunit, red.), hvad er det for spørgsmål der opstår.

Birte og Doris har afholdt en fælles vejledningssamtale med eleverne, og fortæller om deres erfaringer med at anvende metoden med det reflekterende team.

Vi har prøvet at afholde det, det fungerede ikke helt med de øvrige elever som det reflekterende team. Vi blev nok selv det reflekterende team. Til slut kom eleverne mere på, da var der blevet skabt noget tryghed og de betroede os faktisk nogle ting.

Eleverne lærte også noget af at høre på hvordan de andre reflekterede. De kunne se tingene fra andres sider. Vi spurgte jo så hvad man kunne gøre, og det bød de ind med, så de blev lidt et reflekterende team, men ikke helt, men vi har også kun prøvet det en gang.

Birte og Doris fortæller videre om, hvordan en elev voksede rigtig meget ved at fremlægge noget for hele gruppen.

**Det reflekterende team:** Der udveksles erfaringer omkring gruppevejledning og undervisning. Der er mest fokus på gruppeundervisning, hvor alle er enige i, at det må give både en bedre kvalitet og en tidsbesparelse, hvis man underviser eleverne sammen. De emner der bliver nævnt som relevante for fælles undervisning er i praktikmålene formuleret som ”eleven kender”.

**Efterfølgende kommentarer fra os i referatet til Birte og Doris**: I vores opfølgende spørgsmål har vi fokus på, hvordan Birte og Doris kan kvalificere det møde de skal have med kollegaer og lederen og hvordan de fortsat kan arbejde med at udvikle deres fælles vejledningssamtaler. Vi foreslår at de kan lave en lille pjece til kollegaer og elever som kort beskriver studieunitten, herunder vejledernes måde at arbejde på; og hvordan de samarbejder med resten af teamet om at uddanne eleverne. Vi understreger at en pjece kun giver mening, hvis den bliver brugt (f.eks. ved at der ofte henvises til den). Det at beskrive noget skriftligt er desuden med til at gøre en mere bevidst om hvad der er vigtigt. Det kunne være ved at stille følgende spørgsmål:

Hvorfor vil vi gerne have at eleverne er i en studieunit? Hvordan er det I mener at studieunitten kan være med til at sikre, at eleverne bliver uddannet til at være reflekterende praktikere?

Vi foreslår desuden Doris og Birte, at de for at fastholde deres tanker om fælles vejledning efter hver vejledning får lavet en evaluering, måske ved at skrive logbog. Evalueringen kunne indeholde to enkelte spørgsmål: Hvad fungerede godt? Kunne vi se tegn på, at eleverne reflekterede?

### 11.8 Analyse af Birgit og Doris utopi

Birte og Doris har på deres arbejdsplads taget initiativ til, at organisere vejledningen på en helt ny måde som har konsekvenser for hele teamet. At eleverne er samlet på en etage betyder, at kollegaer har en særlig opmærksomhed når de kommer der, etagen er blevet en *tingsliggørelse* af uddannelse. Det kan på sigt blive en styrke, at kollegaer er opmærksomme på, at når de kommer på den etage skal de samarbejde med elever og deltage i elevernes uddannelse. At det bliver en styrke fordrer dog, at Birte og Doris får etableret en *meningsforhandling* med kollegerne om, hvad der er væsentligt når man samarbejder med eleverne og hvordan samarbejdet mellem unitten og resten af huset skal være. Det er ikke kun Birte og Doris der skal lære at være vejledere i en studieunit. Kollegaerne skal også lære hvordan deres samarbejde nu skal være med Birte, Doris og eleverne.

I forbindelse med etableringen af unitten bliver Birte og Doris roller som vejledere endnu tydeligere, da det nu kan ses på deres fysiske placering. I Birte og Doris fortællinger genfinder vi betænkeligheden ved at prioritere vejlederrollen, men de fortæller også på et tidspunkt, at det har givet ro i huset at eleverne er samlet og de er tæt på eleverne. Etablering af en studieunit kan være en mulighed for at etablere en helt ny vejlederrolle, hvor vejledning ikke er noget man forlader de væsentlige opgaver for at gøre[[6]](#footnote-6), men derimod en særlig måde at tilrettelægge arbejdet på, hvor vejledere og elever passer en mindre gruppe borgere og sammen har tid til at tale om hvordan opgaverne løses. Birte og Doris kommentarer om, at det er vanskeligt at forudse hvad det er for spørgsmål, der opstår undervejs viser, at meningsforhandling er nødvendig når man møder nye udfordringer. Meningsforhandlingen er ikke noget der overstås, heller ikke på det møde de skal holde, det er derimod en løbende proces (Wenger 2004, s. 67). Vi foreslår Birte og Doris at udarbejde en pjece om studieunitten. En pjece kan forstås som en tingsliggørelse af ideen med studieunitten og kan derved fungere som et ”*fokuspunkt, som meningsforhandlingen kan organiseres omkring*” (ibid., s. 73).

I vores 2. semester projekt så vi hvordan, en elev meget hurtig blev en del af praksisfællesskabet og løste samme opgaver som resten af teamet (Almvig og Rubow 2013). Etableringen af studieunitten kan være en måde at sikre, at eleverne får en mere perifer rolle i teamet, idet eleverne kun skal være i en afgrænset del af huset og hele tiden i tæt kontakt med en vejleder. Når vi betoner det hensigtsmæssige i en perifer rolle, er det tænkt som en rolle, hvor eleven ikke er underlagt den samme produktionstvang og derfor har mulighed for at forholde sig kritisk til de opgaveløsninger de selv arbejder med. Det kan også beskrives som en måde at begrænse kravet om indordning på bekostning af engagement (ibid., s. 249). Studieunitten kan tage form af det Schön betegner som et reflekterende praktikum, og være et miljø hvor vejleder og elev sammen kan have fokus på elevens viden i handling og refleksion i handling (Schön 2013, s. 311).

At etablere en studieunit handler om ydre rammer for vejledningen. Det at Birte og Doris har etableret en studieunit besvarer til dels de didaktiske spørgsmål om hvem der skal lære (social- og sundhedselever på alle niveauer), hvor de skal lære (i unitten) og af hvem (vejlederne og personale der hjælper til i unitten). Birte og Doris overvejer fortsat hvordan de to væsentlige spørgsmål om hvad og hvordan skal besvares (Jank og Meyer 2012, s. 18-28).

 I det første arbejdsværksted er Doris og Birte optagede af, at de gerne vil etablere noget fælles undervisning. Gennem forløbet bliver det mere tydeligt for dem, at de dels gerne vil lave noget undervisning for eleverne og dels etablere nogle fælles vejledningssamtaler. Det reflekterende team bidrager til en besvarelse af hvad undervisningen kan omhandle, ved at komme med forslag i forhold til de mål som beskriver noget eleven skal kende til. Nogle af vejlederne har en tydelig fornemmelse af, at der er nogle af målene, som eleven kun opnår hvis vejlederen underviser eleven i forhold som vedrører hvordan rammer og retningslinjer anvendes i teamet.

Birte og Doris er inspireret af arbejdsmetoden vi bruger i værkstederne og prøver at anvende den. De er selv kritiske overfor hvordan det lykkedes, men de gør nogle erfaringer bl.a. om, at eleverne åbner sig mere og at de kan høre hvordan andre elever reflekterer. Birte og Doris erfarer, at fælles vejledning er en god ide, men de er ikke bevidste om, hvad det er de gerne vil opnå med den fælles vejledning i modsætning til individuel vejledning, hvordan det skal planlægges, eller hvilken betydning det har at eleverne kommer fra forskellige uddannelser. Det er heller ikke forventeligt at Birte og Doris overvejer disse didaktiske spørgsmål, da det ikke er indeholdt i de 2 x 10 dages vejlederkursus de har gennemgået.

Birte og Doris går derfor i gang med opgaven ud fra en fornemmelse af, hvad der kan fungere godt. De har samtidig vanskeligt ved at få tid til at planlægge noget sammen (i forløbet får de dog etableret et møde af 1 time hver 14 dag). Birte og Doris har fra gang til gang overvejet de spørgsmål, vi har sendt dem og det reflekterende teams kommentarer. På værksted nr. 2 fulgte samarbejdet med resten af huset det meste, på det sidste værksted kom der mere fokus på de didaktiske overvejelser. Hvis vi havde haft flere arbejdsværksteder, kunne arbejdet med at udvikle en vejledningspraksis i unitten have fået mere fokus, og vi kunne gennem dialogen og Birte og Dortes afprøvning i praksis have fået større viden om hvordan vejledningen kan tilrettelægges, så eleverne opnår de kompetencer målene intendere. På de 3 arbejdsværksteder taler vi om fælles vejledningssamtaler og undervisning, men vi når ikke at debattere hvad det betyder for den daglige vejledning, at eleverne er samlet i en unit og skal samarbejde med andre elever.

Arbejdet med Birte og Doris utopi viser, at en meningsforhandling er nødvendigt i en forandringsproces. I dette projekt er vores fokus ikke organisatorisk udvikling men udvikling af vejledningspraksis. Birte og Doris’ udfordringer i forhold til samarbejdet med det øvrige team, viser tydeligt at udvikling af vejledningspraksis er en del af den organisatorisk udvikling og må involvere ledelse. Studieunitten kan være en måde, at etablerer en ny vejlederrolle, hvor vejledning er arbejdsmåden og ikke noget man går fra til. Birte og Doris er meget engagerede i at udvikle deres vejlednings praksis. Deltagelse i aktionsforskningsprojektet støtter dem i at fastholde processen og giver dem sparring på didaktiske overvejelser.

**Opsummering**: I Doris og Birtes utopi omkring etablering af en studieunit åbnes der nye muligheder for læringsmiljøet, der også indbefatter fælles vejledning og undervisning for alle eleverne. Deltagelse i aktionsforskningsprojektet får også Doris og Birte til at afprøve metoden med det reflekterende team. At der ikke er klare forventninger til de øvrige kollegaers rolle i unitten, om hvordan de kan støtte op om de didaktiske tanker som Doris og Birte arbejder med, får betydning for kvaliteten af unitten. Det får betydning for deresvejlederfunktion, at de bliver mere perifere i forhold til teamet, men giver samtidig mulighed for at organisere og afprøve vejlederrollerne på en ny måde.

### 11.9 Lottes utopi

Som vi har nævnt, blev Lotte forhindret i at deltage i fremtidsværkstedet og på værksted nr. 3. Vi overvejede om det fik for stor betydning for Lotte at fortsætte i projektet uden at have været en del af fremtidsværkstedet, men lod det være op til Lotte, og tilbød hende også ekstra vejledning og samtaler. Lotte valgte at fortsætte i projektet, men da hendes utopi kun bliver fremstillet én gang på værksted nr. 2 vælger vi ikke at analysere hendes utopi, men blot fremstille den med de kommentarer der kom fra de øvrige deltagere og vores efterfølgende kommentarer i referatet.

Lottes utopi handler om at udarbejde en model der stiller spørgsmål til eleven omkring de enkelte mål. Hun giver et eksempel omkring mål 1:

Varetage dit arbejdsområde som social- og sundhedshjælper i overensstemmelse med arbejdspladsens retningslinjer for aktindsigt, tavshedspligt og utilsigtede hændelser samt kommunens fastlagte kvalitetsstandarder samt efter behov søge hjælp hertil hos relevante kolleger og samarbejdspartnere (Bilag 9).

De spørgsmål som Lotte har valgt at eleverne skal arbejde med i forhold til dette mål, tænker hun at eleverne skal have tid at forberede sig på inden næste møde (ugesamtale). Men hun tænker også at spørgsmålene kan være udgangspunkt til en fælles vejledning med eleverne. Spørgsmålene som Lotte har udarbejdet til mål nr. 1 er: Hvad er tavshedspligt? Hvad betyder aktindsigt? Hvad er en UTH? (utilsigtet hændelse, red.) Hvad gør du, hvis du opdager en UTH? Hvad er kvalitetsstandarter? Hvad betyder de? Er det vigtigt, du kender dem og hvorfor? Hvilke samarbejdspartnere er der omkring dine borgere, og beskriv en praksissituation du har oplevet, hvor du har søgt viden og sparring hos dine samarbejdspartnere der er omkring en af dine borgere, og beskriv hvorfor denne viden var vigtig.

Lotte vil gerne have mere erfaring med denne metode, men oplever også at den ikke er velegnet til den elev, hun har lige nu.

**Kommentarer fra det reflekterende team:** Der er også erfaringer fra de andre med at arbejde med målene på denne måde. De drøfter om det er en god ide at udlevere spørgsmålene til eleven, eller det er bedre at koble spørgsmålene til konkrete situationer hos borgerne. Så spørgsmålene bliver noget man har for sig selv som vejleder.

 **Vores efterfølgende kommentarer i referatet til Lotte:** Vi ser det fornuftige i at arbejde med en fælles forståelse af begreber som eks. UTH og tavshedspligt, der kan danne baggrund for viden-i-handling som er væsentlig som fælles platform i et fag. Lottes erfaring med at metoden ikke har været velegnet for hendes nuværende elev viser at læringsstile er forskellige, og der er mange måder at arbejde med elevernes læring på. Vi gør i øvrigt Lotte og de andre praktikvejledere opmærksomme på, at der netop er udkommet en bog omkring målene og det at arbejde med dem, som vil blive sendt rundt til vejlederne.

**Opsummering:** Det får betydning for Lottes deltagelse, at hun ikke var med på fremtidsværkstedet og værksted nr. 3, da hendes utopi kun bliver gennemgået på et af værkstederne. Lotte har deltaget i det reflekterende team og i begge fokusgruppeinterviews, hvilket har bidraget til projektets data.

##  12.0 Opsamling på utopierne og vejledernes vurdering af deltagelse i projektet

De ændrede rammer for vejlederfunktionen i forbindelse med implementeringen af Uddannelsesstrategien viser sig at have stor betydning for vejlederne i projektet. Ændringen påvirker ikke bare dem, men får også indflydelse på hele teamet. Det træder frem i arbejdet med realiseringen af utopierne, bortset fra Ditte, hvis funktion er tilpasset i forhold til kollegaerne. Hvad og hvordan eleverne skal lære i praktikken og indgå i teamets arbejdsopgaver, er der forskellige holdninger til hos kollegaerne, og påvirker den måde der tales om eleverne på. I det afsluttende fokusgruppeinterview siger en af vejlederne.

Men jeg har da tænkt over det med, om vi er ved at udvikle os i retning af noget professionshalløj… når vores hjælpere (kollegaer, red.) skal brokke sig over vores elever, så mener de jo også at de lærer for lidt i praksis og for meget teori. Det er ligesom to kulturer, der støder sammen. I virkeligheden to tidsaldre der støder lidt sammen. Det er jeg blevet mere bevidst om.

Som det fremgår af citatet, er der sket en øget bevidsthed omkring denne forskel i holdning til eleverne. Arbejdet med utopierne skaber også bevidsthed om andre sider af deres funktion som vejleder. Det bliver tydelig for dem at udvikling af vejledning skal ske hos dem selv, hvis de skal få eleverne til at reflektere. Det ses i Dittes arbejde med egen kommunikation; hos Birte og Doris, der udvikler nye vejledningsformer og fælles vejledning i deres unit; hos Helle og Jytte, ved at etablere et fagligt netværk og hos Michalas arbejde med en refleksionsmodel og ved at hun synliggør sine tanker og funktion for resten af teamet.

Det reflekterende team har haft stor betydning for arbejdet med utopierne. Ud over at utopierne er blevet kvalificeret i det reflekterende team, har det været kilde til inspiration og støtte til ’aktionerne’. Bevidstheden og troen på at det kan lade sig gøre at påvirke egen praksis og stille krav træder frem og påvirkes undervejs i dette projekt for deltagerne. Aktionsforskningsmetoden bidrager på forskellig vis til vejledernes udvikling.

I det afsluttende fokusgruppeinterview spørger vi til, hvad der adskiller at have deltaget i dette aktionsforskningsprojekt fra mere traditionel undervisning. Her fremhæves det at blive inddraget, som særlig væsentligt. Dette adskiller sig fra andre kurser, de har deltaget i:

Ja, […] det at vi selv har fået lov til at sætte dagsordenen. Det her er lige så meget vores projekt. Når man sidder på et vejlederkursus, så får man at vide, vend dig om og diskuter det her emne. Så tænker man, ja det kan man da godt lige, men man vil hellere diskutere det som rør’ sig ved en.

Og samtidig tænker jeg også, at det er et projekt, I (Inge og Bente, red.) gerne vil have, så det bliver en anden undervisning. De lærere man har på skolen, har undervist i det samme flere gange. Det bliver mere rutiner og det er ikke altid så inspirerende.

Du ser ikke nogle her der ligger hen over bordet og siger, jeg er træt, det gider jeg ikke lige.

Vi har fået en chance til at fordybe os, som man ikke får så tit.

Man kan godt gå og have nogle tanker i lang tid, men så det der med lige at få start skuddet.

Ja, det er ligesom når man skal pudse vinduer. Hvis man skal have gæster, så går det lidt hurtigere.

Det at de selv valgte at deltage i projektet og vores særlige funktion i projektet trækkes frem som en styrke ved metoden. Og så har deltagelsen skubbet til at virkeliggøre nogle ideer, som de nu har haft mulighed for at udfolde og fordybe sig i.

At deltage i projektet er også med til at holde gejsten oppe og se nye udviklingsmuligheder

Jeg tror også, at det kan modvirke, at man sådan går død i det […]Og nogle der har andre overvejelser, som man måske ikke helt har formuleret for sig selv. Så sander man ikke sådan til i funktionen […] når man stadigvæk kan se, at der kan ske noget nyt. At der er nogle udviklingsmuligheder

Ja, det med udvikling, at man får lyst til at udvikle sig. At ha’ det fokus. Altså, det er spændende, for nu er der lige noget jeg selv skal arbejde med. Ja, det holder gejsten oppe. […] så er blikket blevet vendt indad mod en selv. At det måske er en selv, hvis eleven ikke reflekterer, er det måske dig, der reelt spørger forkert. Altså, man får øjnene ind mod sig selv. Altså, hvad er jeg for en vejleder? Hvad er det for nogle områder jeg måske skal arbejde med, for jeg kan blive en bedre vejleder.

Det ses af citaterne at det at udvikle sig opleves som noget positivt, noget der er spændende og noget der giver energi. En udvikling mod at blive en bedre vejleder, hvor der hentes inspiration fra de andre i gruppen der også giver anledning til at stille spørgsmål til egen udvikling som vejleder.

At aktionsforskningsprojektet har været med til at udvikle deres vejlederkompetencer ses på forskellig vis i disse citater fra det afsluttende fokusgruppeinterview:

Jeg har sagt tydeligt, at det har påvirket mig meget personligt og givet mig den styrke at fremlægge min rolle som vejleder til andre, teamet og ledelse. Så det har det gjort for mig.

Det tænker jeg også langt hen ad vejen, at det har gjort for mig.

Jamen, jeg tror..og det er egentlig frygteligt hvordan i andre også stadigvæk kæmper for at få de rammer der skal til. Altså, at det er derude rundt omkring, så det ikke bare er os to. (to der arbejder samme sted red.). At få drøftet nogle af de ting, og få snakket om de ting. At få nogle ord, og nogle vendinger med tilbage.

Og hvis man skal trække den endnu mere op, at det bare er faglig udvikling men også personlig udvikling.

Jeg er altid ved at udvikle mig selv, men måske ved jeg ikke, hvordan jeg skal udvikles. Jeg tror, jeg er en nogenlunde god vejleder. Jeg har haft nogle succeser, og det kører man på. […]man kører i et spor og bare fortsætte og fortsætte, men når man så kommer til sådan et netværk, (værkstederne, red.) så..nåh, jeg er ikke så dygtig, som jeg troede. Altså, det har jeg ikke prøvet, og det var en god idé. Og man tænker, altså jeg er håbløs som vejleder. Jeg har ikke gjort alt det, de andre har gjort […]

Vejlederne understreger at drøftelserne og videndelingen i gruppen sammen med andre fagfæller har været inspirerende og betydningsfuld, samtidig med at deltagelsen i projektet har været med til at udvikle dem ikke bare fagligt men også personligt.

## 13.0 Diskussion relateret til vores interaktion med feltet og kvaliteten af kommunikationen

I afsnit 3.0 skriver vi, at vores datas validitet afhænger af kvaliteten af vores kommunikation. Vi vil i dette afsnit beskrive og diskutere, hvordan vi som forskere har deltaget i og påvirket fremtidsværkstedet og de 3 arbejdsværksteder. Men udgangspunkt i Habermas´ teori om kommunikativ handlen diskutere vi kvaliteten af den dialog der har været mellem os som forskere og vejlederne imellem.

Vores deltagelse kan beskrives i 3 hovedområder:

* Den måde vi strukturerede fremtidsværkstedet og arbejdsværkstederne
* De opsamlinger og teoretiske input vi præsenterede vejlederne for i løbet af projektet
* Vores mundtlige og skriftlige tilbagemeldinger på arbejdsværkstederne

Når vi som forskere har haft brug for at koordinere eller tage beslutninger, har vi bevidst i hele forløbet, gjort det tydeligt. Nogle gange har vejlederne blandet sig og foreslået hvad vi skulle gøre.

I afsnit 5.0 har vi gjort rede for opbygningen af fremtidsværkstedet og værkstederne.

På fremtidsværkstedet var vores rolle (ud over opsamling og teoretisk input) at styre processen, forklare og holde en tidsplan. Få gange blev der formuleret noget på post it, som vi ikke umiddelbart forstod betydningen af, så spurgte vi til det og fik det omformuleret. Da ønskerne for fremtiden skulle formuleres, kom vi med forslag til hvordan nogle emner kunne passe sammen. Dele af vores forslag blev brugt, men de endelige formuleringer og formuleringerne af utopierne er vejledernes egne. I det afsluttende fokusgruppeinterview henviser en af vejlederne til fremtidsværkstedet som: *” den gang vi overtog projektet”*. Den bemærkning ser vi som et udtryk for, at vi har formået at skabe et demokratisk frirum.

Som indledning til fremtidsværkstedet kom vi med to oplæg. Det første oplæg var en opsamling på fokusgruppeinterviewet, hvor vi sammenfattede vejledernes forståelse af målene og de kompetencer eleverne skal udvikle i praktikken. Vi fremlage hvordan vi forstod deres udtalelser fra interviewet. Indholdet af det oplæg svarer til den analyse vi har skrevet i afsnit 8.0. Afsnittet er dog først skrevet efter aktionsforskningsprojektet er afsluttet, og vi har gennem processen opnået en større erkendelse af, hvor kompleks læring af de kompetencer målene intendere er.

Efter oplægget spørger vi vejlederne, om de kan følge vores tankegang. Dette svarer de bekræftende til og de kommer med eksempler på hvornår de f.eks. mener, at man som social-og sundhedshjælper er i en situation, hvor man skal foretage et skøn. I det afsluttende fokusgruppeinterview spørger vi vejlederne om den proces, hvor vi går fra at tale om målene, til at tale om uddannelse af den ’reflekterende praktiker’ gav mening for dem, hvilket alle svarer beskæftigende til. I de efterfølgende kommentarer er fokus på, at begrebet ’at uddannelse af eleverne til reflekterende praktikere’ giver mening. Vejlederne svarer derimod ikke på, om de kan se begrebet at ’uddanne eleverne til at være reflekterende praktikere’ som en måde at formulere de kompetencer der ligger i målene.

Det jeg synes er interessant er, at få eleven til at reflektere og inddrage teori, og med det spørgsmål kom fokus på eleven, men i processen er fokus flyttet over på os vejledere og hvordan vi tager på problemet. Vi har set på os selv og ikke kun på eleven som sidder med problemet. Vi har reflekteret over os selv som vejledere og set indad.

Vi spørger senere i interviewet om deres forståelse af praktikmålene har ændret sig. 3 vejledere mener at de er blevet mere opmærksomme på målene, men samlet synes vejlederne ikke, at deres forståelse af målene har forandret sig. De nævner dog det skema vi gennemgik på 3. arbejdsværksted (se senere) som noget der gav god forståelse. Det ser ud til at vejlederne deler den måde, vi fremstiller social og sundhedshjælperfaget som en praksis hvor beslutninger ofte bygges på et skøn, men koblingen til, at det også er de kompetencer målene beskriver, er ikke blevet helt tydelig.

Et anvendt begreb i fokusgruppeinterviewet er refleksion. Vi fandt det derfor hensigtsmæssigt, at holde et oplæg om refleksion, for at vi i gruppen kunne have et fælles udgangspunkt, når vi talte om refleksion. Oplægget omfattede både en mere generel del om hvad refleksion er. En gennemgang af Donald Schöns begreber ’viden i handling’, ’refleksion i handling’ og ’refleksion over handling’. I arbejdsværkstederne refererer vejlederne flere gange til Schön og begrebet refleksion i handling.

Til hvert af de 3 arbejdsværksteder og inden det afsluttende fokusgruppeinterview har vi lavet korte teoretiske oplæg. Oplæggene har alle relateret sig til overskriften ’hvordan kan vi uddanne eleverne til at være reflekterende praktikere’. Vi har planlagt emnerne fra gang til gang, på baggrund af noget af det som er kommet frem, mens vi har talt om utopierne. Vi har foreslået emnet for vejlederne. Nogle gange har der været et par valgmuligheder. De teoretiske oplæg har varet ca.30 minutter. Fordi gruppen er så lille, har det været naturligt, at vejlederne har kommenteret det løbende, ofte ved at komme med eksempler fra deres praksis.

Vi har haft følgende oplæg:

Arbejdsværksted nummer 1: *Opsamling fra fremtidsværkstedet.* *Hvad mener vi, når vi taler om at faget udvikler sig i retning af en profession?* Vi gennemgår forløbet fra fremtidsværkstedet for at samle op på, hvordan vejlederne er kommet frem til utopierne. Vi brugte begrebet profession i oplægget på fremtidsværkstedet, udfolder det her yderligere og kommer med eksempler fra social- og sundhedshjælpernes stillingsprofiler, hvor vi kan genfinde eksempler på at faget udvikler sig i en professionsretning. Vi inddrager eksempler fra hverdagen, på hvordan social- og sundhedshjælpernes mulighed for at anvende skønnet bleiver begrænset af kvalitetsstandarter. Oplægget er i overensstemmelse med vores redegørelse i afsnit 6.3

Arbejdsværksted nummer 2: *Refleksionstrappen som et eksempel på en model. Hvad kan en model bruges til? Video med gorillaen som ingen ser.* Michala valgte i hendes utopi at udarbejde hendes egen model for refleksion. På værkstedet nr. 1 kommer vi derfor til at tale om, hvad det er man kan bruge en model til. Der er ønske fra gruppen om, at dette emne skal uddybes. Flere af vejlederne har nævnt en refleksionstrappe, som de er blevet undervist i på vejledningskursus. Vi vælger derfor at bruge et eksempel på en refleksionstrappe som udgangspunkt for at tale om hvad en model er.

Vi viser desuden en You Tube video, hvor en gruppe mennesker skal spille boldt, vejlederne skal mens de ser videoen tælle hvor mange gange bolden kastes. Undervejs kommer der en gorilla ind i billedet, som ingen ser. Vores tanke med videoen var at gøre vejlederne opmærksomme på, hvordan elevens opmærksomhed ved at blive rettet mod særlige forhold, f.eks. det at arbejde sundhedsfremmende, også kan fjerne opmærksomheden fra andre forhold. I den efterfølgende debat var vejlederen optaget af videoen som et eksempel på, hvordan de kan overse noget eleven kan, ved at fokusere for meget på elevens problemer.

Nummer 3. *Læring i praksisfællesskaber:* I forbindelse medDoris og Birtes utopi har vi debatteret om eleverne bliver for isoleret i studieunitten og en vejleder nævner begrebet praksisfælleskab. Vores teoretiske udgangspunkt i oplægget genfindes i afsnit 9.0. Vejlederne kunne genkende deres praksis i fremstillingen og var især optaget af begreberne om perifer deltagelse.

På samme værksted gennemgik vi et skema, hvor vi har opdelt de 19 praktikmål i arbejdsområder og de kompetencer eleven skal udvikle, når hun arbejder med opgaver inden for de forskellige områder. Vi udarbejdede skemaet da, vi kunne se, at når vejlederne i det indledende fokusgruppeinterview talte om målene, henviste de mere til arbejdsområder end til kompetencer.

Før det afsluttende fokusgruppe interview: *Forholdet mellem teori og praksis:* I det indledende interview taler vejlederne om hvordan de tillægger teoretisk viden en vigtig betydning i deres praksis. På fremtidsværkstedet bliver emnet også berørt som en del af elevernes manglende forudsætninger. Temaet er uddybet i afsnit 8.0. Teoretisk videns betydning for praksis har derimod ikke fyldt på arbejdsværkstederne. I forhold til Birte og Doris utopi har vi været lidt inde på didaktiske overvejelser relateret til, hvad man skal undervise eleverne i, mens de er i praktik. Vi vælger derfor at komme med et oplæg før det afsluttende fokusgruppe interview. Vores oplæg bygger på Donald Schöns (Schön 2004 og 2013) overvejelser over hvordan den teknisk- rationelle viden kun kan anvendes direkte i nogle situationer og hvad begrebet tavs viden dækker over. Det er den forståelse vi har uddybet i afsnit 7.0. Vi inddrager også Per Lauvås og Gunner Handals beskrivelse af sammenhængen mellem tavs og eksplicit viden (Lauvås og Handal 2006, s. 89-119).

Den opsamling vi har foretaget, og de teoretiske oplæg ser vi som et parallelt spor til arbejdet med utopierne. Gennem oplæggene har vi forsøgt, at rette vejledernes opmærksomhed mod vores problemformulering og den overskrift vi sammen med vejlederne formulerede for vores arbejde ”hvordan kan vi uddanne social- og sundhedshjælpereleverne til at blive reflekterende praktikere”. Oplæggene har været en del af den måde, vi gennem forløbet har delt vores videnskabelige erkendelser med vejlederne. Vi har f.eks. udviklet vores forståelse af praktikmålene fra 2. semester, idet vi nu har analyseret målene med udgangspunkt i kompetence- og professionsbegrebet.

I forbindelse med alle oplæggene er vejlederne aktive, stiller spørgsmål, kommer selv med eksempler. Der forekommer også situationer, hvor nogle af vejlederne argumenterer imod det vi siger. F.eks. siger Inge i forbindelse med det sidste oplæg, at det måske ikke er alle de kompetencer eleverne skal udvikle som fremgår af målene og henviser til, at der vel også er et krav om tempo i arbejdet. Dette synspunkt argumenterer flere af vejlederne imod, idet de forklarer, at det ikke handler om tempo men om planlægning. I den situation opstår der en diskussion, hvor deltagerne gennem argumentation forsøger at overbevise de andre om fornuften i deres argument, men hvor der også bliver lyttet til modpartens argument. Inge og nogle af vejlederne lader sig overbevise af gode argumenter og flytter sig mod en ny fælles forståelse, hvor den kompetence eleverne skal lære er planlægning og det også omfatter et vist flow i arbejdet. Den form for herredømmefri dialog er uddybet i afsnit 4.0.

Det er dog undtagelsen, at vores oplæg fører til en diskussion. Vejlederne accepterer oftest, at vores måde at fremstille et forhold på giver mening. Det tilskriver vi primært den ramme vi har præsenteret oplæggene i. Der var afsat relativt kort tid, og det var ikke formuleret som et diskussionsoplæg.

I det afsluttende fokusgruppeinterview spørger vi vejledere om, hvilken betydning de teoretiske oplæg har haft. Vejlederne har oplevet det som en givende del af projektet og af nedenstående kommentarer konkluderer vi, at oplæggene har givet anledning til en refleksion eller yderligere fordybning hos vejlederne.

Man kan forstå det når man hører det, men jeg har ikke sådan selv været hjemme og søge på noget, men f.eks. i dag, så sidder man lige og kobler det på nogle oplevelser og tænker det var måske lige det, der skete der.

Ja sådan har jeg det også og så har I været i lidt en anden boldgade end vores vejlederkursus, det er nogle andre teoretikere. Jeg har været hjemme og læse alt det gamle skidt for at se om jeg har mødt Schön før, men han var der ikke lige.

Jeg har da tænkt over det med, om vi er ved at udvikle os i retning af noget professionshalløj… når vores hjælpere skal brokke sig over vores elever, så mener de jo også at de lærer for lidt i praksis og for meget teori.

Vi spørger også til hvordan vejlederne oplever magtaspektet i forhold til, at vi er ansat som uddannelsesansvarlige. Vejlederne oplever spørgsmålet lidt morsomt og ler. De ser ikke magt som noget der er relateret til en uddannelsesansvarlig. Vejlederne ser det som en fordel, at vi kommer fra forskellige dele af MSO, så vi ikke fortaber os i konkrete eksempler.

Sammenfattende kan vi sige, at der i forbindelse med oplæggene har været mulighed for en herredømmefri dialog, men de steder hvor vejlederne har kunnet genkende sig i vores fremstillinger, har tidsrammen ikke inviteret til uddybende dialog.

På arbejdsværkstederne har vi som beskrevet i afsnit 5.0 opbygget en særlig ramme for dialogen om de enkelte utopier. Vi interviewer den/ de vejledere hvis utopi vi bearbejder, og de øvrige vejledere er et reflekterende team som af intervieweren og ’utopiejeren’ bliver inviteret til at komme med deres refleksioner. Da vi præsenterer metoden for vejlederne, forklarer vi, at det er vigtigt som reflekterende team at forholde sig undersøgende. Gennem hele forløbet er det reflekterende team opmærksomme på dette. Det reflekterende team kommer primært til at forholde sig til noget i den sociale verden, hvor sandheden af et udsagn bedømmes ud fra gældende normer. Når det reflekterende team forholder sig til udsagn i den sociale verden, giver det ’utopi ejeren mulighed for at se situationen fra andre vinkler eller få øje på nye aspekter. På 2. arbejdsværksted fortæller Helle og Jytte, at de vil invitere 5-6 vejledere til at deltage i en netværksgruppe. Det reflekterende team udtrykker tvivl om, det er den rigtige måde at gøre det på og spørger:

Kunne man spørge den store gruppe af vejledere, (ca. 20) hvordan de tænker, at gruppen skal sammensættes? (bilag 5).

Dette udsagn bevirker, at Hele og Jytte til næste arbejdsværksted har overvejet, at det måske kan give problemer bare at udvælge 6 vejledere. De vælger ikke at spørge gruppen som det reflekterende team foreslår, men i stedet at kalde det et pilotprojekt, så andre vejledere også har mulighed for at komme i en netværksgruppe. Denne ide finder det reflekterende team god.

I et andet eksempel fra 2. arbejdsværksted, har Michala fortalt om hendes manglende muligheder for at udfylde vejlederrollen.

Michala skal måske selv stille nogle krav, hvis jeg skal fungere som vejleder - så skal det være sådan og sådan.

Michala bliver opmærksom på, at man godt kan have en anden måde at forholde sig til funktionen som vejleder og hun vælger at begynde at stille flere krav.

Det reflekterende team forholder sig også til den subjektive verden. I de situationer gengiver det reflekterende team hvordan andre måske forstår ’utopiejeren’ og ’utopiejeren’ forholder sig til om udlægningerne er sandfærdige. På 2. arbejdsværksted taler Birte og Doris om kollegaernes forventninger til dem. Det reflekterende team siger:

Måske har kollegerne slet ikke de krav. Ja, måske går de og venter på et udspil fra vejlederen.

Birte og Doris bliver efter det reflekterende teams samtale bevidste om, at de må have en samtale med deres kollegaer om gensidige forventninger.

I det afsluttende fokusgruppeinterview tillægger vejlederne det reflekterende team meget stor betydning for deres udvikling i forløbet.

* Jeg synes det har været godt at få nogle andre vinkler, eller spørgsmål. For os der har arbejdet med den her unit, teamet har sagt det, stillet de spørgsmål som vores kollegaer måske har - og vi har bare tænkt, hvordan vi egentlig vil have det, uden at tænke på hvordan vores kollegaer tænker. Der kommer nogle af jeres meninger frem, og det gør at vi ser andre vinkler.
* Ja der kommer andre øjne på, som den dag da du sagde (henvendt til en anden i gruppen), at du ville opfatte det som et angreb, ja sådan havde jeg slet ikke tænkt. Det var godt, nogle gange ser man bare ud af en vej, men der er masser af andre veje.

Det reflekterende team bidrager til det frigørende aspekt idet de viser ’utopiejeren’ at der er andre måder at handle på.

Vi har tidligere beskrevet, hvordan vi skriver referat og kommer med uddybende kommentarer efter alle arbejdsværkstederne.

Idet vi vælger at give vores kommentarer skriftligt, får vi mulighed for først at analysere værkstedet og tale om hvad vi finder relevant, men det giver os også en mulighed for at påvirke udviklingen af utopierne i en retning som er relevant i forhold til vores problemformulering, men på en måde hvor vejledernes ønsker og tanker er det primære, idet vi på arbejdsværkstedet kun får indflydelse på debatten gennem vores rolle som interviewer.

Den metode vi har anvendt på arbejdsværkstederne, vurderer vi som meget velegnet når emnerne der skal belyses forholder sig til noget i den social og subjektive verden. ’Utopiejeren’ skal ikke nødvendigvis straks kommentere på de input det reflekterende team kommer med, men har mulighed for at overveje det. At de får et referat af samtalen med supplerende spørgsmål og kommentarer fra os har understøttet denne proces. En af vejlederne udtrykker det:

Ja for man kan ikke huske et hele, især ikke det som det reflekterende team er kommet med. Lige når man går fra, så er det hårdt, men så kan man side og læse det.

Det er som vejlederen påpeger krævende, at være i den proces hvor ens ideer og forståelse skal debatteres og derfor gavnligt at man kan forholde sig til det på afstand.

Såvel ’utopiejeren’ som det reflekterende team arbejder mod det fælles mål, at ’utopiejeren’ skal opnå en større indsigt, i de problemer hun står med. Vi mener derfor at Habermas´ begreb kommunikativ handlen kan anvendes til at beskrive dialogen, *” interaktioner hvor alle delagtige afstemmer deres individuelle handlingsplaner efter hinanden og derfor forfølger deres illokutionære mål uden forbehold”* (Habermas 1981). Dialogen er et udtryk for vejledernes reelle interesse i at udvikle deres egen, hinandens og deres fælles praksis.

## 14.0 Diskussion relateret til metodens anvendelighed i forhold til problemformuleringen

Vi vil i dette afsnit fortsætte med at forholde os til og drøfte metodens anvendelighed til at belyse og dermed besvare vores problemformulering som lød:

*Hvordan kan vejledning af social- og sundhedshjælperelever i praktikperioderne udvikles gennem et aktionsforskningsprojekt med det sigte at eleverne opnår de kompetencer målene intendere?*

Vi indleder vores projekt med at afholde et fokusgruppeinterview, hvor vi vil forholde os fænomenologisk og sætte vores forforståelse fra 2. semester projektet i parentes.

Vi vurderer, at det er lykkedes for os. Efter fokusgruppeinterviewet har vi opnået en ny og for os overraskende indsigt. Vejlederne oplever ikke, at det er problematisk, at anvende målene i deres vejledning af eleverne. Den information får os i første omgang til at overveje vores problemformulering, men efter vi flere gange har gennemlæst interviewet, bliver vi optaget af de forhold som vejlederne beskriver som vigtige og vanskelige, nemlig at inddrage teori og få eleverne til at forholde sig til borgerens aktuelle situation og handle ud fra det. Vi bliver samtidig opmærksomme på, at når vejlederne taler om målene, forholder de sig til de arbejdsområder målene også henviser til. Sideløbende med at vi analyserer fokusgruppeinterviewet, analyserer vi målene og finder en overensstemmelse mellem de kompetencer der er beskrevet i målene og det vejlederne finder det er vigtigt at eleverne lærer. Den indsigt vi får gennem fokusgruppeinterviewet og det sideløbende arbejde med målene, gør det tydeligt for os, at vi ikke kan anvende de 19 praktikmål som udgangspunkt for diskussioner om udvikling af vejledningspraksis. Det er derimod muligt at formulere et begreb som rummer de kompetencer målene intender og som samtidig rummer det vejlederne finder vigtigt og vanskeligt at eleverne lærer.

Inden det indledende fokusgruppeinterview havde vi besluttet, at projektet skulle bestå af et fremtidsværksted og 3 arbejdsværksteder. Efterfølgende forholder vi os kritisk til vores valg af fremtidsværkstedet som en del af metoden. Vi har overvejet hvordan vi i stedet kunne komme fra den indsigt vi opnår i fokusgruppeinterviewet og frem til et udgangspunkt for arbejdsværkstedet. En mulighed kunne være, at vi efter fokusgruppeinterviewet have opstillet de problemer vejlederne nævner og ladet dem være udgangspunkt for en positiv om formulering mod et udviklings aspekt.

Fremtidsværkstedsmetoden er udarbejdet med henblik på udvikling i forhold til konkrete problemer, og med det sigte at overvinde umyndiggørelse og resignation (Junk og Müller 1989). I projektet deltager en gruppe vejledere som er engagerede i deres praksis og som er parate til at diskutere udvikling af deres praksis og tage initiativer.

Vi har tidligere nævnt vores baggrund som sygeplejersker og den problemløsende tilgang vi deler med vejlederne. Fremtidsværkstedsmetoden forhindrer os i at bevæge os direkte fra en erkendelse af problemet til et løsningsforslag, og er som sådan egnet til udviklingsprojekter i vores kontekst, hvor vi ser en tilbøjelighed til dette.

I fremtidsværkstedets kritikfase bruger vejlederne meget tid på, at kritisere de forudsætninger eleverne har, når de begynder på uddannelsen. På et tidspunkt siger en vejleder at, vi jo ikke kan skrive til skolen, at vi vil have nogle andre elever. Vejlederne vælger derefter i stedet at se på elevernes forudsætninger, som et forhold der har betydning for hvilke kompetencer, de som vejledere skal udvikle. I resten af projektet nævner vejlederne ikke elevernes forudsætninger. Kritikfasen får en vigtig funktion som ’parkeringsplads’ for forhold der fylder i dagligdagen, men som det er vanskeligt at få indflydelse på. At vejlederne bevidst vælger ikke at fokusere på elevernes forudsætninger, giver dem plads til at forholde sig til udviklingen af deres vejledningspraksis.

I fantasifasen oplever vi, at vejlederne har vanskeligt ved at frigøre sig fra tanker om, hvad der er realiserbart, og vi heller ikke har kompetencer til at fremme en mere innovativ tænkning. Utopierne er ikke særlig utopiske men realistiske udviklingsønsker. Ifølge Jungk og Müllert er det væsentligt at fantasien udfoldes, da det er i den proces de mest interessante ideer skabes (Jungk og Müllert 1989, s. 77). Vi vurderer, at vejledernes ideer trods alt var udfordrede og grænseoverskridende og krævede mod at gennemføre undervejs. Vejledernes ideer som de er kommet i gang med at realisere, har også givet en bevidsthed om, at de selv har indflydelse på udvikling af deres vejledningspraksis.

På fremtidsværkstedet lægger vi vægt på, at vejlederne selv skal formulere deres udviklingsønsker i relation til værkstedets overskrift. I det afsluttende fokusgruppeinterview tillægger vejlederne det stor betydning for deres engagement i projektet, at de selv valgte hvad de ville arbejde med, frem for at vi som forskere havde formuleret det, eller der på fremtidsværkstedet skulle formuleres en fælles utopi.

At vejlederne selv vælger, hvad de vil arbejde med betyder, at vi kommer til at berøre flere udviklingsaspekter i vejledernes praksis, men muligheden for at arbejde i dybden med hvert aspekt bliver begrænset.

Værkstederne fik en central betydning som læringsrum for praktikvejlederne i aktionsforskningsprojektet. Vi tillægger det betydning, at vi på disse værksteder var bevidste om vores kommunikative ståsted ud fra Habermas’ teori om kommunikativ handlen. Vi vurderede også at være godt klædt på til at interviewe vejlederne omkring deres utopier, ud fra vores store kendskab til vejledernes arbejdsområde. Samtidig var vi opmærksomme på, at netop dette indgående kendskab kunne give os ’blinde pletter’, hvor vi i vores rolle som interviewere kunne miste viden, ved at overse at spørge ind til nuancer i vejledernes utopiske projekter. Ved at forholde os til lydoptagelserne gav det os imidlertid en mulighed for at blive bevidstgjort om manglende aspekter i samtalen, som vi kunne tilføje i vores efterfølgende kommentarer i referaterne. Denne efter bearbejdning var også væsentlig, i forhold til hvilket teoretisk input vi fandt relevant til det næste værksted.

I vores analyse af det indledende fokusgruppeinterview og i analysen af utopierne har valget af Wengers sociale læringsteori vist sig velegnet til at synliggøre den ændring vejlederfunktionen har fået, og hvordan kollegaer og ledelse bliver en væsentlig del af denne forandringsproces. En forandringsproces hvor klare rammer, meningsforhandlinger og engagement bliver tydelige komponenter, der også bliver væsentligt i arbejdet med realiseringen af utopierne. At rammerne for udvikling af vejlederpraksis er så væsentlig, får en betydning i projektet, som vi ikke havde forudset.

Vi valgte en fast struktur på værkstederne, bortset fra at vi til en enkelt utopi, eksperimentere med dukker. Ved at fastholde den samme struktur på værkstederne, gav det vejlederne en vis fortrolighed med modellen, som også gav anledning til inspiration i deres egen vejlederpraksis.

En anden tidshorisont med flere værksteder over en længere periode, kunnet have tilføjet andre eksperimenter i værkstederne, der kunne have kvalificeret yderligere til vejledernes udvikling. Vi kunne eksempelvis have haft følgeskab med nogle af vejlederne undervejs; have lyttet til en samtale de have haft med en elev og foretaget en analyse af en sådan sekvens sammen. I den korte tidsperiode vi havde til projektet, når vi ikke omkring væsentlige aspekter i utopierne som eksemplevis de møder som vejlederne planlægger og som først ligger efter projektets afslutning.

Vi har skullet balancere værdierne i aktionsforskningsprojektet samtidig med at det har været et masterprojekt, hvor vi har haft en ’dagsorden’ i form af vores problemformulering. Dette aspekt stiller ind på kritikken om magtaspektet i aktionsforskningen, og om metodens anvendelighed til et ’bestillingsarbejde’ (fra eksempelvis ledelse). Undervejs i projektet valgte vi ikke at lade projektet styre for stramt af vores problemformulering. Vejledernes udtryk for at de havde ejerskab af projektet og det netop var på værkstederne ”*de overtog projektet”*, tillægger vi stor betydning for deres udvikling både personligt og fagligt. Hvis vi ikke havde været masterstuderende havde vores udgangspunkt været anderledes og vi kunne have taget direkte udgangspunkt i vejledernes ønske om udvikling af deres vejledningskompetencer, hvilket havde været mere tro mod aktionsforskningsmetodens grundprincipper. På den anden side finder vi det væsentlig at en udvikling bliver kvalificeret mod fælles mål. I den henseende har vores problemformulering været et velegnet styringsredskab.

I analysen af målene er det blevet tydeligt for os, at mange af kompetencerne bygger på viden som ikke helt lader sig formulere som eksplicitte teorier. Donald Schön beskriver hvordan praktikeres handlinger ikke kan fastlægges rationelt ud fra teoretisk viden når målene er uklare. Situationerne med de uklare mål er kernen i social- og sundhedshjælperens arbejde, og vi finder derfor Schöns teorier velegnede til at forstå hvad det er social – og sundhedshjælpereleven skal lære for at kunne foretage gode handlinger i situationerne med uklare mål.

Vi har undervejs diskuteret hvilken betydning det har, at Schöns tekster refererer til praktikere med en lang teoretisk uddannelse, f.eks. arkitekter, ingeniører og læger, mens vi anvender hans teori i forhold til en uddannelse med 24 ugers teoriundervisning. Længden af den teoretiske uddannelse må naturligt have en betydning for den fortrolighed, man opnår for fagets begreber, og dermed den måde de indgår i ens overvejelser over en situation. Vi mener ikke, det er realistisk, at man i løbet af to skoleperioder af 12 uger opnår fortrolighed med fagets begreber. Opbygningen af denne fortrolighed må nødvendigvis fortsætte i den praktiske del af uddannelsen. Det sker kun hvis den teoretiske viden naturligt indgår i praktikstedets diskussioner om de praktiske situationer og deres betydning.

I vores grundige arbejde med de 19 praktikmål har vi opnået en ny indsigt i, hvad det er for kompetencer målene intendere. Det er vanskeligt at lære den type kompetencer, hvor man ikke kan følge retningslinjer, men skal kunne forstå en situation og derefter vælge de rigtige handlinger. Spørgsmålet er, om ikke det er for ambitiøst at forestille sig, at elever selv med den bedste vejledning kan opnå de kompetencer på 14 måneder? I besvarelsen af det spørgsmål har det naturligvis også stor betydning, hvilke forudsætninger eleverne har, når de begynder på uddannelsen.

Aktionsforskningsprojektet viser, at der er mange måder at udvikle praksis og vejledning på. Etablering af praktikvejledernetværk, udvikling af metodiske modeller, nye måder at organisere læringsmiljøer på, kommunikationens betydning for vejledningsfunktionen blev de synlige elementer i dette projekt. Vejledernes arbejde med disse elementer blev ikke direkte målrettet til at udvikle eleverne til at blive reflekterende praktikere, men kan ses som et grundlag for at udvikle en praksis i den retning. (mod konkrete vejledningssituationer) Aktionsforskningsmetoden har i dette projekt skabt et forpligtende læringsrum for praktikvejlederne, hvor de har inspireret hinanden og ved at dele viden, har de fået ny indsigt som har været medvirkende til at frisætte dem til at afprøve og udvikle nye sider af deres vejlederfunktion.

Hvorvidt vores projekt har givet svar på vores problemformulering er vanskeligt at vurdere. Dette set i lyset af at vejlederfunktionen på mange måder er kompleks, dels i forhold til de mange problemstillinger der er med eleverne; kompleksiteten af opgaverne hos borgerne; rammerne for vejlederfunktionen og målenes ambitioner i retning mod et professionsfag. Disse elementer der samlet set gør udvikling af en vejlederpraksis vanskelig, når det drejer sig om at social- og sundhedshjælperne skal opnå de kompetencer målene intendere. Den måde vi har anvendt aktionsforskningsmetoden i dette projekt, ser vi imidlertid som et skridt i den rigtige retning.

## 15.0 Konklusion

Vi har i vores masterprojekt gennemført en lille aktionsforskningsprojekt. Arbejdet med metoden har givet os en indsigt i, hvilke potentialer og begrænsninger metoden har.

Vores 7 aktionsgruppedeltagere er på hver deres måde i gang med at udvikle deres vejledningspraksis. Gennem deltagelse i projektet er de blevet inspireret til at foretage ændringer i deres praksis, og de har erfaret at det er muligt at forandre praksis. Det forpligtende engagement i aktionsforskningsgruppen har støttet dem i at foretage konkrete handlinger.

Arbejdsværkstederne har haft en central betydning. På arbejdsværkstederne har vi anvendt en struktureret dialog med interview og inddragelse af resten af gruppen som et reflekterende team. Det reflekterende team har gennem forløbet haft 3 vigtige funktioner. I dialogen er deltagerne blevet bevidste om vigtigheden af, at de prioriterer tid til vejledningsarbejdet. Det reflekterende team har givet gode ideer som er inddraget i udviklingsarbejdet, og deltagerne er blevet inspireret af hinandens arbejde. Endeligt har det fungeret som en vikarierende samtalepartner ved at gengive, hvad eleven eller kollegaerne kunne tænke i forhold til forskellige handlinger.

Lydoptagelserne fra arbejdsværkstederne har givet os som forskere en mulighed for at analysere dialogerne og sammen debattere dialogerne, og overveje hvordan vi vil påvirke udviklingen. Referaterne med vores kommentarer har samtidig givet deltagerne en ekstra mulighed for, at reflektere over den dialog der var på arbejdsværkstederne. De skriftlige kommentarer ser vi som en egnet måde til at kvalificere udviklingen uden at blive for styrende i processen.

På værkstederne har vejlederne været engagerede i at støtte hinanden til at opnå en erkendelse og komme videre med deres udvikling. Dialogen kan beskrives med Habermas´ begreb kommunikativ handlen. Vi ser den struktur, vi har valgt at anvende for samtalen som velegnet til at understøtte en proces, hvor kommunikationsdeltagerne sammen skal forsøge at opnå fornyet indsigt og forståelse.

Det har overrasket os hvor meget rammerne for vejledingsarbejdet, og især vejledernes egen konflikt med at prioritere vejledningsarbejdet frem for borgerrettede opgaver, har fyldt i processen. Rammer for løsning af vejledningsopgaven og en tydelig accept fra både vejledere, ledelse og kollegaer af, at opgaven skal prioriteres, er vigtige forudsætninger for at udviklingsarbejde kan gennemføres.

Tidsrammen i vores projekt har været kort. Det betyder at vi kun har nået at sætte en udviklingsproces i gang. I et fag hvor de fleste opgaver ikke kan udsættes (borgerne skal passes), skal man i en udviklingsproces beregne tid til, at de handlinger man har planlagt ikke nødvendigvis bliver gennemført til den aftalte tid.

Sideløbende med at vejlederne har arbejdet med deres udviklingsprojekter, har vi som forskere fordybet os i, hvilke kompetencer de 19 praktikmål intenderer. Vores analyse af målene har vi sammenholdt med den indsigt, vi har opnået gennem vores samtaler med vejlederne. Det er især den viden vi fik i det indledende fokusgruppeinterview, hvor vejlederne både talte om målene generelt, to specifikke mål og hvad de synes det er vigtigt eleverne skal lære, som har fået betydning for vores forståelse af, hvilke kompetencer målene intenderer og hvordan det kan læres i praksis.

De kompetencer der fremgår af målene handler bl.a. om at kunne forstå en situation og tilpasse handlingen. Vi fandt det velegnet at anvende Schöns begreber om viden i handling og refleksion i handling samt skønsbegrebet, til at beskrive denne type kompetencer som bygger på mere eller mindre tavse kunskaber. Hvordan denne type kundskaber kan tilegnes er et vanskeligt spørgsmål, som vi kun berører perifert i opgaven.

* At udvikle sine kompetencer til at kommunikere og kunne stille refleksive spørgsmål
* At opbygge et netværk hvor kollegaer kan støtte hinanden til at blive dygtigere vejledere
* At organisere vejledningsarbejdet på en ny måde, hvor elever og vejledere arbejder tæt sammen
* At anvende en model som udgangspunkt for at forklare kollegaer, hvad man lægger vægt på i vejledningen af eleverne og sikre at man får tiden til vejledningsarbejdet

Vi ser det hele som elementer, der kan være med til at udvikle en vejledningspraksis, hvor eleverne opnår de kompetencer målene intenderer.

I et nyt projekt kunne man gå mere målrettet efter hvordan man vejleder i, at opbygge viden i handling, at reflektere i handling og i at anvende skønnet.

Vi har i vores aktionsforskningsprojekt tillagt det betydning, at vejledernes udviklingsønsker relateret til problemstillingen var det centrale. Vejlederne har evalueret det positivt, at de har haft den indflydelse på projektet.

Et aktionsforskningsprojekt målrettet mod udvikling af metoder der kan understøtte, at eleverne opbygger en viden i handling og en evne til at reflektere i handling, kan godt blive deltagerstyret. Deltagerne kan vælge hvilke af flere metoder de vil afprøve, og hvilke de vil arbejde videre med, men det kan ikke som vores projekt relatere sig åbent til på hvilken måde de gerne vil udvikle deres praksis.

Da vi påbegyndte projektet havde vi en forståelse af de 19 praktikmål. Vi anvender dem i vores praksis og vi har arbejdet med dem i 2. semester opgaven, men vi har opnået en ny indsigt under arbejdet med dette projekt. Hvis vi havde haft vores nuværende viden, da vi samlede gruppen af de 7 vejledere, var vejledernes udviklingsprojekter antageligt blevet mere målrettet mod, at udvikle en vejledingspraksis relateret til hvordan man kan vejlede i en praksis, hvor det at kunne foretage et skøn er centralt.

Efter afslutningen af vores projekt vil vi indlede arbejdet med, at anvende den viden vi har opnået til fortsat udvikling af uddannelsesindsatsen i Magistraten for Sundhed og Omsorg.

# 16.0 Litteraturliste

Almvig, I. H. & Rubow, B. (2013): *Læring I praksis: Eksamensopgave i 2. semester projekt.* AalborgUniversitet.

Almvig, I.H. & Rubow, B (2014): *Videnskabsteori 2: Eksamensopgave 3 semester*. Aalborg Universitet.

Argyris, C. (2012): Organisatorisk læring – single-og double –loop. I: Illeris, K.: *49 tekster om læring*. København, Samfundslitteratur

Duus, G. (2014): Indledning. I: Duus Gitte m.fl. I: *Aktionsforskning en grundbog*. Frederiksberg, Samfundslitteratur

Duus, G. (2014): Validitet. I: Duus Gitte m.fl. I: *Aktionsforskning en grundbog*. Frederiksberg, Samfundslitteratur.

Ellström, P. (1992): *Kompetens, utbilding och lärande i arbejdslivet.* Stokholm, Fritzes

Eriksen, O. E. & Weigård, J. (2003): *Kommunikativ demokrati*. København, Hans Reitzels forlag.

Grimen, H. (2010): Profesjon og kunnskab. I: Molander, A. & Terum, L. I.: *Profesjonsstudier*. Oslo, Universitetsforlaget.

Grimen, H. & Molander, A. (2010): Profesjon & Skjønn.I: Molander, A. & Terum, L. I.: *Profesjonsstudier*. Oslo, Universitetsforlaget.

Habermas, J. (1981): *Teorien om den kommunikative handlen*. Aalborg, Aalborg universitetsforlag

Halkier, B. (2010): Fokusgrupper. I: Brinkmann, S. & Tanggaard: *Kvalitative metoder – en grundbog*. København, Hans Reitzels forlag.

Jacobsen, B., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L.: *Kvalitative metoder – en grundbog*. København, Hans Reitzels forlag.

Jank, W. & Meyer, H. (2012): *Didaktiske Modeller.* København, Gyldendal.

Jungk, R. & Müllert, N., R. (1989 2. udgave): *Håndbog i fremtidsværksteder.* København, Politisk revy.

Keller, Kurt Dauer (2009) *Sundhedsfagligt udviklingsarbejde*. UCN.

Laursen, E.(2014) Aktionsforskningens produktion af viden. I: *Aktionsforskning en grundbog*. Frederiksberg, Samfundslitteratur.

Lauvås, P. & Handal, G. (2006): *Vejledning og praksisteori.* Aarhus, Forlaget Klim.

Molander, A. & Terum, L. I. (2010): Profesjonsstudier – en introduktion. I: Molander, A. & Terum, L. I.: *Profesjonsstudier*. Oslo, Universitetsforlaget.

Nielsen, B.S. & Nielsen, K. Aa (2010): Aktionsforskning. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L.: *Kvalitative metoder – en grundbog*. København, Hans Reitzels forlag.

Nielsen, K., Aa. (2014): Aktionsforskningens historie – på vej til et refleksivt akademisk selvskab. I: Duus Gitte m.fl. I: *Aktionsforskning en grundbog*. Frederiksberg, Samfundslitteratur.

Nørager, T. (1998): *System og Livsverden.* Aarhus, Forlaget ANIS

Schön, D (2013): *Uddannelse af den reflekterende praktiker*. Aarhus, Forlaget Klim.

Schön, D. (2001): *Den reflekterende Praktiker.* Aarhus, Forlaget Klim.

Skovsgaard, A., Nielsen, C., Stenholt, B. (2005):*Studie Unit som mulighed?* Aarhus, Sygeplejeskolen i Aarhus.

Wenger, E (2013): *Praksis fællesskaber.* København,Hans Reitzels Forlag.

[www.passinfo.dk](http://www.passinfo.dk) Link til uddannelsesordningen for Social og sundhedshjælperuddannelsen- med uddannelsesstart efter 01. 01 – 2013

[www.ufm.dk](http://www.ufm.dk) Uddannelses- og forskningsministeriets hjemmeside.

## 17.0 Bilagsoversigt

1. Retninger fra diskursens opståen hos Kurt Lewin i 1946 socio-teknikken til kritisk-utopisk aktionsforskning og dialogtraditionen. [↑](#footnote-ref-1)
2. Det centrale Uddannelsesudvalg har til formål at tage stilling til uddannelsesspørgsmål og udarbejde overordnede strategier . [↑](#footnote-ref-2)
3. Den væsentligste forskel på social- og sundhedsfaget og professionsfag er, at social- og sundhedsfaget mangler autonomi (Molander Og Terum 2. 8, s. 13). Fagets videns grundlag er hentet fra andre professioner, primært sygeplejefaget men også ergo- og fysioterapeutfagene. Der findes ingen forskning inden for faget. Social – og sundhedshjælperne har heller ikke monopol på et særligt arbejdsområde. I praksis er det efterhånden sådan, at der politisk er konstrueret et arbejdsfelt `pleje af kronisk syge eller svækkede borgere i egen bolig eller plejeboliger´ som social- og sundhedshjælperne og assistenterne er de eneste faggrupper som varetager. [↑](#footnote-ref-3)
4. Den indsigt, at vejlederne ser målene som forskellige arbejdsområder, fører til, at vi til det andet arbejdsværksted udarbejder et skema, hvor målene er opdelt i hvilket arbejdsområde de omhandler og hvilke kompetencer de indeholder. Vejlederne giver udtryk for, at skemaet giver dem en ny forståelse af målene. [↑](#footnote-ref-4)
5. PPS Praktisk Procedurer i Sygeplejen er Aarhus kommunes digitale opslagsværk, hvor den fremgangsmåde man skal følge i forhold til alle praktiske procedurer er beskrevet. I forhold til social- og sundhedshjælpernes arbejde findes der f.eks. procedurer for nedre hygiejne hos mænd og kvinder, tandbørstning, rengøring af tandprotese, skiftning af kateterpose. [↑](#footnote-ref-5)
6. I fokusgruppe interviewet og flere steder i utopierne referere vejlederne til vejledning som ” noget man går fra til”. Det kommer meget tydeligt frem i Michalas fortælling. [↑](#footnote-ref-6)