

Forord

I specialet arbejder jeg med understøttelse af erhvervsskoleelevers læring, hvilket har været en lærerig og givende proces – og til tider også en udfordring. Men alt i alt står jeg nu med en større viden, som jeg kan anvende fremadrettet i min karriere og som forhåbentlig også kan komme andre til gode.

Tilblivelsen af specialet har ikke været mulig, hvis jeg ikke havde haft gode og konstruktive samarbejds- og sparringspartnere. Derfor skal der lyde en stor tak til de mange mennesker, der har åbnet døre, hjulpet og støttet mig gennem processen.

Først en stor tak til Social og Sundhedsskolen i Nordjylland og lærere teamet på Pædagogisk Assistent Uddannelsen for at åbne dørene, så jeg kunne få indblik i og viden om uddannelsen. Tak for faglig sparring og hjælp til at få øje på nye perspektiver.

Ligeledes skal der lyde en stor tak til de tre institutioner, hvor jeg indsamlede min empiri. Tak til Lederne i de pågældende institutioner for at åbne dørene, så min undersøgelse kunne blive til virkelighed. En særlig tak til de fire praktikvejledere og elever, der lod mig komme tæt på deres hverdag og opnå en forståelse herfor. Tak til de øvrige ansatte for svar på alle mine undringer og spørgsmål. Uden alle jer var der intet speciale.

Tak til studiekammerater, familie og venner for støtte, hjælp, opbakning og sparring undervejs. Det har været en uvurderlig støtte, som jeg sætter stor pris på, og er taknemmelig for at have fået. Tak til min vejleder Elisabeth for at stille de gode spørgsmål og lede mig i den rigtige retning.

God læselyst!

Anne

Abstract

Resume of the Master Thesis 'Learning opportunities for internships'

In this master thesis the following research question is answered:

'How do internships support the learning and education of students achieved at the vocational colleges?'

This master thesis is a qualitative study, where the method of data collection is observations and semi-structured interviews. The data collected during involving observations show in specifics how the internships and the Supervisors support the Teaching Assistant's learning and education during the internship.

The semi-structured interviews are used as a thorough method to obtain an understanding of the supervisor's knowledge of how learning and education of the Teaching Assistants is supported. The master thesis is based on the hermeneutical theory of science. The theoretical starting point is based on the theory of Jean Lave and Etienne Wengers about legitimate peripheral participation in communities of practice in order to understand the student's options for learning in the internship.

The Economic Council of the Labour Movement states how there will be a shortage of 72,000 skilled workers by 2025 (Arbejderbevægelsens Erhvervsråd, 2016). Based on this you might assume that the obvious choice of young people would be a vocational education as this would secure them future employment. However, the Vocational Colleges are fighting a negative image, which prevents students from applying. To meet the challenge of educating skilled employment and to make the vocational education more attractive, previous years' work on ministry level has resulted in a reform, which should prepare for the future challenges.

The work also implied the start of a new Vocational College reform targeting a rise in the professional level. According to the reform, one of the main issues for achieving a higher professional level would be to create a stronger connection between the school and the internship in order for the student to gain more training and learning. This priority has been set as a result of the fact that students at the vocational colleges find it hard to see the connection between the internship and what is taught at school. The core assumption would then be that a reinforcement of the cooperation between the school and internship would raise the professional level.

However, research has shown how theory and training in practice in fact can have very little or even no connection. Based on this perspective one student can be able to excel in theory without being able to use the education in practice as well as another student can excel in practice but not be able to explain and account for his actions (Wahlgreen & Aarkrog, 2004, s. 22-26).

The master thesis is based upon the social theory of learning where it is stated that learning is situated and dependent on the participant's likelihood of taking part in a practice community. The research focus is then to investigate options for learning in the internships.

The Teaching Assistant education is a vocational education, which varies between school and internships. According to the new reform the length of the education is 2 years and 1.5 months in total. Generally speaking the basic scenario for the student is to take on formal (theoretical) knowledge at the school and use the theory in practice at the internships. The students can be employed either by the municipality, the North Denmark Region or the private sector and they are paid during the course of the entire education.

The study shows how learning in practice is much more than just using methods taught at school. The study also shows how the internships priorities alternative ways of learning, e.g. being a part of a personnel group or acting accordingly in an unpredictable situation. In the master thesis I present the specific methods the internships use to include the students in the communities of practice i.e. participating in practice, observation, presentation and guidance. Based on the use of legitimate peripheral participation in community practices, I point out the students' possibility of learning and how it is perceived from that perspective. The thesis concludes that the students have temporary access to the educational community of practice in the institutions while studying and as such access to possibilities for learning. Subsequently the Teaching Assistants are deselected in favour of an unskilled care worker. As such most of the educational assistants do not have access to the educational community practice when finishing their education. Ultimately the society educates skilled work which the institutions do not make use of. This leaves us with a paradox as skilled work is in great demand.

Indholdsfortegnelse

Forord.....	1
Abstract.....	2
Indholdsfortegnelse.....	4
Del 1 Introduktion.....	6
Afsæt.....	6
Problemfelt.....	6
Problemformulering.....	11
Undersøgelsesspørgsmål.....	12
Metode.....	14
Videnskabsteoretiske ståsted.....	14
Metode overvejelser.....	17
Præsentation af empiri.....	18
Udvælgelse af institutioner.....	21
Observationer.....	25
Semistrukturerede interview.....	26
Etiske overvejelser.....	28
Kvalitetskriterier.....	29
Del 2 Teori og analyse.....	30
Introduktion.....	30
Valg af teori.....	32
Operationalisering.....	33
Undersøgelsesspørgsmål 1: Hvordan beskrives legitim perifer deltagelse i praksisfælleskabet som havende betydning for læring?.....	34
Mesterlære.....	34
Socialt perspektiv på læring.....	36

Praksisfællesskab	37
Legitim perifer deltagelse	40
Delkonklusion på undersøgelsesspørgsmål 1	41
Undersøgelsesspørgsmål 2: Hvilke konkrete måder anvender praktikstederne til at understøtte elevernes læring i praktikken?	42
Hvordan indgår eleverne i hverdagen?	43
Iagttagelse og præsentation.....	45
Vejledning.....	47
Delkonklusion på undersøgelsesspørgsmål 2	48
Undersøgelsesspørgsmål 3: Hvordan har deltagelse i praksis betydning for elevernes læring?	50
Formel adgang til praksis.....	50
Hvordan definerer praktikstederne den pædagogiske praksis?.....	51
Institutionerne som læringsrum	58
Elevernes læring	62
Hvordan opleves det, at deltagelse i praksis fremmer elevernes læring?	64
Delkonklusion på underspørgsmål 3.....	69
Del 3 Afslutning.....	70
Diskussion.....	70
Konklusion.....	75
Artikel	79
Bibliografi	85
Bilagsoversigt	88

Del 1 Introduktion

Afsæt

Min interesse for understøttelse af erhvervsskoleelevers læring er opstået i forbindelse med udarbejdelsen af mit 9. semesters praksisprojekt på Læring og Forandringsprocesser på Aalborg Universitet. Jeg var tilknyttet den Pædagogiske Assistent Uddannelse (herefter PAU) på Social og Sundhedsskolen i Nordjylland (herefter SOSU N), hvor jeg lavede en kvalitativ undersøgelse af elevernes oplevelse af at kunne anvende læring fra skolen i praksis. Jeg fandt frem til, at eleverne ikke var bevidste om det, de havde lært på skolen. Herigennem blev jeg optaget af at komme nærmere en viden om, hvordan praktikstederne arbejder med elevernes skolelæring i praktikken. Gennem empiriindsamling til nærværende undersøgelse blev jeg imidlertid opmærksom på, at læring i praktikken handlede mere om elevernes evne til at indgå i praksis end om at overføre og anvende læring fra skolen. Derfor udviklede interessen sig for at undersøge, hvordan praktikstederne understøtter elevernes læring i praksis. Således er håbet, at den viden jeg finder frem til i undersøgelsen, kan anvendes af PAU-temaet og SOSU N til at udvikle Praktikvejlederuddannelsen for Pædagogisk Assistent elever og herigennem påvirke praksis og elevernes læring eller som et afsæt for dialoger om videreudviklingen af læring i praksis.

Problemfelt

Arbejderbevægelsens Erhvervsråd fremstiller, at der i 2025 vil mangle 72.000 faglærte (Erhvervsråd, 2016). Således kunne man fristes til at tro, at valget af en erhvervsuddannelse ville være at foretrække af de unge, for at sikre sig et fremtidigt arbejde. Erhvervsuddannelserne kæmper imidlertid med et image, der synes at påvirke søgning hertil. Herom siger Per Påskesen, Formand for Danske Erhvervsskolernes Bestyrelse

”Erhvervsuddannelserne har haft brug for et imageløft, hvor vi sender et klart signal om, at det kræver noget at tage en erhvervsuddannelse. Derfor er det også vores mål, at vi skal tiltrække flere af de elever, som i dag pr. automatik vælger en gymnasial uddannelse” (Pressemeddelse, 2015).

For at imødekomme udfordringerne med faglært arbejdskraft og søgningen til erhvervsuddannelserne, er der de seneste år på ministerielt plan blevet arbejdet med en reform, der søger at imødekomme fremtidens udfordringer. Arbejdet medførte, at der pr. 1/8 2015 trådte en ny Erhvervsskolereform (EUD) i kraft. Reformenes målsætning var at imø-

dekomme udfordringerne, som erhvervsskolerne havde. Udfordringerne bestod i at erhvervsskolevejen var uoverskuelig for eleverne, hvilket var demotiverende for de unges valg af uddannelse. Der var for mange indgangsveje, og eleverne skulle som 15-17 årige kunne bestemme deres faglige fremtid, hvilket bevirkede at de unge valgte erhvervsuddannelserne fra, fordi de ikke kunne overskue valget. Ligeledes var det kun 50 % af eleverne, der gennemførte en påbegyndt uddannelse. Hermed er søgningen direkte fra 9. og 10. klasse faldet fra 30 % til 19 % de sidste 10 år. Nogle af erhvervsuddannelserne er udfordret på praktikpladser, mens andre uddannelser mangler elever. Hver fjerde elev på erhvervsuddannelserne var foruden de mest basale kundskaber i dansk og matematik. De manglende kundskaber udfordrede den enkelte elev i forhold til at følge med og til at skabe en undervisning, der kunne tilgodesee alle. Ligeledes var der et manglende ungdomsuddannelsesmiljø på erhvervsskolerne (UVM, 2014, s. 2-3). I aftaleteksten ”Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser” står der således skrevet:

”Det [de nævnte udfordringer] har medført, at erhvervsuddannelsernes omdømme er lavt. I dag skygger svaghederne for de mange styrker, erhvervsuddannelserne har, og for de gode grunde der er til at vælge en erhvervsuddannelse” (UVM, 2014, s. 2-3).

Således er der opsat 4 mål til at imødekomme udfordringerne. At flere elever efter 9. og 10. klasse vælger en erhvervsuddannelse og gennemfører den. Endvidere at udfordre eleverne så de bliver så dygtige, som de kan blive samt erhvervsskolernes ry, trivsel og tillid styrkes. Der er flere delmål i reformen, der skal arbejdes med for at gøre erhvervs-koleuddannelserne mere attraktive, og målet er, at 25 % af en ungdomsårgang i 2020 vælger en erhvervsuddannelse og gennemfører den. Et specifikt tiltag for at nå målene er at hæve det faglige niveau gennem mere og bedre undervisning og at sikre en tydeligere kobling mellem skole og praksis (UVM, 2015, s. 2-5, 36). Der er i reformen således lagt op til en række tiltag for at imødekomme udfordringerne på erhvervsskoleområdet og således også på Pædagogisk Assistent Uddannelsen (PAU).

PAU er som beskrevet én af erhvervsuddannelserne. Uddannelsen er en overbygning af Pædagogisk Grunduddannelse (PGU) og har eksisteret siden 2008. PAU er opbygget efter vekselprikkippet, som er kendetegnet for erhvervsuddannelserne, hvor eleverne skiftes til at være i skole og praktik. Lærernes og praktikstedernes opgave er at klæde eleverne på til at varetage pædagogiske, aktiverende, sundhedsfremmende og omsorgsrelaterede

opgaver. På skolen undervises i fag, der understøtter kompetencerne. Lærernes opgave er at præsentere og implementere den teoretiske baggrund for pædagogisk arbejde. Sigtet er, at eleverne skal øve sig på at handle ud fra teorien i praktikken. Praktikstederne er ansvarlige for at skabe rum til, at eleven kan øve sig og understøtte elevernes læring med sparring og feedback. Der er opstillet konkrete skole- og praktikmål, som alle skal bestås. Uddannelsen afsluttes på sidste skoleophold med en skriftelig opgave, som eleverne skal forsvare mundtligt til en afsluttende eksamen (SOSU-N).

Eleverne befinder sig altså skiftende mellem skole og praktik, hvilket betyder, at eleverne primært arbejder med den teoretiske tilegnelse af viden på skolen, og arbejder i praktikken med at anvende teorien. I seneste uddannelsesordning fra 1/8 2015 for PAU står der, at: *”eleven skal kunne anvende den læring, eleven opnår i skoleundervisningen, til at løse arbejdsopgaver i praktikken, og omvendt skal eleven gennem formulering og refleksion over praksiserfaringer videreudvikle sine måder at løse arbejdsopgaver på i skoleundervisningen”* (PASS, s. 17). Der forventes, at eleven kan skabe en sammenhæng mellem det lærte fra skolen til praktikken og omvendt.

Forskning viser imidlertid, at det er svært for erhvervsskoleeleverne at skabe denne sammenhæng (Nielsen K. , 2005) (Aarkrog, 2015) (Hansen, 2004). Udfordringer med at skabe sammenhæng mellem skole og praktik fremgår også af aftaleteksten ”Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser”. I aftaleteksten beskrives erhvervsskoleuddannelserne som en vekseluddannelse, der internationalt er anerkendt:

”... fordi disse uddannelser sikrer høj kvalitet og beskæftigelse. Vekslen mellem skoleundervisning og praktikuddannelse motiverer både de praktisk og bogligt orienterede elever for at lære. I forhold til elevernes læringsudbytte er det imidlertid en udfordring, at eleverne har svært ved at se sammenhængen mellem praktikuddannelsen og det, de lærer på skolen” (UVM, 2015, s. 39-40).

For at imødekomme udfordringen er der opsat tre initiativer ”Kompetencemål om at anvende teori i praksis” – ”Praksisrelateret undervisning” og ”Systematisk opsamling på praktikperioderne” (UVM, 2015, s. 40).

Når eleverne tilsyneladende har svært ved at se sammenhængen mellem det lærte fra skolen til praksis, udfordrer det lærerne på skolen og praktikstederne. For hvordan skaber lærerne en undervisning, der understøtter koblingen mellem teori og praksis? Og hvordan

understøtter praktikstederne elevernes læring, så der skabes en sammenhæng mellem teori og praksis, hvor eleverne anvender teori i praksis – så det faglige niveau højnes?

For at vurdere om det faglige niveau er højnet på uddannelsen, vil det være mest nærliggende at se på elevernes karakterer. Ifølge Bjarne Wahlgren og Vibe Aarkrog viser forskning, at teori og praksis kan have en begrænset eller slet ingen berøring med hinanden. Det skal forstås ud fra det perspektiv, at en elev kan være teoretisk dygtig uden at kunne anvende læringen i praksis, såvel som en elev kan være praktisk dygtig uden at kunne forklare og begrunde sine handlinger teoretisk (Wahlgren & Aarkrog, 2004, s. 22-26). Ud fra denne argumentation, vil det være begrænsende udelukkede at fokusere på karaktererne, idet den måske manglende berøring af teori og praksis, således ikke vil kunne påvise, at det samlede faglige niveau ville højnes.

Derfor bliver det interessant at inddrage det sociale syn på læring, fordi det her fremstilles, at læring er situeret og afhængig af deltagernes mulighed for at indgå i et praksisfællesskab (Wenger, 2004) (Lave & Wenger, 2003). Et begreb, der refererer til den sociale læring, er begrebet *'Mesterlære'*. *'At stå i lære'* har været brugt i århundreder, som betegnelse for den måde, hvorpå unge mennesker blev indført i et håndværk eller erhverv. Mesterlæren er i dette århundrede blevet afløst af en formel undervisning. Vekselluddannelsesprincippet er en moderne version af mesterlæreprincippet, hvor eleverne skifter mellem at indgå i et mesterlærelignende forhold i praktikkerne og at deltage i undervisning på skolen (Nielsen & Kvale, 1999, s. 11-12). Nogle af hovedaspekterne ved Mesterlære er; praksisfællesskab, tilegnelse af faglige identitet, læring uden formel undervisning og evaluering gennem praksis. Gennem deltagelse i en social organisation, det faglige fællesskab og arbejdet, samt tilegnelsen af faglig viden og færdigheder, opnår eleven at gå fra at være legitim perifer deltager til at være fuldgældigt medlem. Arbejdet, tilegnelsen og beherskelse af fagets viden er betydningsfuld for elevens fagidentitet. Ved at indgå og arbejde i praksisfællesskabet imiterer og observerer eleven arbejdet, som de andre deltagere i praksisfællesskabet udfører. Gennem arbejdet får eleven løbende tilbagemelding fra de øvrige deltagere i praksisfællesskabet og fra øvrige personer, der har relation til praksisfællesskabet (Nielsen & Kvale, 1999, s. 13-14). Idet PAU er en vekselluddannelse og eleverne i praktikkerne indgår i mesterlærelignende forhold, hvordan understøtter praktiksteder elevernes læring, så eleverne anvender teori i praksis? Og kan de det set fra et situeret perspektiv?

Tidligere forskning indenfor erhvervsskoleområdet viser, at der er en relativ stor del af eleverne, der oplever det udfordrende at se sammenhængen mellem skole og praktik (Nielsen K. , 2005). Klaus Nielsen (2005) fremstiller i en undersøgelse af 243 erhvervsskoleelver¹ fra Handelsskolen² og Teknisk Skole³, at 49 % af eleverne oplever en sammenhæng mellem skole og praktik. Således oplever 25 % af eleverne, at der ikke er en sammenhæng og 27 % af eleverne ved ikke, om de oplever en sammenhæng (Nielsen K. , 2005, s. 79). Klaus Nielsen og Steinar Kvale (1999) fremstiller ligeledes i en undersøgelse indenfor kontor- smede- og bageri uddannelserne, at der er en tendens til, at der efterlyses stærkere sammenhæng mellem teori og praksis. Undersøgelsen viser dog også, at efterspørgslen også afhænger af fagområdet og den enkelte person (Nielsen & Kvale, 1999, s. 72). Tallene og udsagnene viser hermed, at der er baggrund for at undersøge forholdet mellem skole og praktik nærmere.

Morten Piil Hansen (2004) fremstiller i en artikel en opsummering af forskning indenfor skole – praktik forholdet på erhvervsuddannelserne, at eleverne gerne vil have, at det de lærer på skolen skal kunne bruges direkte i praktikken, hvis de skal opfatte sammenhængen mellem skolen og praktikken. Skoledelen opleves oftest som 'for langt fra virkeligheden' og for teoretisk. Læringen fra skolen opleves som ikke særligt væsentligt i forhold til praktikken, og eleverne har svært ved at se meningen med de almene fag (Hansen, 2004, s. 183-186). Morten Piil Hansen giver således i artiklen udtryk for, at der er udfordringer med at skabe en sammenhæng med det, der læres på skolen til at anvende læringen i praksis. Hvis eleverne ikke oplever mening med læringen fra skolen, kunne man antage, at de heller ikke ville anvende læringen i praksis, og hvordan kan praktikstederne så understøtte arbejdet med teori i praksis?

I aftaleteksten "Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser", som er baggrund for EUD reformen, er de fire overordnede mål således forklaret og beskrevet i målsætninger

¹ 77 elever fra Handelsskolen og 166 elever fra teknisk skole. Uddannelserne elever tilhørte var Fra jord til bord, Det merkantile område, Teknologi og kommunikation, Mekanik, transport og logistik, Håndværk og teknik, Bygge og anlæg og Service.

² I dag kaldet EUD.

³ Teknisk Skole kaldes ofte for Tech College i dag.

om, hvordan målene skal imødekommes af Erhvervsskolerne. Der er således en del målsætninger, hvor der her nævnes et uddrag af dem. Det værende; adgangskrav med karakterminimum til mere overskuelige indgange til erhvervsuddannelserne, herunder har eleverne også mulighed for at tage en erhvervsuddannelse med fag på gymnasialt niveau. Fra undervisningsstruktur med fokus på sammenhængen mellem teori og praksis, til kompetenceløft af lærernes faglige kompetencer, herunder mulighed for, at lærerne deltager i virksomhedspraktik for at følge den nyeste faglige udvikling. Nye grundforløb der er mere alement dannede, så elevernes faglige forudsætninger styrkes til at deltage på de ændrede hovedforløb. Ledelses – og skoleudvikling og en fremtidig indsats for at skaffe praktikpladser til nye elever. Uddraget viser, at aftaleteksten spænder bredt over flere områder (UVM, 2014). Endvidere nævnes målsætningerne også her for at synliggøre, at der er flere af målsætningerne, der ville være relevante at inddrage i undersøgelsen i forhold til at hæve det faglige niveau. Da interessen for understøttelsen af erhvervsskole eleveres læring er opstået i forbindelse med en tidligere undersøgelse foretaget på 9. semester LFP indenfor undervisningen på erhvervsskoleområdet, er det omdrejningspunktet i undersøgelsen. Således er nærværende undersøgelse et videre blik på, hvordan sammenhængen mellem skole og praktik - og læring i praktikken kan ansues fra et situeret perspektiv. Ovenstående overvejelser bringer mig frem til følgende problemformulering.

Problemformulering

Hvordan understøtter praktikstederne erhvervsskoleelevernes læring i praktikken?

Jeg understreger i problemformuleringen, at det er praktikstedernes, herunder praktikvejledernes måde at understøtte erhvervsskoleelevernes læring på, jeg er interesseret i at undersøge. Jeg har opstillet tre undersøgelsesspørgsmål, der skal hjælpe mig til at kunne besvare problemformuleringen.

Undersøgelsesspørgsmål

1. Hvordan beskrives legitim perifer deltagelse i praksisfællesskabet som havende betydning for læring?
2. Hvilke konkrete måder anvender praktikstederne til at understøtte elevernes læring i praktikken?
3. Hvordan har deltagelse i praksis betydning for elevernes læring?

Begrundelse for valg af undersøgelsesspørgsmål

Via spørgsmål 1 besvarer jeg teoretisk på, hvordan læring kan forstås ud fra et situeret perspektiv, og hvilken betydning perspektivet har for opfattelsen af læring. Hertil anvender jeg Jean Lave & Etienne Wengers (2003) teori om situeret læring gennem legitim perifer deltagelse i praksisfællesskaber og Etienne Wengers teori om praksisfællesskaber (2004). Begrebet *legitim perifer deltagelse* er det centrale begreb i teorien. I besvarelsen af undersøgelsesspørgsmålet fremstilles en teoretisk afklaring af begrebet, da det i analysen har en central rolle for at forstå elevernes deltagelse i praksis. Begrebet *praksisfællesskaber* fremstilles ligeledes teoretisk. Begrebet anvendes i analysen til at belyse, hvordan praksisfællesskabet defineres på praktikstederne, og hvilken betydning definitionen af praksisfællesskabet har for elevernes læring og adgangen hertil.

I besvarelsen af undersøgelsesspørgsmål 2 beskriver jeg, hvilke konkrete måder praktikstederne anvender til at understøtte elevernes læring i praktikken. Her er jeg interesseret i at fremstille, hvordan praktikstederne konkret arbejder med elevernes læring, mens de er i praktik. Herigennem opnår jeg en forståelse for, de måder praktikstederne anvender til at understøtte elevernes læring. Dette fremstilles ud fra de indsamlede data.

Afslutningsvis besvarer jeg undersøgelsesspørgsmål 3. Spørgsmålet stilles for at opnå en viden om, hvordan elevernes deltagelse i praksis har betydning for deres læring. Herigennem opnås en forståelse for, hvad praktikstedet opfatter som læring, og hvilken betydning opfattelsen har for adgangen til praksisfællesskabet og hermed elevernes mulighed for læring. Endvidere opnås en viden om, hvordan det pædagogiske praksisfællesskab

defineres. Til at besvare undersøgelsesspørgsmål 3 anvender jeg begreberne *legitim perifer deltagelse* og *praksisfælleskaber* som analyseredskaber. Inden besvarelsen af undersøgelsesspørgsmålene vil jeg i næste afsnit redegøre for mit valg af videnskabsteoretisk ståsted og metode, der anvendes i specialet.

Metode

I afsnittet fremstilles mine overvejelser omkring valget af det videnskabsteoretiske afsæt, samt hvilken betydning valget har for udfaldet af undersøgelsen. På samme måde beskrives valget af metoden, og det belyses, hvordan jeg konkret har arbejdet med metoden i undersøgelsen. Ligeledes præsenteres konteksten, hvor undersøgelsen er foretaget.

Videnskabsteoretiske ståsted

Jeg ønsker at opnå en viden om understøttelsen af Pædagogisk Assistent elevers læring i praktikken, og finder det derfor relevant at have en forståelse for konteksten, som er uddannelsens rammer, herunder skole- og praktikophold. Det er den kontekst eleverne og praktikstederne indgår i og kommunikerer ud fra. Derfor vælger jeg at tage afsæt i den humanvidenskabelige tradition, som er kendetegnet ved en fortolkende tilgang til genstandsfeltet. Erkendelsen af verden sker gennem en fortolkende tilgang, hvor forståelsen af menneskelige livssammenhænge er udgangspunktet, samt at sætte fokus på det meningsfulde i sammenhængen (Thisted, 2013, s. 30,48; Kjølrup, 1996, s. 13). Det videnskabsteoretiske afsæt for undersøgelsen tages ud fra den filosofiske hermeneutik, som er en del af den fortolkende humanvidenskab. I den fortolkende tilgang er menneskelig aktivitet og handlen essentiel. Det, der danner baggrund for fortolkningen, er de meningsfulde sammenhænge, mennesker indgår i. Mennesker indgår i en bestemt social og kulturel sammenhæng, som er afhængig af den kontekst, de befinder sig i, og det er herfra, menneskene er i stand til at kommunikere. Det er på baggrund heraf, at fortolkningen finder sted (Thisted, 2013, s. 60). For udførelsen af undersøgelsen betyder det, at jeg ikke kan se fænomenet for min undersøgelse uden dens kontekst. I sammenhængen med konteksten kan meningen træde frem, og jeg kan få de væsentlige rammer for forståelsen (Kvale & Brinkmann, 2008, s. 73) (Thisted, 2013, s. 61).

I undersøgelsen kommer mit videnskabsteoretiske ståsted eksempelvis til udtryk ved, at jeg afslutningsvis i observationsperioderne foretog interviewene. På den måde blev observationerne af hverdagen en del af min forforståelse, som jeg kunne anvende i interviewene til at spørge opfølgende ud fra. På samme måde danner min tilegnede viden om uddannelsen gennem arbejdet på 9. semester også grundlag for min forforståelse af konteksten, ligesom den teoretiske tilegnelse om situeret læring. Min forforståelse både af empirisk og teoretisk karakter, har indflydelse på og er baggrund for udarbejdelsen af min interviewguide.

I undersøgelsen påvirker min tilstedeværelse og spørgsmål informanternes forståelseshorisonter, og de påvirker min med deres svar og handlemåder. Vi påvirker således gensidigt hinanden. Herved bliver jeg en aktiv del af informanternes forståelseshorizont og meningsdannelse, og de af min. I undersøgelsen kommer dette til udtryk i udførelsen af interviewene. Praktikvejleder 1 anvender i sin beskrivelse af det pædagogiske fag udtrykket ”*Der er nogen, der har det mere i sig*” (I1 8.30). I interviewet med praktikvejleder 3, hvor emnet ligeledes omhandler arbejdet i det pædagogiske fag, anvender jeg udtrykket ”*De har det ligesom i sig*” (I3 24.51).

Vekslen mellem del og helhed er det grundlæggende fortolkningsprincip i hermeneutikken. Processen betegnes som den hermeneutiske cirkel, ”*der bygger på en forståelse af det enkelte ud fra den helhed, det indgår i*” (Thisted, 2013, s. 51). Forståelsen af helheden kan ligeledes siges ”*at være opbygget af forståelsen af de enkelte dele*” (Thisted, 2013, s. 51). Der er et gensidigt eller dialektisk forhold mellem del og helhed, der påvirker hinanden. Konkret betyder det, at fortolkeren og genstanden, som undersøges, konstant påvirker hinanden i undersøgelsen. Den hermeneutiske cirkel er illustreret som en cirkel eller spiral, hvor der ikke er et tydeligt start- og sluttidspunkt (Thisted, 2013, s. 51, 64). Hvilket vil sige, at der fortsat er en vekselvirkning mellem fortolker og genstand gennem hele processen. Når interviewene er foretaget og feltnoterne indsamlet, er de genstanden for fortolkningen.

Da jeg undersøger elevernes læring i praktikken, kan jeg ikke gå forudsætningsløst til genstandsfeltet, når der er noget, jeg ønsker at forstå. Min tilgang vil altid være med baggrund i tidligere forståelser. Konkret betyder det, at jeg som pædagog, som også er en vekseluddannelse, hvor jeg har været i praktik i institutioner, har erfaring med og forståelser for, hvordan det er at være i praktik. Jeg har en forståelse for, hvordan det kan være for eleven at skulle træde ind i en ny praksis, og hvilke udfordringer der eventuelt følger. Qua min pædagogiske erfaring har jeg også en forståelse for praktikstedet, og de udfordringer praktikstedet kan opleve ved at have Pædagogisk Assistent elever. Ligesom jeg har en forståelse for udfordringerne ved understøttelsen af elevernes læring. Fordommene og forforståelserne påvirker mine spørgsmål, idet jeg antager, at praktikstederne kan opleve det svært at understøtte elevernes læring i praktikken. Såvel som eleverne kan opleve udfordringer med at anvende det lærte fra skolen i praktikken. Idet jeg har fordomme og forforståelser, skal jeg ikke tage informanternes svar for givet, fordi jeg har en formodning om, at jeg kender svaret. Når jeg vil tættere på informanternes svar, skal jeg spørge ind til

svarene, for at komme tættere på en ny erkendelse (Tanggard & Brinkmann, 2010, s. 31). Dette er et udtryk for *Forforståelse, forståelse og efterforståelse* som indgår i erkendelsesprocessen, og som er en del af den hermeneutiske cirkel (Thisted, 2013, s. 62-63). I den filosofiske hermeneutik er 'forforståelse' og 'fordomme' en forudsætning for erkendelse. Forforståelse dækker over at "*enhver forståelse har udgangspunkt i en tidligere forståelse*" (Kjørerup, 1996, s. 277). Det betyder, at mennesker ikke kan gå forudsætningsløst til værks, når der er noget, de ønsker at forstå.

I nærværende undersøgelse kommer erkendelsen gennem den hermeneutiske cirkel blandt andet til udtryk ved, at jeg spørger ind til om praktikstederne har en uddannelsesplan for Pædagogisk Assistent elever. Jeg har en forforståelse og en fordom om, at det har institutionerne ikke. Idet jeg stiller spørgsmålet, bringer jeg min forforståelse og mine fordomme i spil og påvirkes således af informanternes svar, ligesom de påvirkes af mit spørgsmål. I tilfældet havde ingen af institutionerne en uddannelsesplan, således blev min fordom bekræftet.

Når jeg spørger praktikvejlederne om, om det ville være en god ide at udarbejde en uddannelsesplan, påvirker jeg praktikvejlederne med mit spørgsmål, og dermed deres forståelseshorisont og meningsdannelse. Dette kommer til udtryk i et af svarene, hvor praktikvejleder 4 siger: "*Det kunne det helt sikkert for at forberede den studerende eller eleven. Det er altid godt at være på forkant, så når man får at vide, hvor man skal hen, så kan man orientere sig inden og har en ide om, hvilket hus man kommer til (...) så det tænker jeg, at det er en rigtig god ide*" (I4 6.59). Svaret kan også være påvirket af, at praktikvejlederen er beklemmt over ikke at have en uddannelsesplan, og svarer som hun gør for at imødekomme det, jeg efterspørger.

Ordet 'fordomme' kan synes negativt. I hermeneutikken er fordomme en forudsætning for en ny forståelse og opfattes ikke som negativt. Når vi skal forstå noget nyt, må vi medtænke fordommene, da de er et udtryk for vores forankring i familie, samfund, stat og vores kulturelle ballast. (Kjørerup, 1996, s. 276-277). Således skal jeg være opmærksom på, at jeg er åben for at ændre eller udvikle mine forforståelser og fordomme, når jeg spørger ind til informanternes oplevelser. Jeg skal være villig til at bringe mine forforståelser og fordomme i spil, for at jeg kan opnå ny viden. Det skal jeg gøre, fordi forståelse er afhængig af fordomme og forforståelse for at kunne udvikle sig. Hvis dette sker, opnås der en ny forståelse, som bliver grundlaget for efterforståelsen, der bliver grundlaget for en ny for-

forståelse, og således fortsætter processen. Herved forstås processen som den hermeneutiske cirkel, hvor der ingen klar start- og sluttidspunkt er (Thisted, 2013, s. 62-63).

Efter jeg har beskrevet og reflekteret over mit videnskabsteoretiske ståsted, vil jeg i næste afsnit beskrive, hvilke overvejelser jeg har gjort mig om metodevalget, som kommer til udtryk i mit forskningsdesign.

Metode overvejelser

Jeg anvender i specialet en kvalitativ forskningsmetode og et kvalitativt forskningsdesign, hvor jeg benytter mig af observationer og semistrukturerede interviews. En kvalitativ forskningsmetode er kendetegnet ved ”(...) at forskeren anlægger et fortolkende perspektiv på, det der udforskes” (Thisted, 2013, s. 168). Det betyder, at jeg har fokus på det meningsfulde i sammenhængen af det, jeg undersøger. Hvis jeg havde valgt et kvantitativt forskningsdesign, ville fokus omvendt være på de målelige sider og egenskaber af det, jeg undersøger (Thisted, 2013, s. 29-30). Den fortolkende tilgang betyder for undersøgelsen, at de data jeg vælger at inddrage, er det som fortolkes. Min udvælgelse af data er hermed grundlaget for det som fortolkes. De spørgsmål jeg stiller informanterne, er lavet ud fra min forståelseshorisont. Herved bliver min forståelseshorisont inddraget i undersøgelsen på baggrund af min forforståelse for genstandsområdet (Thisted, 2013, s. 60) (Kvale & Brinkmann, 2008, s. 68-69, 72). I interviewguiden kommer det til udtryk når, jeg spørger ind til, hvad det betyder for elevernes læring at indgå i en praksis. I spørgsmålet kan det være, at jeg afslører, at jeg i egne praktikker i forbindelse med pædagoguddannelsen har oplevet tilhørsforholdet og deltagelse i praksis som betydningsfuldt for egen læring.

Horisontsammensmeltning beskrives som to meningshorisonter, der nærmer sig hinanden, hvor der skabes mening og danner baggrund for en dybere forståelse af hinanden, og det, der tales om (Thisted, 2013, s. 59-60). I interviewsituationen kommer det til udtryk ved, at jeg spørger ind informanternes svar og søger en forståelse for informantens forståelseshorisont. Min forforståelse af PAU og den pædagogiske verden bringes således i spil i interviewet. Det påvirker horisontsammensmeltningen, idet informant og forsker har et fælles udgangspunkt at tale og forstå hinanden ud fra, og det bliver nemmere i samtalen at nærme sig hinanden. Min forforståelse af PAU bygger på mit 9. semesters samarbejde og projektskrivning, observationer af Praktikvejleder uddannelsen (bilag 8) og offentlige og interne beskrivelser af uddannelsen, jeg har haft adgang til. Således har jeg oparbejdet en viden, der bliver grundlaget for mine spørgsmål og mit udgangspunkt i undersøgelsen (Tanggard & Brinkmann, 2010, s. 34, 37-38).

Efter at have beskrevet mit videnskabsteoretiske ståsted og min metode, samt overvejelser herom, præsenteres empirien i følgende afsnit.

Præsentation af empiri

I afsnittet præsenteres empirien og den kontekst, der undersøges. Idet der er forskellige betegnelser på informanterne, indledes der med en forklaring herpå. Herefter begrebsafklares centrale begreber og efterfølges af en fremstilling af udvælgelsen af informanterne og institutionerne samt en præsentation heraf.

Betegnelser og oversigter

I specialet anvendes betegnelserne PV for Praktikvejleder og PA – elever for Pædagogisk Assistent elever. Flere steder i specialet, interviewene og observationerne refererer jeg ligeledes til PA – elever som elever og PV som vejleder. Når betegnelserne elever og vejleder optræder, henviser det således til PA – elever og PV. Skiftene i betegnelsen er således ikke et forsøg på at føre læseren på vildfarelse, men da 'elever' og 'vejleder' er kortere og mere mundrette i samtaler og kortere på skrift, har jeg valgt at følge formen, hvor flere betegnelser anvendes. Når valget beskrives, vejledes læseren i læsningen af specialet og bilagene. Ligeledes anvendes en forkortelse af Social og Sundhedsskolen i Nordjylland, som SOSU N.

I specialet optræder tre daginstitutioner, fire praktikvejledere og fire elever. Jeg har valgt at kalde institutionerne Institution 1, Institution 3 og Institution 4. Der optræder således ikke en institution 2. Nedenstående oversigt viser sammenhængen i empirien og fra valget af betegnelsen Institution 2. Praktikvejlederne betegnes PV1, PV2, PV3 og PV4. Ligeså Pædagogisk Assistent elever PAE1, PAE2, PAE3 og PAE4. Ved at anvende stillingsbetegnelsen fremfor et fiktivt navn, er for at lette læserens forståelse, for hvem og fra hvilken position, der tales.

Når der i specialet spørges ind til praktikstedernes måde at understøtte elevernes læring på, er udgangspunktet, at der spørges ind til vejledernes oplevelser. Vejledernes oplevelse er således med til at repræsentere praktikstedets måde at understøtte elevernes læring på. Observationerne af elevernes deltagelse i praksis, repræsenterer på den måde det samlede personales måde at understøtte elevernes læring på i praktikken, og giver hermed en forståelse for, hvordan praktikstederne inddrager eleverne i den pædagogiske praksis.

Nedenstående oversigt fremhæver sammenhængen i empirien.

Institution	Interview med:	Elever
Institution 1	Praktikvejleder 1 (PV1)	PAE1
	Praktikvejleder 2 (PV2)	PAE2
Institution 3	Praktikvejleder 3 (PV3)	PAE3
Institution 4	Praktikvejleder 4 (PV4)	PAE4

Empirien består af observationer i tre daginstitutioner og interviews med fire praktikvejledere.

Nedenstående boks illustrerer observationsdage og interviewdage, samt længden på interviewene.

Institution	Observationsdage	Foretaget interview med	Interview tid
Institution 1	31.3.2016	PV1 den 1.4.2016	30,57 min.
	1.4.2016	PV2 den 6.4.2016	28.34 min.
Institution 3	4.4.2016	PV3 den 5.4.2016	28,22 min.
	5.4.2016		
Institution 4	22.3.2016	PV4 den 13.4.2016	40,36 min.
	7.4.2016		
	13.4.2016		

Elev

PA – eleverne bærer betegnelsen 'elev'. Konkret betyder det, som beskrevet i problemfeltet, at der udbetales løn under hele uddannelsen uafhængigt af, hvor eleven er. Idet der er forskel på at være elev og studerende, finder jeg det relevant kort at fremhæve definitionen af 'elev', da det er væsentligt i forhold til, hvordan praktikstederne og skolerne skal understøtte elevernes læring.

En 'elev' beskrives i Den Store Danske som en "(...) person, der modtager undervisning i skolen eller i en læreplads, dvs. løftes fra ét niveau til et andet, et arbejde, der påhviler læreren" (Gyldendal, 2014). Der er et ansættelsesforhold mellem elev og ansættende myndighed, og eleven indgår i et læreplads-lignende forhold. Det forventes af ansættende myndighed, at der i praktikperioder ydes et stykke arbejde, såvel som eleven også betragtes som under uddannelse. I forhold til definitionen af 'elev' har både skole og prak-

tiksted et stort ansvar for at udvikle eleven fra et niveau til et andet. Eleven skal gennem undervisning og øvelse i praktik udvikle specifikke færdigheder og kompetencer, som faget kræver for at kunne arbejde som Pædagogisk Assistent.

Adgang til informanter

Idet EUD reformen er forholdsvis ny, findes der elever, der hører under ny og gammel reform. I specialet har jeg haft adgang til elever, der hører til gammel reform i 1. praktik (eleverne startede i praktik den 15/2 2016). Jeg ser ikke tilhørsforholdet som en hindring for at udføre en undersøgelse, der vil kunne bidrage med en viden om, hvordan praktikstederne også fremadrettet kan understøtte elevernes læring. Praktikvejlederne har ligeledes givet udtryk for, at understøttelsen af elevernes læring ikke ændrer sig, fordi der er kommet en ny reform. Det er i sig selv interessant, men ikke omdrejningspunktet for nærværende undersøgelse. Sigtet med opgaven er, at opnå en større viden om, hvordan praktikstederne understøtter PA – elevernes læring i praktikken, og hvilke forhold der har indflydelse på, hvordan elevernes læring bringes i anvendelse. Ligeledes at den viden jeg kommer frem til, kan være medvirkende til nye dialoger om samspillet mellem skole og praktik og udviklingen af praktikvejlederuddannelsen på PAU.

PAU og strukturen herfor

I problemfeltet er Pædagogisk Assistentuddannelsens indhold og formål beskrevet. I dette afsnit beskrives overordnet uddannelsens struktur. Der tages udgangspunkt i den gamle uddannelsesordning (15/7 2013), da det er den eleverne i nærværende undersøgelse hører under. Hvis læseren ønsker en yderligere indsigt i ændringerne fra gammel til ny uddannelsesordning (1/8 2015), kan der i bilag 9 læses en oversigt, der skildrer ændringerne på PAU på SOSU N. Årsagen til at dette ikke uddybes i specialet er, at de fleste ændringer henviser til ændringer i fordeling af fag og tilføjelse af nye fag i forhold til, at eleverne skal tage fag på højere niveau end tidligere. Således har jeg vurderet, at det for den samlede besvarelse af problemformuleringen ikke er relevant at beskrive de konkrete ændringer i fagenes struktur, indhold og fordeling, da undersøgelsen besvarer, hvordan understøttelsen af elevernes læring foregår, og ikke hvad der understøttes. Således skal det nævnes at der i gammel uddannelsesordning (15/7 2013) er 14 praktikmål, der skal opfyldes i praktikkerne og 18 praktikmål i ny uddannelsesordning (1/8 2015), der skal opfyldes i praktikkerne (bilag 10 og 11). Hvilket synes at være den væsentligste forskel set fra praktikstedernes side. Måden hvorpå praktikmålene evalueres, er efter samme taksonomi for begge uddannelsesordninger.

PAU er en veksel uddannelse, der indeholder 3 skoleperioder og 2 praktikperioder. De første to skoleophold er af ½ års varighed og det sidste afsluttende er på 3 mdr. Praktikperioderne er af hver et ½ års varighed. Eleverne er ansat ved en ansættende myndighed indenfor det pædagogiske område, såsom daginstitutionsområdet, dagplejer, skoleområdet eller handicapområdet i kommunalt, regionalt eller privat regi. Eleverne er lønnet under hele uddannelsen fra ansættende myndighed, uanset hvor eleven opholder sig. Uddannelsen tager 2 år 3 ½ måned i ordinær længde, uden grundforløb. Der findes flere variationer af uddannelsens længde i forhold til at søge merit, hvilket ikke er relevant i denne sammenhæng. Der er 14 praktikmål, der skal opfyldes i 1. og 2. praktikperiode (Bilag 10).

Udvælgelse af institutioner

I samarbejdet med PAU – teamet har jeg fået adgang til informationer om hvor og hvilke institutioner, der har PA – elever ansat for tiden. Således har jeg haft adgang til institutionernes navne og kontaktoplysninger. Jeg har udvalgt institutioner inden for samme pædagogiske område - daginstitutionsområdet for at komme frem til en så nuanceret viden indenfor et specifikt område som muligt. Hvis jeg havde valgt at lave empiriindsamling indenfor forskellige pædagogiske områder, som eksempelvis daginstitutionsområdet og specialområdet, kunne undersøgelsen komme til at bære præg af en komparativ undersøgelse. Fokus ville her være, hvordan praktikstederne henholdsvis understøttede elevernes læring i den ene kontekst kontra den anden. Idet jeg ikke er interesseret i at finde frem til forskelle i understøttelsen af elevernes læring i forskellige pædagogiske praksisser, men i stedet hvordan praktikstederne understøtter elevernes læring, finder jeg det relevant at konteksten har sammenlignelige rammer og er specifik.

Inden jeg tog kontakt til institutionerne og indledte et samarbejde, anvendte jeg institutionernes hjemmesider til at orientere mig om den pædagogiske praksis i den konkrete institution. Hermed kunne jeg danne mig et overblik over pædagogik, ansatte, værdier og eventuelle uddannelsesplaner for PA - elever. Gennem telefonisk kontakt henvendte jeg mig til institutionerne, og forklarede min hensigt med opkaldet. I samtalen gjorde jeg en del ud af at forklare, hvilken hensigt jeg havde med undersøgelsen, og hvilken rolle institutionen og de ansatte ville indtage. Jeg beskrev rammerne for undersøgelsen, hvor jeg ønskede adgang til observationer, interviews og det de måtte have af dokumenter, som kunne være brugbare. Således fandt jeg frem til tre institutioner, der ville deltage i undersøgelsen. Hermed består empirien af tre daginstitutioner i Region Nordjylland. To af insti-

tutionerne ligger i samme kommune. Fælles for institutionerne er, at de er dagtilbud for børn i alderen 3 - 6 år og de har PA – elever ansat i 1. praktik på gammel ordning. Institutionerne har flere fælles faktorer, som ikke nævnes, da det ikke er relevant at beskrive dem yderligere, for besvarelsen af problemformuleringen.

Én af institutionerne havde to elever ansat, hvoraf den ene elev var i 1. praktik og den anden var i 2. praktik på gammel ordning. Det kan for nogle kommuner være svært at tilbyde eleverne en specialpraktik, som 2. praktik ellers skulle være. Ofte er det sådan, at eleverne kommer i 2. praktik indenfor normalområdet, og kan få stillet opgaver der henvender sig mere til specialområdet. I pågældende institution var PAE1 tilknyttet de yngste børn, hvor der pt. ingen særlige specialpædagogiske opgaver var. Efter at have talt med Lederen og PV1 i pågældende institution og foretaget interview med PV1 vurderede jeg, at jeg kunne anvende observationer af PAE1 deltagelse i institutionen og interview med PV1, da dataene ikke afveg fra de øvrige data. Lederen og PV1 fremlagde yderligere, at forskellen fra 1. praktik til 2. praktik var, at der forventes mere af eleven i 2. praktik. Eleven deltog i det pædagogiske arbejde på samme måde i 2. praktik som i 1. praktik. Det er de samme praktikmål, der arbejdes med, men niveauerne er forskellige. Idet jeg overordnet undersøger praktikstedernes måde at understøtte elevernes læring på og ikke er interesseret i opnåelse af specifikke praktikmål, finder jeg, at data kan anvendes i undersøgelsen.

PA – eleverne jeg observerer, repræsenterer elevgruppen på PAU. Det vil sige, at eleverne kan have særlige behov i forhold til gennemførelsen af uddannelsen. Således er en af eleverne ordblind og en har ADHD. Ved gennemlytning af interviewene finder jeg ikke, at Praktikvejlederne beskriver elevernes behov som det centrale, og det der har størst betydning i vejledningssituationen og praktikperioden. De beskriver, at de ser det hele menneske og tager udgangspunkt heri. Ligeledes udtaler de, at de overordnet ikke vejleder eleverne anderledes, end hvis eleven ikke har et særligt behov. Forstået på den måde, at de tager hensyn til behovet i det omfang, det er nødvendigt, men behovet er ikke styrende for elevens mulighed for at deltage i det pædagogiske arbejde. Det, der afveg, var at eleven med ADHD havde brug for pauser i arbejdet i løbet af dagen. Derudover var opstarten af praktikperioderne anderledes i den forstand, at der var opstartsmøder, hvor skole og praktiksted var repræsenteret. Der var ingen særlige opstartsmøder med eleven, der er ordblind. Fælles for eleverne er, at de har socialpædagogisk støtte i kraft af støttetimer. Støtten kan eksempelvis være hjælp til opgaveskrivning og få lavet en struktur herfor. Pågældende elever har valgt, at timerne skal bistås af deres praktikvejledere. Således har elever-

ne vejledning og social pædagogisk støtte. På baggrund af vejledernes udtalelser, egne observationer af elevernes pædagogiske arbejde og gennemlytning af interviewene har jeg vurderet, at empirien kan anvendes til at belyse problemformuleringen.

Jeg hæfter mig ved, at eleverne på PAU er en blanding af elever med og uden særlige behov, og derfor repræsenterer empirien den virkelighed, der findes på PAU, og den elev-gruppe vejlederne skal vejlede.

Vibe Aarkrog fremstiller, at erhvervsskoleelever har meget forskellige forudsætninger. I bogen 'Fra teori til praksis – undervisning med fokus på transfer' beskriver hun, at grunden til, at hun ikke behandler elevernes sociale og psykologiske problemer, ikke skyldes manglende respekt for disse problemers omfang og betydning for elevernes motivation, koncentration og indlæringsevne. Men fokus er afgrænset til elevenernes faglige forudsætninger for at lære og anvende det, de lærer (Aarkrog, 2015, s. 53). Ligeledes vil jeg ikke underkende de særlige behov eleverne har, og som kan have betydning for deres læring, men fokus i nærværende undersøgelse er afgrænset til at undersøge understøttelsen af elevernes læring i praktikken.

Institutions - og informant beskrivelser

I afsnittet beskrives daginstitutionerne for at give læseren en forståelse for, hvilken praksis eleverne indgår i både institutionens størrelse og personalemæssigt, og hvordan der arbejdes i pågældende institution. Ligeledes beskrives informanterne, så læseren kender informanternes uddannelsesmæssige baggrund og erfaring, hvilket kan fortælle noget om hvilken position, der tales ud fra.

Institution 1

Institution 1 er beliggende i en kommune i Region Nordjylland. Institutionen er normeret til 85 børn og der er ansat en pædagogisk leder, otte pædagoger, en kontorelev i Ny Mesterlære, to i flexjob og en pedel. Der er pt. to Pædagogisk Assistent – elever (PAE1 & PAE2) og en pædagogstuderende. I institutionen er der også en vuggestue. Institutionen er stue- og aldersopdelt, hvilket betyder, at børnene er på stuer, hvor de er med børn på samme alder. Fysisk er der fire stuer, hvor personalet hver især er tilknyttet en bestemt stue. Institutionen har et stort uderum med legeplads. PAE1 er på stuen med de yngste børn i alderen 3-4, hvor der pt. er 8 børn. Foruden eleven er der to pædagoger tilknyttet til stuen. PAE2 er på stuen for de mellemste børn i alderen 4-5, hvor der er ca. 25 børn. Foruden eleven er der to pædagoger tilknyttet stuen. Morgen og eftermiddag er der fællespasning i fælleskøkkenet, hvor børnene og personalet således er sammen på kryds og tværs.

PV1: Praktikvejlederen er en kvinde. Hun er uddannet pædagog for 17 år siden, og har siden arbejdet i pågældende institution. Det er første gang hun er primærvejleder for en PA - elev. Førhen har hun været med til at vejlede pædagogstuderende gennem deltagelse i det pædagogiske arbejde i institutionen. Hun har ikke et praktikvejlederkursus for PA – elever fra SOSU N.

PV2: Praktikvejlederen er en kvinde. Hun er uddannet pædagog i 2002 og har været ansat i institutionen i fem år. Før hun tog uddannelsen til pædagog, har hun en lang ufaglært pædagogisk erfaring. Hun har et vejlederkursus fra UCN for pædagogstuderende og har været vejleder for pædagogstuderende. Det er første gang, hun er primærvejleder for en PA – elev. Hun har ikke praktikvejleder kursus fra SOSU N.

Institution 3

Institution 3 er beliggende i samme kommune i Region Nordjylland som institution 1. Institutionen har en grundnormering på 52 børn. Der er en overordnet leder, der også er leder for tre andre institutioner. En daglig pædagogisk leder, tre pædagoger, en medhjælper og en med Pædagogisk grunduddannelse, samt en PA – elev. Derudover en køkkendame og en pedel. Institutionen er aldersopdelt i tre grupper. PAE3 er sammen med den mellemste gruppe 4-5 år. Institutionen er funktionsopdelt, hvilket betyder, at børnene ikke hører til en bestemt stue, men kan lege på kryds og tværs og lave aktiviteter i hele huset. Således 'hører' de ansatte heller ikke til på en bestemt stue, men fordeler sig i huset efter behov. Institutionen har et udeområde med legeplads og plads til fysisk udfoldelse.

PV3: Praktikvejlederen er en kvinde. Hun er uddannet i 1998 med den Pædagogiske Grunduddannelse, som er forgænger til PAU. Hun har et vejlederkursus for PA – elever fra SOSU N. Hun har været vejleder for tre tidligere elever, og er vejleder for den nuværende elev. Hun har arbejdet i institutionen i ni år. Før uddannelse har hun arbejdet indenfor daginstitutionsverdenen og skolefritidsordningen som pædagogmedhjælper.

Institution 4

Institution 4 er beliggende i en kommune i Region Nordjylland. Institutionen er normeret til 40 børn, og der ansat fire pædagoger, hvoraf én er leder af institutionen. To pædagogmedhjælpere, en køkkenmedhjælper, en virksomhedspraktikant og en PA – elev. Institutionen er alders- og funktionsopdelt, hvilket igen betyder, at børnene og pædago-

gerne ikke har et fast tilhørsforhold i huset. PAE4 hører til gruppen af de mellemste børn, hvilket betyder, at hun primært er sammen med dem, når der spises.

PV4: Praktikvejlederen er en kvinde. Hun er uddannet pædagog i 2004, og har siden arbejdet i pågældende institution. Hun er praktikvejleder for PA – elever og pædagogstuderende. Hun har to vejlederkursus for pædagogstuderende fra UCN. Hun har ingen vejlederkursus for PA – elever, men skal på kursus i efteråret.

Efter præsentationen af empirien vil det i de følgende afsnit blive beskrevet, hvilke metoder der er anvendt til at indsamle data. Konkret består dataindsamlingen af observationer og interviews, som beskrives og argumenteres for efterfølgende.

Observationer

Jeg ønsker at opnå en viden om, hvordan praktikstederne arbejder med understøttelse af PA – elevernes læring i praktikken. Jeg må derfor deltage i praktikstedernes og PA – elevernes hverdag, for at kunne opnå en forståelse for den ramme og de forudsætninger, der er for elevernes læring på praktikstederne. Derfor anvender jeg observationer som metode, da den kan være med til at åbne op for nye perspektiver og forståelser af et specifikt område. Observationsmetoden er oprindeligt en del af antropologiens måde at arbejde på i felten, hvor de første studier af ikke - vestlige kulturer gjorde, at man indså, at kulturer måtte forstås ud fra deres egne præmisser (Szulevicz, 2015, s. 81-82). Metoden er netop velegnet til *"at beskrive og begribe det lokale, partikulære, situerede og sociale i menneskers hverdag"* (Szulevicz, 2015, s. 85), og hermed et oplagt valg til nærværende undersøgelse. Inden jeg vil foretage observationerne, vil jeg informere mig teoretisk om området, for at være forberedt på den praksis jeg indtræder i, og det problem jeg undersøger (Delamont, 2008, s. 40). Jeg vil udarbejde en observationsguide, hvori jeg beskriver, hvad omdrejningspunktet for observationerne er, og som hjælper til at holde fokus i observationerne (bilag 6) (Szulevicz, 2015, s. 91).

Deltagende observation

Jeg har valgt at anvende deltagende observation, hvor jeg indgår i praktikstedets hverdag. Deltagende observation forudsætter en vekslen mellem at indgå i praksis og trække sig tilbage, og observere det som undersøges (Szulevicz, 2015, s. 81-84). Begrundelsen herfor er, at jeg kender til livet i en børnehave, og jeg ved gennem mine erfaringer, at børn henvender sig og forventer et svar eller deltagelse. Derfor ville det være svært udelukken-

de at observere. Ved at vælge deltagende observation er forventningen således at kunne beskrive og analysere det, som træder frem, så jeg kan komme en ny erkendelse nærmere (Delamont, 2008, s. 47).

Helt konkret udførte jeg observationerne i institution 1 og 3 to dage hvert sted. I institution 3 udførte jeg observationerne over tre dage. Grunden hertil var, at én af observationsdagen var en dag, hvor der ikke var mange børn, og derfor var dagen ikke helt som sædvanligt. Derfor valgte jeg at bruge yderligere en dag, for at få et så mangesidet billede af hverdagen i institutionen som muligt. Jeg fulgte rutinerne i institutionerne med frugt spisning om formiddagen, spisning til middag, pausesituation, tur på legepladsen og eftermiddagsfrugt, hvilket er en gennemgående fælles rutine for alle tre institutioner. Jeg afholdt mig fra at indgå i det pædagogiske arbejde med toiletbesøg og lignede opgaver, da jeg her ville overskride en etisk grænse. Ligeledes når der i situationer opstod konflikter, henvendte jeg mig til personalet, hvis jeg oplevede, at barnet/børnene var utrygge ved mig.

Jeg skiftedes mellem at deltage i aktiviteter og konversere med børn og personale til at observere. Jeg nedskrev feltnoter i en bog, som jeg efterfølgende har indført i et skema på PC, som findes i bilag 7. På bilaget er der indledningsvis en forklaring til opsætningen og læsningen af skemaet. Ved at skrive feltnoter ned mens forsker er i felten, opnås en detaljeret beskrivelse af det observerede. Hvis feltnoter nedskrives efterfølgende, bliver det en rekonstrueret beskrivelse af en situeret oplevelse, og vigtige detaljer kan eventuelt blive undladt (Szulevicz, 2015, s. 92-93). Jeg vekslede mellem at deltage og nedskrive feltnoter. Således er feltnoterne en blanding af rekonstrueret beskrivelser, som er skrevet i en fortællende form, og noter der er nedskrevet som en detaljeret beskrivelse eksempelvis af det sagte. Således er observationerne, uanset beskrivelsesform, baggrund for besvarelsen af problemformuleringen. Gældende for alle feltnoter er, at jeg har noteret, hvor observationen fandt sted, hvem der var til stede og hvad der foregik. Ligeledes har jeg nedskrevet tanker og undringer, som er adskilt i observationsoversigten med egen kolonne. Det har jeg gjort for ikke at miste egne refleksioner undervejs, da refleksionerne eventuelt kan have betydning for, hvordan jeg har opfattet og beskrevet det observerede (Delamont, 2008, s. 44).

Semistrukturerede interview

Jeg ønsker, at opnå en forståelse for informantens synspunkter og mulighed for at udfolde den mening, der knytter sig til deres oplevelser. Derfor vælger jeg det semistrukturerede

rede interview. Semistrukturerede interview er kendetegnet som en forskningsmåde, hvor der er en struktur og et formål og defineres af Steiner Kvale og Svend Brinkmann som ”... et interview, der har til formål at indhente beskrivelser af den interviewedes livsverden med henblik på at fortolke betydningen af de beskrevne fænomener” (Kvale & Brinkmann, 2008, s. 19). Hensigten med at anvende det semistrukturerede interview er, at spørge ind til informanternes oplevelse af, hvordan praktikstederne understøtter elevernes læring i praktikken. Herved kommer jeg nærmere en forståelse af informanternes forståelseshorisont (Tanggard & Brinkmann, 2010, s. 31). Metoden stemmer hermed godt overens med mit videnskabsteoretiske ståsted, hvor mening og forståelse i hermeneutikken skabes gennem gensidig påvirkning.

Interviewguiden (bilag 1) er, som før beskrevet, blevet til på baggrund af min forståelse for PAU, tidligere observationer og projektarbejde samt teoretisk tilegnelse af social læringsteori (Tanggard & Brinkmann, 2010, s. 34, 37-38). Interviewspørgsmålene er indledningsvist formuleret som ”kan du fortælle...” eller ”kan du sige noget om...” og efterfølgende stillet som opfølgende spørgsmål som ”hvad mener du ...” eller ”hvordan arbejder I...”. På den måde har informanterne mulighed for at fortælle om det, de finder vigtigt. Ved at stille åbne spørgsmål, er sigtet, at informanternes oplevelse bliver det væsentlige, og at der gennem interviewet opstår meningsfuld viden (Kvale & Brinkmann, 2008, s. 17-18) (Tanggard & Brinkmann, 2010, s. 41). Interviewspørgsmålene er formuleret på baggrund af forskningsspørgsmål, som er beskrevet i første kolonne i guiden (Tanggard & Brinkmann, 2010, s. 39). Sigtet med at have forskningsspørgsmål og interviewspørgsmål er, at de hver især giver svar på noget forskelligt. Forskningsspørgsmålene giver svar på *forklaringer* om forskningsområdet, og interviewspørgsmålene giver svar på informanternes *beskrivelser* af det der spørges ind til (Tanggard & Brinkmann, 2010, s. 40).

Interviewene er foretaget i daginstitutionerne efter jeg har afsluttet observationsperioderne. Herefter er interviewene transskriberet og vedlagt som bilag 2,3,4 og 5. Ved briefing og debriefing er interviewene ikke transskriberet. Jeg har forestået transskriptionen og har således rettet talesprog til skriftsprog, hvor jeg har fundet det nødvendigt for læseforståelsens skyld. Jeg har i den forbindelse været opmærksom på ikke at lade ændringerne gå ud over sammenhængen, informanten har udtalt sig i (Tanggard & Brinkmann, 2010, s. 43-45). I afsnittet ’Kvalitetskriterier’ beskrives arbejdet med interviewene kort i forhold til

'gennemsigtighed' som kvalitetskriterie for anvendelse af interview som forskningsmetode.

Efter transskriptionen har jeg gennemlæst og inddelt interviewene efter temaer, som kan hjælpe til at besvare problemformuleringen. Idet antallet af dokumenter er relativt stort, udskrev jeg alle transskriptionerne af interviewene og observationerne og fandt herefter citater og uddrag af observationerne, som kunne hjælpe med til at besvare problemformuleringen. Fremgangsmåden er således foretaget på fysiske dokumenter. Tidsperspektivet i at indføre udvælgelsen i et elektronisk dokument, har jeg fundet for stort. Overskrifterne i analysen viser således, hvilke temaer jeg har valgt at belyse for at kunne besvare undersøgelsesspørgsmålene og problemformuleringen. Således kan samme citater optræde flere gange afhængig af, hvilket spørgsmål de skal hjælpe med at besvare. I analysen er dataene analyseret med Lave og Wengers teori om Situeret læring og praksisfællesskaber. I det jeg i analysen finder, at min primære teori ikke kan hjælpe med besvarelse af undersøgelsesspørgsmålene og problemformulering, har jeg valgt at inddrage teori, der kan hjælpe hermed.

I forbindelse med udarbejdelsen af undersøgelsen har jeg haft nogle etiske overvejelser, som beskrives efterfølgende. Afslutningsvis på denne del af specialet, beskrives hvordan jeg har kvalitetssikret undersøgelsen.

Etiske overvejelser

I udvælgelsesprocessen med valg af informanter har jeg gjort mig følgende etiske overvejelser. Idet specialets resultater skal bruges som inspiration til udvikling af Praktikvejleder uddannelsen, er det vigtigt, at praktikstederne er informeret herom inden undersøgelsens start. Derfor har jeg ved indledende møder forlagt institutionerne denne viden. I og med jeg har erhvervet praktikstedernes navne fra SOSU N. kan jeg ikke tilbyde fuld anonymitet. Institutionernes identitet vil være kendt af lærerne fra PAU teamet, da de hjalp med udvælgelsen. Men jeg kan tilbyde anonymitet i det omfang, at kommunernes navn, institutionernes og informanternes navne anonymiseres i specialet. Informanterne godkendte betingelserne angående anonymitet ved første møde. Da specialets hensigt ikke er finde frem til, hvordan praktikstederne ikke skal gøre, men derimod at finde frem til det der virker og udbrede dette, finder jeg at anonymiteten er tilstrækkelig. I forhold til anonymiseringen af personnavne refererer jeg til informanterne som tidligere beskrevet i afsnittet 'PA – elever og PV' både i transskriberingen og i specialet. Navne, der nævnes af

informanterne i interviewene, er ligeledes anonymiserede med fiktive navne. Når jeg anonymiserer person – og stednavne, er håbet, at informanterne føler sig mere fri til at tale åbent i interviewet, og at de vil fortælle mig deres oprigtige oplevelser.

Jeg har ligeledes overvejet, om praktikstederne kan have misforstået min rolle og set mig som 'SOSU N's udsending', fordi resultaterne jeg opnår i undersøgelsen skal bruges af PAU - teamet. For at komme eventuelle misforståelser i forkøbet har jeg på indledende møder med institutionernes ledere tydeliggjort min rolle med undersøgelsen, og tydeliggjort hvordan jeg vil anvende resultaterne efterfølgende. Ligeledes har jeg i interviewssituationerne igen forklaret, hvad jeg skal bruge dataene til. Gennem udførelsen af interviewene oplevede jeg ikke, at informanterne udviste nogen form for mistro, men derimod udviste de engagement og interesse for at medvirke i undersøgelsen.

Kvalitetskriterier

I kvalitativ forskning opnås en kontekstuel afhængig viden, som fortolkes subjektivt. I den forbindelse kan det diskuteres, om reliabilitet er et anvendelige begreb at kvalitetssikre undersøgelsen med. Når der tales om reliabilitet, henvises der til, om en undersøgelse kan foretages af andre og opnå samme resultat. Som beskrevet opnås der med kvalitativ forskning en viden, der er kontekstuel afhængig, og som fortolkes af et subjekt. Derfor anvender jeg, inspireret af Svend Brinkmann og Lene Tanggaard (2010, s. 490), transparens og genkendelighed til at kvalitetssikre opgaven. I forhold til kvalitetskriterier for den kvalitative forskning skriver Brinkmann og Tanggaard "*... vi taler om transparens i stedet for reliabilitet, om gyldighed i stedet for validitet og om genkendelighed i stedet for generalisering*". Konkret kommer transparens, gyldighed og genkendelighed til udtryk i specialet ved, at jeg beskriver de valg, jeg har truffet i udførelsen af undersøgelsen, samt hvordan jeg er kommet frem til erkendelserne. Jeg beskriver Pædagogisk Assistent Uddannelsen, ligesom jeg beskriver udvælgelsen af institutionerne, hvor empirien indsamles. Interviewguiden er vedlagt som bilag 1. Guiden indeholder en kort læsevejledning for strukturen i transskriptionen. De transskriberede interviews er vedlagt som bilag 2,3,4 og 5. Oversigt over informanter, møder og observations – og interviewdatoer findes i ovenstående afsnit 'PA – elever og PV'. Observationsguide og observationer er vedlagt som bilag 6 og 7.

Når der citeres fra dataene vil det fremgå af teksten. Eksempelvis (I1 20.03) hvilket betyder **Interview 1** tid **20.03**. Der henvises altså til, hvilket interview der citeres og tiden i

interviewet. Når der henvises til observationer, vil det eksempelvis fremgå således (observationer 4/4 2016 institution 3, vejledning) eller (observationer institution 1). Der henvises altså til dato, institution og situation. Således kan læseren se, hvilke data der anvendes.

Sigtet med undersøgelsen er at inspirere til at udvikle samarbejdet mellem skole og praktik og til at udvikle Praktikvejleder Uddannelsen for PA – elever. Ligeledes at undersøgelsen inspirerer til nye dialoger om understøttelse af læring i praktikken, og at den viden, undersøgelsen bringer, eventuelt kan anvendes i andre henseender. Herved giver undersøgelsen ikke svar på generelle konklusioner om understøttelse af erhvervsskoleelevers læring, men bidrager med en kontekstuel viden om, hvordan udvalgte praktiksteder arbejder med understøttelsen af elevernes læring anskuet fra et situeret perspektiv.

Efter fremstillingen af refleksioner af valgene i forhold til undersøgelsen, besvares de tre undersøgelsesspørgsmål i Del 2. Indledningsvis forklares opbygningen af Del 2.

Del 2 Teori og analyse

I anden del af specialet fremstilles teorien og analysen, og hermed besvares de tre undersøgelsesspørgsmål. Således er der fire kapitler i Del 2. Første kapitel omhandler introduktion til feltet, valg af teori og operationalisering. Andet kapitel er en besvarelse på undersøgelsesspørgsmål 1. Gennem fem afsnit fremstilles det, hvordan legitim perifer deltagelse i praksisfællesskaber har betydning for læring. Tredje kapitel er en besvarelse på undersøgelsesspørgsmål 2. Her fremstilles fire afsnit, hvor det belyses, hvordan praktikstederne arbejder konkret med elevernes læring i praktikken. Fjerde kapitel er en besvarelse på undersøgelsesspørgsmål 3. Her fremstilles seks afsnit, der belyser, hvordan elevernes læring kommer til udtryk i hverdagen, og hvilken betydning det har for elevernes læring at indgå i praksis. Først beskrives hvad første kapitel indeholder.

Første kapitlet indeholder tre afsnit. Første afsnit *'Introduktion'* fremstiller en teoretisk indføring i den praksisorienterede teori, for at beskrive hvilket felt jeg skriver mig ind i. I andet afsnit *'Valg af teori'* beskrives og argumenteres for valget af teorien. I tredje afsnit *'Operationalisering'* beskrives det, hvordan jeg anvender teorien i analysen.

Introduktion

Afsættets tages i artiklen "In defence of an impure pedagogy" af Lene Tanggaard og Svend Brinkmann. I artiklen argumenteres for den 'urene pædagogik'. Den fremstilles som, at mennesket altid lærer noget bestemt, og at målet for læringen er en bestemt kun-

nen, der er tilegnet i bestemte praksisser. Hvordan læringen læres, er bestemt af det, der skal læres (Tanggaard & Brinkmann, 2008, s. 303). Deres argumentation herfor tager blandt andet afsæt i Deweys teori, hvor det fremføres, at mennesket lærer i fællesskaber, hvor det enkelte menneske lærer gennem mere vidende personer, der fungerer som forbilleder. Det fremføres i artiklen, at der ifølge Dewey ikke findes en ren pædagogik. For læring handler altid om forståelse af konkrete praksisser og om at deltage heri og bevæge sig mod en øget deltagelse og lære at mestre deltagelsen heri. Herved kan læring ikke adskilles fra læringens genstand (Tanggaard & Brinkmann, 2008, s. 306). Læring er altså indlejret i den kontekst, hvor den læres.

Ifølge Vibe Aarkrog har interessen for læring i praksis har været stigende de sidste 20 år. Hun beskriver de forskellige områder, der har ført til et nyt syn på læring.

“The role of practical experience in developing the professional practitioner has been acknowledged (Daley 1999); the professional practitioner does not solve problems simply by applying rules learned through formal education (Ryle 1949), but rather relies on intuition, which develops from practical experience (Claxton 2000, Dreyfus and Dreyfus 1986)” (Aarkrog, 2006, s. 138).

Hun fremhæver, at anerkendelsen af fordelene ved at lære i praksis har haft en indflydelse på undervisningsprogrammer i skolerne. Aarkrog nævner det danske erhvervsskolesystem som et eksempel herpå, hvor praksisnære metoder i skolen er blevet indført. Anerkendelsen af læring i praksis har desuden medført en større interesse for elevernes læreprocesser og som en motiverende faktor til at overvinde vanskelighederne med overførelsen af læring fra en kontekst til en anden. Aarkrog fremhæver, at der utallige eksempler herpå i det danske erhvervsskolesystem (Aarkrog, 2006). Det fremhæves i artiklen, at undersøgelser af læring i praksis viser, at uformel læring på arbejdspladser er den mest almindelige måde, der anvendes. Derfor er det bedre at koncentrere sig om at styrke læring på arbejdspladsen, end at regne med at den skolebaserede læring vil være et effektivt redskab til at udvikle faglige færdigheder. Hvilket er interessant i forhold til nærværende undersøgelse, da reformen ligger op til, at sammenhængen mellem skolen og praktikken skal styrkes. Aarkrog refererer Mulchay, som vægter det, personen er i stand til at gøre, fremfor at kunne udtrykke sig herom (Aarkrog, 2006).

Hermed tegner der sig et læringsteoretisk billede, hvor læring tilegnes gennem handlinger i praksis, og hvor fokus ikke er på overførsel af læring fra en kontekst til en anden. Fokus er derimod på deltagelse i en social praksis, hvor det handler om at kunne optage og indgå i pågældende praksis og lære af mere erfarne medlemmer. Hvilket for nærværende undersøgelse er relevant i forhold til valg af teorien, der præsenteres efterfølgende.

Valg af teori

Teorien om legitim perifer deltagelse og praksisfællesskaber danner rammen om analysen (Lave & Wenger, 2003) (Wenger, 2004). Teorien kan bidrage med perspektiver og begreber til at forstå praktikperioderne som et læringsrum, og som en forståelse for elevernes læreprocesser i en social kontekst. PA – eleverne er som beskrevet i vekslen mellem skole og praktik. I praktikperioderne er det ikke formel skoleundervisning, de er en del af. Derimod er de en del af en personalegruppe, der skal udføre et stykke arbejde i en institution. Eleverne skal indgå i et arbejdsfællesskab, hvor de skal løse pædagogiske opgaver. Derfor er det oplagt at tage udgangspunkt i at forstå praktikken som et læringsrum. Det gør jeg ved at tage udgangspunkt i en teori, der forstår læring som deltagelse i sociale praksisser, og jeg anvender Jean Lave og Etienne Wengers teorier herom (Lave & Wenger, 2003) (Wenger, 2004).

Gennem min litteratursøgning er jeg stødt på studier, hvor undersøgelser af læring i erhvervsuddannelser i praktikken er foretaget fra et situeret og socialt perspektiv på læring. Her har fokus været at forstå læring som deltagelse i konkrete praksisser (Nielsen & Kvale, 1999) (Nielsen & Kvale, 2003) (Tanggard, 2006). Hermed kan teorien ligeledes bidrage til nærværende undersøgelse med at belyse, hvordan praktikstederne skaber rammerne for PA – elevernes læring i praktikken.

I et socialt perspektiv på læring arbejdes der med en relationel forståelse af læring. Således er der ikke fokus på den indre subjektive tilegnelse af læring, men læring forstås som deltagelse i sociale fællesskaber, hvor deltagelse og forhandling i praksisfællesskaber udvikler deltagernes identiteter og læring (Lave & Wenger, 2003) (Wenger, 2004).

Jean Lave og Etienne Wenger udgiver i 1991 bogen 'Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation', som udkom på dansk under titlen "Situeret læring – og andre tekster" i 2003. Wenger arbejdede videre med begrebet praksisfællesskaber og skrev 'Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity', som udkom i 1998. Bogen blev i

2004 oversat til dansk 'Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet'. I specialet anvendes de danske udgaver.

Lene Tangard beskriver Wengers viderearbejde med praksisfællesskaber, som *et "mere eksplicit teoretisk fokus på de relationer mellem flere praksisfællesskaber og på de grænser og overlap, der kan opstå mellem praksisfællesskaber"* (Tangard, 2006, s. 16). Det beskrives, hvordan Wenger arbejder med en forståelse for, hvordan deltagerne, der indgår i forskellige praksisfællesskaber, bevæger sig mellem disse, og hvilken betydning bevægelsen har for udviklingen af identiteten og det at skabe personlige meningsfulde relationer mellem praksisfællesskaberne. Derfor er det relevant i forbindelse med at forstå læring i en vekseluddannelse, at der gennem teorien kan skabes en forståelse af sammenhængen i uddannelsen og i de sociale forskellige læringskontekster, eleverne indgår i (Tangard, 2006, s. 16). Fokuset i specialet er understøttelse af elevernes læring i praktikken og ikke på skoledelen og relationerne herimellem. Teorien anvendes til at opnå en forståelse af praktikken som læringsrum og elevernes mulighed for læring. I næste afsnit beskrives det, hvordan jeg anvender teorierne.

Operationalisering

Den situerede teori, ifølge Wenger (2004), henviser til læring i praksisfællesskaber, hvor læring sker gennem social deltagelse. Da jeg undersøger, hvordan praktikstederne understøtter PA – elevernes læring i praktikken, vil jeg anvende teorien til at analysere de måder, praktikstederne inddrager eleverne på i det pædagogiske arbejde, som er et udtryk for elevernes deltagelse i praksisfællesskabet. Eksempelvis som dataene viser, at praktikstederne inddrager eleverne som en del af vagtplanen. Eleverne deltager på den måde i det daglige pædagogiske arbejde. Jeg anvender legitim perifer deltagelse som en forståelsesramme til at se på, hvordan eleverne deltager i praksis, og dermed til at beskrive elevernes mulighed for læring. Gennem deltagelse i praksis har eleverne mulighed for via handling og øvelse at bevæge sig mod en anden position i praksisfællesskabet. Bevægelsen mod en anden position afspejler således den læring, eleverne gennemgår.

Praktikstederne skaber rammerne for elevernes mulighed for læring gennem måden, de inddrager eleverne i praksisfællesskabet. Jeg anvender teorien om praksisfællesskaber til at forklare det pædagogiske praksisfællesskab, som PA – eleverne deltager i. Praksisfællesskabet defineres af de forhandlede måder praktikstederne har valgt at tilrettelægge og ud-

føre det pædagogiske arbejde på. Jeg anvender teorien om praksisfællesskaber til at belyse hvilke dimensioner, der er med til at definere det pædagogiske praksisfællesskab. Teorien indeholder fire komponenter 'Praksis', 'Fællesskab', 'Mening' og 'Identitet', der alle indgår i samlebegrebet 'Praksisfællesskaber'. Teorien er kompleks og indeholder mange begreber til at forklare komponenterne, hvilket gør, at jeg fokuserer på udvalgte begreber fremfor andre. Da jeg vil besvare problemformuleringen, der tager udgangspunkt i praktikstedernes måde at understøtte elevernes læring, er det formålstjenstligt at vælge begreber, der henviser hertil. Derfor anvender 'gensidigt engagement', 'fælles repertoire' og 'fælles virksomhed' til at beskrive og forstå det pædagogiske praksisfællesskab. Herved får jeg svar på, hvordan fællesskabet defineres af deltagerne, og jeg får yderligere svar på, hvilket praksisfællesskab eleverne søger adgang til. Således har jeg mest fokus på komponenterne 'praksis', 'mening' og 'fællesskab'. Aspekter af 'identitet' vil indgå i mindre grad. Jeg er bevidst om, at analysen ville tage sig anderledes ud, hvis jeg havde valgt at fokusere på andre begreber i teorien.

Efter at have beskrevet hvordan jeg anvender teorien, vil jeg i næste kapitel besvare undersøgelsesspørgsmål 1.

Undersøgelsesspørgsmål 1: Hvordan beskrives legitim perifer deltagelse i praksisfællesskabet som havende betydning for læring?

Til besvarelsen af undersøgelsesspørgsmål 1 er der i kapitlet opstillet 5 afsnit. I første afsnit fremstilles et blik på begrebet '*Mesterlære*', da begrebet er centralt for forståelsen af legitim perifer deltagelse. I andet afsnit fremstilles et '*Socialt perspektiv på læring*', som tager udgangspunkt i Wengers fremstilling heraf. Det sociale perspektiv på læring er essentielt i forståelsen af læring i praksisfællesskaber, hvor det fremføres at læring er social betinget. I tredje afsnit fremstilles '*Praksisfællesskaber*' ud fra Wengers teori, for at beskrive, hvad der definerer et praksisfællesskab. I '*Legitim perifer deltagelse*', det fjerde afsnit, belyses det, hvad legitim perifer deltagelse er, og hvilken betydning det har for læring. I femte og afsluttende afsnit '*Delkonklusion på undersøgelsesspørgsmål 1*' opsamles og konkluderes der på afsnittet.

Mesterlære

Som belyst i problemfeltet er begrebet 'Mesterlære' et centralt begreb, der ligger til grund for den antropologiske forskning indenfor den sociale læring. Jean Lave lavede i

1970'erne et feltstudie af liberiske skræddere og fandt gennem observationerne frem til, at der i skræddernes tilegnelse af færdigheder ikke var tale om decideret undervisning fra mesteren, men at skrædderne lærte gennem imitation og iagttagelse. Det fik Lave til at revurdere sit syn på læring. Hun forlod det pædagogiske syn på læring, hvor opfattelsen bygger på at læring sker gennem undervisning. Lave (1999) beskriver i 'Læring, mesterlære, social praksis', at feltstudierne var med til at gøre hende bevidst om andre måder at forklare og begrebsliggøre læring på. Således beskriver hun tre resultater af studiet som værende baggrund for at søge mod en ny måde at begrebsliggøre og forstå læring på. For det første at hun ændrede sin opfattelse af mesterlæren. Hun opdagede, at en bredere forståelse af mesterlæren kunne være en ressource til at forstå, hvordan læring foregår under andre omstændigheder. For det andet beskriver hun, hvordan forskningen i mesterlæren var med til at ændre hendes forståelse af, hvem de centrale aktører i teorier om socialisering, kulturel overføring og læring er. Her beskriver hun den herskende kognitive teoris syn på, hvordan kulturen videreføres som en *overføring* af kultur. Hun fremhæver at det i mesterlæreforskningen, er læring, der er det grundlæggende begreb. Undervisning/overføring er noget andet. Lave beskriver:

"Hele apparater af læringsforklaringer er faktisk kulturelle artefakter om undervisning, og de trænger til en forklaring. Således er vores forståelse både af læring og undervisning problematisk, hvilket lægger op til en ny analyse, der igen kræver analyseenheder og nye spørgsmål" (Lave, 1999, s. 42).

For det tredje fremhæver Lave, et nyt syn på læring hvor læring opfattes som situeret. Gennem observationer af skræddernes matematikfærdigheder, konkluderede Lave, at uanset om skrædderne havde gået i skole eller ej, arbejdede de anderledes med matematik i værkstedet end i de eksperimenter, som var en del af undersøgelsen. Skræddernes matematikpraksisser viste sig at være *'socialt situeret og havde karakter af noget kontekstindlejret'* (Lave, 1999, s. 43).

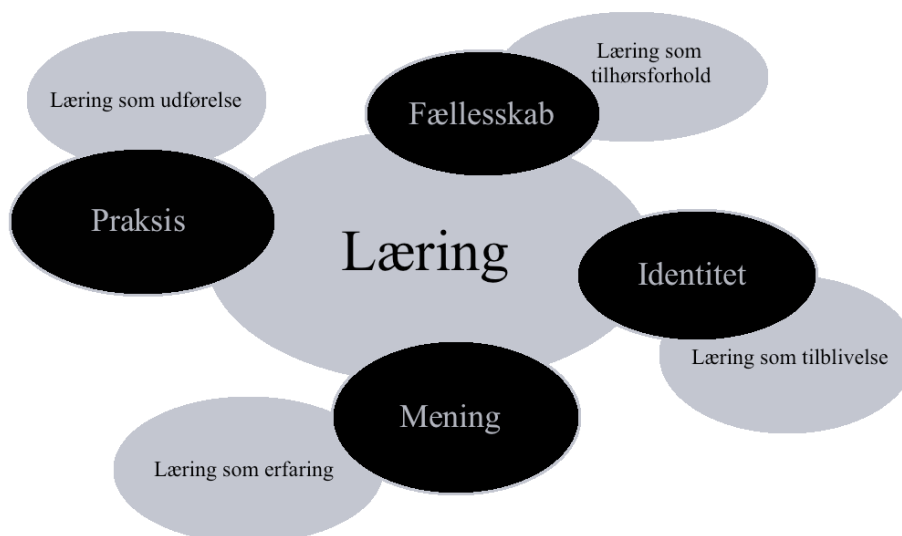
Opsummerende anskues læring som situeret og kontekstindlejret, og læring er socialt betinget. I Mesterlære er læring det centrale, og Mesterlære ligger til grund for den sociale teori om læring.

Efter beskrivelsen af Mesterlære vil jeg nu fremstille, hvordan Wenger beskriver et socialt perspektiv på læring.

Socialt perspektiv på læring

Etienne Wenger (2004) beskriver i bogen 'Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet', at målet med bogen er at anlægge et nyt perspektiv på læring. Wengers sociale teori om læring tager udgangspunkt i forståelsen af læring som et socialt anliggende (Wenger, 2004, s. 13). Læringen konstrueres som social deltagelse i sociale fællesskaber. Wenger beskriver deltagelse som en proces "... som består i at være aktive deltagere i sociale fællesskabers praksisser og konstruere identiteter i relation til disse fællesskaber" (Wenger, 2004, s. 14). Wenger beskriver en tæt sammenhæng mellem identitet og praksis. Udviklingen af en praksis kræver, at der dannes et socialt fællesskab, hvor medlemmerne indgår i et fælles engagement og dermed anerkender hinanden som deltagere og medlemmer af fællesskabet (Wenger, 2004, s. 174).

Wenger opstiller fire komponenter, han finder nødvendige for at karakterisere social deltagelse som en lærings – og erkendelsesproces. Det er *mening, praksis, fællesskab og identitet*. Figuren illustrer dette og danner på samme tid rammen om det teoretiske begrebsapparat (Wenger, 2004, s. 15).



Komponenterne i en social teori om læring.

1. *Mening: en betegnelse for vores (skiftende) evne til – individuelt og kollektivt – at opleve vores liv og verden som meningsfuld.*
2. *Praksis: en betegnelse for de fælles historiske og sociale ressourcer, rammer og perspektiver, som kan støtte et gensidigt engagement i handling.*

3. Fællesskab: *en betegnelse for de sociale konfigurationer, hvor vores handlinger defineres som værd at udføre, og vores deltagelse kan genkendes som kompetence.*
4. Identitet: *en betegnelse for, hvordan læring ændrer, hvem vi er, og skaber personlige tilblivelseshistorier i forbindelse med vores fællesskaber* (Wenger, 2004, s. 15).

'Praksisfællesskab' er således et samlebegreb for de fire komponenter. Wenger beskriver, at styrken ved begrebet er, at det integrerer de fire komponenter og samtidig henviser til en velkendt erfaring. Praksisfællesskab er et centralt og grundlæggende begreb i teorien (Wenger, 2004, s. 16). Ifølge Lave og Wenger (2003) sker læring gennem bevægelsen fra at være legitim perifer deltager til fuldgyldigt medlem af et praksisfællesskab. Således er adgangen til praksisfællesskabet essentiel for adgang til læring.

Opsummerende er 'praksisfællesskab' altså et samlebegreb for de fire komponenter: praksis, mening, fællesskab og identitet. Læring ansues som et socialt anliggende, hvor læring konstrueres som social deltagelse i sociale fællesskaber. Fællesskaberne konstruerer praksis, og identiteten udvikles gennem deltagelsen heri.

Efterfølgende vil jeg fremstille, hvordan Lave og Wenger definerer praksisfællesskaber og derefter legitim perifer deltagelse.

Praksisfællesskab

Mennesker er sociale individer, der indgår i forskellige sammenhænge og har tilhørsforhold hertil. Wenger fremstiller, at praksisfællesskaber findes alle vegne ex. i hjemmet, på arbejdet, på uddannelsen og i forbindelse med fritidsaktiviteter. Mennesker deltager i mange forskellige fællesskaber i større og mindre grad og har større og mindre tilknytning hertil. De praksisfællesskaber, mennesket hører til, ændrer sig over tid (Wenger, 2004, s. 16-17). Dannelsen af et praksisfællesskab sker i de sociale sammenhænge, mennesker indgår i og skabes gennem det engagement, deltagerne viser hinanden.

Begrebet praksisfællesskaber er sammensat af to ordene praksis og fællesskab. Praksis henviser til *"handling i en historisk og social kontekst, der giver det, vi gør, struktur og mening. I den forstand er praksis altid social praksis"* (Wenger, 2004, s. 61). Fællesskab henviser til det, vi er fælles om og har forhandlet os frem til gennem meningsforhandling.

Wenger definerer praksisfællesskaber som ”*Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly*” (Wenger, 2011).

Wenger opstiller tre praksisdimensioner, der betegner egenskaberne for et praksisfællesskab. 1. gensidigt engagement 2. fælles virksomhed 3. fælles repertoire, disse fremstilles efterfølgende (Wenger, 2004, s. 90).

Gensidigt engagement

Medlemskab i et praksisfællesskab er kendetegnet ved medlemmernes gensidige engagement. På den måde er det gensidige engagement med til at definere praksisfællesskabet. Når der dannes og opretholdes tætte relationer af gensidigt engagement organiseret omkring det, deltagerne er der for at lave, dannes fællesskabet. Når personalet i de pågældende institutioner danner og opretholder tætte relationer af gensidigt engagement omkring det pædagogiske arbejde, dannes et fællesskab. Arbejdet med at opretholde fællesskabet er betydningsfuld for enhver praksis. Et fællesskab er ikke ensbetydende med homogenitet. Det, der gør engagement i praksis muligt og produktivt, er i høj grad forskellighed. Det, hver enkelt deltager kommer med, er således betydningsfuldt for fællesskabet (Wenger, 2004, s. 90-94). Fællesskab betyder heller ikke, at der ikke opstår konflikter, eller at alle skal være enige. Et praksisfællesskab er ikke en idealiseret opfattelse af, hvad fællesskabet bør indeholde, som de positive aspekter og følelser, men indeholder lige såvel følelser og aspekter af mere negativ karakter (Wenger, 2004, s. 94-95). Det, der skaber praksisfællesskabet, som består af forskellige deltagere med forskellige baggrunde og personligheder, er deres gensidige engagement i den praksis, de indgår i. Således repræsenterer personalet i de tre institutioner hver især en personlighed og en faglighed, som de udøver i den praksis, de deltager i. Ved at vise et gensidigt engagement til hinanden, og at de er fælles om en bestemt praksis, skabes praksisfællesskabet.

Fælles virksomhed

Det andet kendetegn ved praksis som kilde til sammenhængskraften er forhandlingen af fælles virksomhed. Begrebet indeholder de instrumentelle, personlige og interpersonelle aspekter af menneskers liv. Fælles virksomhed er resultatet af en kollektiv forhandlingsproces. Dette betyder ikke, at alle i fællesskabet er enige, men de skal finde ud af at arbejde sammen på trods af deres forskellighed og tage hensyn til hinanden. Forhandlingen skaber en gensidig ansvarlighed blandt deltagerne, da deltagerne har en forståelse for den

fælles virksomhed. Praksisfællesskabet udvikler sig i historiske, kulturelle, institutionelle kontekster med ressourcer og begrænsninger. Selv om praksisfællesskabets rammer således påvirkes heraf, skabes den daglige virkelighed af deltagerne indenfor rammerne (Wenger, 2004, s. 95-100). Gennem forhandlinger i institutionerne er personalet nået frem til et fælles pædagogisk udgangspunkt at arbejde ud fra. De ydre betingelser har en indvirkning på, hvordan arbejdet tilrettelægges. En ydre påvirkning kunne eksempelvis være en specifik pædagogik, som der blev arbejdet efter i institutionen. Idet personalet oplevede meningsfuldhed hermed, ville de forhandle sig frem til, hvordan de i pågældende institution ville anvende og udføre pædagogikken. Hermed ikke sagt at alle skal handle på samme måde, men at hvert enkelt personale bidrager med det, som man kan, og at det accepteres og anerkendes af det øvrige personale. Således inspireres personalet af hinanden, og der er mulighed for at lære (Wenger, 2011).

Fælles repertoire

Det tredje aspekt ved praksis som kilde til fællesskabssammenhæng er udviklingen af et fælles repertoire. Fælles repertoire omfatter ”... rutiner, ord, værktøjer, måder at gøre ting på, historier, gestus, symboler, genrer, handlinger eller begreber, som fællesskabet har produceret eller indoptaget i løbet af sin eksistens, og som er blevet en del af dets praksis.” (Wenger, 2004, s. 101).

Herved indgår der både aspekter af medlemmernes deltagelse og tingsliggørelse. Tingsliggørelse henviser Wenger til som ”den proces, der former vores oplevelse ved at skabe objekter, der bringer denne oplevelse til at stivne i ”tingslighed” (Wenger, 2004, s. 73). Dette er i nærværende undersøgelse eksempelvis praktikmålene, som praktikstederne har en vis erfaring og rutine med at anvende i arbejdet med elevernes læring. Deltagelse og tingsliggørelse indgår i meningsforhandlingen.

Opsummerende er praksisfællesskaber fællesskaber af mennesker, der er sammen om at udøve bestemte handlinger i en bestemt kontekst. De udviser gensidigt engagement og oparbejder et fælles repertoire gennem meningsforhandlingen. Praksisfællesskaber findes alle vegne. Mennesker er sociale individer og indgår i flere fællesskaber på samme tid. Læring ansues som et socialt anliggende, hvor læring konstrueres som deltagelse i sociale fællesskaber. Fællesskaberne konstruerer praksis, og identiteten udvikles gennem deltagelsen heri.

Legitim perifer deltagelse

Når læring anskues fra et situeret perspektiv, er kendetegnet for processen 'legitim perifer deltagelse' (Lave & Wenger, 2003, s. 31). Når der ankommer en ny person, i nærværende undersøgelse en elev, i et praksisfællesskab, en institution, så forventes det, at eleven deltager i fællesskabet. Deltagelsen i praksisfællesskabet er nødvendigt for, at eleven opnår beherskelse af viden og færdigheder. Legitim perifer deltagelse "(...) giver os mulighed for at tale om relationerne mellem ny-ankomne og veteraner og om aktiviteter, identiteter, artefakter og videns – og praksisfællesskaber. Den vedrører den proces, hvor igennem ny-ankomne bliver en del af et praksisfællesskab" (Lave & Wenger, 2003, s. 31).

Den ny-ankomnes intentioner om at lære inddrages i processen og meningen med læringen defineres gennem arbejdet, hvor personen bevæger sig fra at være legitim perifer deltager til fuldgældigt medlem (Lave & Wenger, 2003, s. 31-33). Oversat til nærværende undersøgelse, kommer PA – eleven med intentioner om, hvad praktikken skal indeholde af læring. Det værende fra personlige mål til praktikmål opstillet fra uddannelsens side. Gennem det pædagogiske arbejde opnår eleven en mening med arbejdet og lærer, hvilke færdigheder og kompetencer, der er nødvendige for at kunne udføre pædagogisk arbejde. Bevægelsen mod at eleven bliver et mere fuldgældigt medlem af praksisfællesskabet.

Lave og Wenger (2003, s. 36-37) fremstiller i deres forklaring af legitim perifer deltagelse, at begrebet skal forstås som en helhed. Derfor kan hvert enkelt aspekt ikke betragtes isoleret og opstilles som modsætningspar. Eksempelvis kan legitim kontra illegitim, perifer kontra central og deltagelse kontra ikke - deltagelse stilles op overfor hinanden. Aspekterne skal forstås som en kombination, hvor kombinationen af aspekterne henviser til deltagelse i et praksisfællesskab. Lave og Wenger fremstiller, at der er forskellige måder at indgå og placere sig i praksisfællesskaber på.

"Perifert antyder, at der er mangfoldige, forskelligartede, mere eller mindre engagerede og omfattende måder at være placeret på inden for de områder af deltagelse, som fællesskabet definerer. Perifer deltagelse handler om at være deltager i den sociale verden. Skiftende placeringer og perspektiver er en del af aktørernes læringsbaner, udviklingsidentiteter og former for medlemskab" (Lave & Wenger, 2003, s. 37).

Der er således tale om 'mere eller mindre engagerede' måder, at eleven placerer sig på i fællesskabet. De skiftende placeringer afspejler elevens bevægelse fra at være legitim perifer deltager til det som Lave og Wenger kalder fuldgyldigt medlem af fællesskabet. Bevægelsen afspejler således, hvilke kompetencer eleven skal arbejde hen imod, og hvordan udviklingen påvirker elevens identitet og medlemskab af fællesskabet.

Lave og Wenger beskriver, at praksisfællesskaber er komplekse, og formålet med at søge 'den fuldgyldige' placering i fællesskabet ikke er at søge mod et center heraf og heller ikke en lineær færdighedstilegnelse. Der er i den forstand ikke noget sted i praksisfællesskabet, der kan betegnes som periferien eller center for den sags skyld. Med begrebet fuld deltagelse søger Lave og Wenger at tilgodese de forskellige relationer i varierende former for medlemskab af fællesskaber. Periferien skal derimod forstås som en betegnelse for adgang til praksis, hvor viden kan tilegnes gennem deltagelse, og knyttet sammen med begrebet legitim, opnår begrebet sit fulde analytiske potentiale. Periferien beskriver ligeledes den partielle deltagelse, og bevægelsen mod at opnå fuldstændig medlemskab af fællesskabet (Lave & Wenger, 2003, s. 36-38).

Legitim perifer deltagelse er et kompleks begreb, der er involveret i sociale strukturer, der implicerer magtrelationer. På den ene side kan periferitet forstås som en kvalificerende position. I disse tilfælde har deltagerne mulighed for at bevæge sig i retning af en mere intensiv deltagelse i et praksisfællesskab. På den anden side kan periferitet forstås som en diskvalificerende position. I disse tilfælde er deltageren forhindret i en mere intensiv deltagelse, og dermed forhindret mod bevægelsen af at blive fuldgyldigt medlem.

Opsummerende omhandler legitim perifer deltagelse altså om ny-ankomnes deltagelse i praksis og bevægelsen fra at være perifer deltager til at blive fuldgyldigt medlem. Legitim perifer deltagelse er den ny-ankomnes adgang til praksisfællesskabet, og det involverer sociale strukturer, der implicerer magtrelationer. Periferitet kan både være en kvalificerende og diskvalificerende position.

Herefter opsamles og konkluderes på afsnittet og undersøgelsesspørgsmål 1 besvares.

Delkonklusion på undersøgelsesspørgsmål 1

I delkonklusionen besvares undersøgelsesspørgsmål 1, som lyder: *Hvordan beskrives legitim perifer deltagelse i praksisfællesskabet som havende betydning for læring?*

Legitim perifer deltagelse er tæt relateret til Mesterlæren, hvor læring er socialt betinget og det centrale. Læringen anskues som situeret og kontekst-indlejret. Legitim perifer deltagelse er den ny-ankomnes deltagelse i et praksisfællesskab og omhandler bevægelsen fra at være perifer deltager til at blive fulgyldigt medlem. Praksisfællesskaber er fællesskaber af mennesker, der er sammen om at udøve bestemte handlinger i en bestemt kontekst. Medlemmerne udviser gensidigt engagement og oparbejder et fælles repertoire gennem meningsforhandling. Læring i praksisfællesskaber anskues som et socialt anliggende, hvor læring konstrueres som deltagelse i sociale fællesskaber. Fællesskaberne konstruerer praksis og identiteten udvikles gennem deltagelsen heri.

Perferitet kan både være adgangsgivende til praksis og dermed være kvalificerende. Men det kan også betyde, at den ny-ankomnes adgang nægtes eller begrænses, på den måde er positionen diskvalificerende. Idet læring beskrives som et socialt anliggende, er den begrænsede adgang til praksisfællesskabet betydningsfuld i forhold til, hvilke muligheder der er for læring. Hvis positionen er kvalificerende, har den ny-ankomne adgang til læring gennem social deltagelse. På den måde har legitim perifer deltagelse betydning for læring, idet den er adgangsgivende til praksisfællesskabet i kraft af muligheden for deltagelse.

Efter at have fremstillet det teoretiske grundlag i specialet, påbegyndes analysen i næste kapitel. Analysen indeholder besvarelsene på undersøgelsesspørgsmål 2 og 3. Besvarelsen af undersøgelsesspørgsmål 2 er udelukkende en besvarelse ud fra de indsamlede data og mine refleksioner herom. I besvarelsen af undersøgelsesspørgsmål 3 anvendes den præsenterede teori.

Undersøgelsesspørgsmål 2: Hvilke konkrete måder anvender praktikstederne til at understøtte elevernes læring i praktikken?

I første del af analysen besvares undersøgelsesspørgsmål 2. Jeg udvælger citater og uddrag af feltnoter fra empirien, der viser, hvordan institutionerne og praktikvejlederne konkret arbejder med elevernes læring i praktikken. Jeg reflekterer løbende over de anvendte måder.

Analyserne opdeles i afsnit for at belyse dataene fra forskellige temaer, og hermed gøres de overskuelige. Kapitlet består af fire afsnit. I første afsnit *'Hvordan indgår eleverne i hverdagen?'* præsenterer jeg, hvordan eleverne deltager i institutionernes hverdag, og

hvilke opgaver vejlederne stiller eleverne. I andet afsnit *'Iagttagelse og præsentation'* belyses de metoder, praktikstederne anvender til understøttelse af elevernes læring. I tredje afsnit *'Vejledning'* belyses de formelle krav til vejledning og de måder, hvorpå vejledningen konkret udføres. I fjerde afsnit *'Delkonklusion på undersøgelsesspørgsmål 2'*, samles der op på afsnittets fund og spørgsmålet besvares.

Hvordan indgår eleverne i hverdagen?

I dataene er der enighed om, at eleverne skal deltage i hverdagen og løse forskellige pædagogiske og praktiske opgaver. I alle tre institutioner indgår eleverne i vagtplanen, personalemøder, team – stuemøder, pædagogiske dage og lignede arrangementer (Observationer). Praktikstederne forventer altså, at eleverne indgår og løser forskellige pædagogiske og praktiske opgaver. Med andre ord, forventes det af eleverne, at de udfører et stykke arbejde. Observationerne viser, at det både er planlagte og spontane pædagogiske aktiviteter samt praktiske opgaver, eleverne løser.

PV2 beskriver, hvordan eleverne skal arbejde, hvad eleverne skal arbejde hen imod, og hvordan der arbejdes med dette i institutionen.

A: "Så det synes du er godt beskrevet, og du ved, hvordan du skal arbejde med det?"

PV2: "Ja, det synes jeg. Jeg tænker også, at vi inddrager dem også meget her i vores dagligdag og vores praktiske gøremål tænker jeg lidt, at hun deltager i stuemøder, hvor vi snakker børn, psykologi, didaktiske modeller og hvad vi ellers gør – teammøder og ledelse tæt på. Hun deltager i det hele, så det er ikke sådan, at hun bliver holdt udenfor noget af det. (I2 -10.03)

PV2 fortæller, hvordan personalet inddrager eleven i arbejdet i institution 1. Personalet sørger for, at eleven får mulighed for at være med i det pædagogiske arbejde, der udføres på flere plan både blandt børnene og personalemæssigt. Det er et udtryk for det lærings-syn, de har i institutionen, at eleven lærer gennem deltagelse og løsning af pædagogiske opgaver. Når personalet inddrager eleven i arbejdet opnår eleven en indsigt i, hvordan hun skal agere i de forskellige kontekster. PV2 fortæller om, hvilken konkret pædagogisk opgave hun har stillet til PAE2.

PV2: *"(...) Vi har gjort det på stuen, da hun startede her, gjort det at vi aftalte med hende, at hun skulle planlægge et motorik forløb hver anden gang. Hun er med hver gang, vi deler dem op i to grupper"*

A: *"Og det er der, I går i gymnastiksalen?"*

PV2: *"Så går vi i gymnastiksalen, og så skulle hun gøre det hver anden gang. Så kunne hun også lære lidt af det vi lavet og lave sine egne tanker omkring programmet. Men så er der sket nogle forskellige ting, som der sker i sådan en verden her (griner), så nu er det faktisk blevet sådan her, at hun skal lave de tre sidste. Så er det dem vi kører, og så kan hun se, hvordan det går, hvad hun skal skifte ud og finde ud af om der er nogen, der har brug for noget andet"* (I2 - 15.08).

PV2 fortæller, hvordan hun stiller PAE2 en konkret opgave med at lave et motorik forløb. Opgaven stilles i starten af praktikperioden, og praktiske omstændigheder gør, at strukturen for udførelsen ændres. PV2 siger, at eleven kan se, hvad vejlederen har lavet og gennem egen udførelse finde ud af, om hun skal ændre på forløbet. Udtalelsen er et udtryk for, at når eleven stilles en konkret opgave, finder eleven gennem udførelsen ud af, hvad der virker, og hvad der ikke gør. Det både værende gennem iagttagelse af vejlederens udførsel af hendes motorik forløb, men også gennem egne erfaringer. Således går vejlederen foran og viser, hvordan forløbet kan sammensættes og udføres. Efterfølgende sammensætter eleven sit eget forløb, hvor hun kan anvende inspiration fra vejlederen, og hun kan selv komme med nye ideer til, hvordan forløbet kan udvikles. På den måde understøtter PV2 elevens læring, ved at vise eleven, hvordan hun kan tilrettelægge et forløb, og ved at lade eleven prøve at planlægge og udføre eget forløb.

PV1 fortæller, at det kan være blandede opgaver, hun stiller eleven.

PV1: *"(...)Jeg synes ikke, jeg tænker, at det skal være noget konkret, at det skal være det der, det der og det der. Det kommer hen ad vejen i forhold til de ting, jeg laver. Hvor jeg fx siger 'Det her vil jeg gerne have, du står for'*

A: *"Fx som i går da I malede?"*

PV1: ”Ja, som i går da vi malede, men det kan også være vores samlinger, rundkreds. Det er ikke hver eneste dag, vi har det, men vi prøver. Jo større børnene bliver får de brug for, at mandag handler rundkredsen om det, tirsdag om det... og der får hun også nogle opgaver, hvor jeg tænker, at det skal hun planlægge. Det kan også være aktiviteter i gymnastiksalen eller ...” (I1 - 22.44).

Ovenstående citater viser, at PV1 løbende finder ud af, hvilke opgaver hun stiller eleven. Hun giver udtryk for, at det kan være forskellige opgaver i forskellige kontekster. Det er et udtryk for, at vejlederen gennem det pædagogiske arbejde finder frem til hvilke opgaver, der vil være relevante at stille eleven. Vejlederen tager udgangspunkt i det som eleven kan og udfordrer hende ved at tilpasse opgavens sværhedsgrad til det, som eleven formår.

Citaterne fra interview 1 og 2 og observationerne i alle tre institutionerne viser, at praktikstederne inddrager eleverne i hverdagen gennem praktiske og pædagogiske opgaver. Ved at eleverne deltager i arbejdet, får institutionerne en opgave løst, og eleverne øver sig i at udføre pædagogisk arbejde. Praktikstederne skal først og fremmest have løst den pædagogiske opgave, og eleverne inddrages altså heri. Eleverne inspireres til at løse opgaverne på forskellige måder, hvilket uddybes i næste afsnit.

lagttagelse og præsentation

Som ovenstående afsnit viser, er det forskellige måder praktikstederne og vejlederne arbejder med for at understøtte elevernes læring. PV2 havde stillet PAE2 en konkret opgave med planlægge og udføre et motorik forløb. Vejlederen havde vist, hvordan hun selv planlagde og udførte opgaven. Efterfølgende skulle PAE2 udarbejde og udføre et forløb. Herom siger PV2:

A: ”Og det er noget hun laver på egen hånd?”

PV2: ”Ja, det er det. Hun har så lånt mit materiale. Og så siger hun så til mig ’Må jeg godt lave noget af det, du laver’, ’det må du gerne, men det er dig, der står for det’. Jeg er bare med eller min kollega er med og kigger og hjælper. Det er os, der observerer og hjælper” (I2 15.37).

Her fortæller PV2, at hun hjælper PAE2 i gang med planlægningen af forløbet ved at udlåne hendes eget materiale. Eleven vil gerne anvende vejlederens materiale i forløbet og lave nogle af de samme øvelser. Vejlederen, eller en anden ansat, er med i udførselsituationen som hjælper, men det er eleven, der har det primære ansvar både for planlægning og udførsel. PV2's udtalelse er et udtryk for, at hvad eleven vælger at inddrage i forløbet ikke er det væsentligste. Der er altså noget af indholdet, som gerne må være magen til vejlederens. Vejlederen påvirker således eleven til at videreudvikle forløbet og øvelserne. På den måde kan eleven opnå gode ideer til, hvordan forløbet og øvelserne kan videreudbygges. Af udtalelsen fremgår det, at det er mere væsentligt, at eleven selv planlægger og udfører forløbet, end at eleven finder på et nyt forløb med nye øvelser.

I institution 4 arbejdes der med SMTTE modellen⁴ og læringshistorier⁵. SMTTE modellen kendte PAE4 til fra skolen, men læringshistorier var nyt. Herom siger PV4:

PV4: "(...) Der har vores studerende [PAE4] valgt en aktivitet og udarbejder en SMTTE og laver læringshistorier ud fra den, som også indgår i hendes opgave"

A: "Både SMTTE modellen og læringshistorier er noget I arbejder med her i huset?"

PV4: "Ja, det er noget vi arbejder med her. Så læringshistorier er PAE4 først blevet præsenteret for nu, og det gav med det samme rigtig meget mening for hende, og hun greb den øjeblikkelig og er i gang med det" (I4 4.31).

⁴ SMTTE modellen er et refleksionsredskab til planlægning og udførsel af en aktivitet eller undervisning. Modellen indeholder fem elementer. Sammenhæng - Hvad vil vi gøre noget ved? - Mål - Hvad er det, vi vil opnå? - Tegn - Hvilke indikatorer skal vi holde øje med, for at se om eleverne nærmer sig målene? - Tiltag - Hvad skal vi gøre for, at eleverne opnår målene? Selve undervisningsforløbet. - Evaluering. Der er tale om en dynamisk model, hvor det er muligt springe frem og tilbage mellem de fem elementer (UVM, EMU Danmarks læringsportal).

⁵ Læringshistorier er ifølge EVA (EVA, s. 2): "Læringshistorier er fortællinger om et barns eller flere børns læring i konkrete situationer. Læringshistorier er en metode til at dokumentere læring, som lægger vægt på at studere læringen, mens den foregår, og de samspil, den indgår i. Metoden lægger desuden stor vægt på at identificere barnets motivation og forstå læringsmiljøet ud fra barnets perspektiv".

PV4 fortæller om en konkret måde – præsentation af læringshistorier – som hun anvender i understøttelsen af elevens læring. Hun fortæller, at PAE4 oplevede menig med metoden og anvender den. Når PV4 præsenterer en ny måde at arbejde og dokumentere på, indføres eleven gennem anvendelse af metoden i det pædagogiske arbejde. Herved opnår hun en viden om og erfaring med, hvordan hun kan arbejde med metoden, og hvad metoden kan hjælpe med at give svar på.

I institution 4 anvender de også en 'dagsseddel', hvor der henvises til hvem, der skal være hvor i huset, og hvilke arbejdsopgaver der skal løses (I4 22.42). PV4 fortæller, at personalet anvender dagsseddelen som arbejdsredskab til at skabe struktur for dagen. Seddelen er primært for de nye i huset, men også for de 'gamle' medarbejdere til at lave aftaler om, hvilke værksteder/rum man gerne vil arbejde i.

Dagsseddelen fungerer altså som et redskab til at skabe overskuelighed og tryghed for nye i institutionen. Idet institutionen ikke er stueopdelt men alders- og funktionsopdelt (jvf. afsnittet Institutions – og informant beskrivelser), er det svært at vide, hvor man som ny skal placere sig, hvis alle steder reelt er mulige. Hermed er dagssedlen et redskab til at imødekomme problematikken.

Jeg har i ovenstående afsnit fremstillet, hvordan praktikstederne arbejder med understøttelsen af elevernes læring i praktikken gennem konkrete måder som deltagelse, iagttagelse og præsentation. Vejledning er en anden form for understøttelse, som praktikstederne anvender. I observationerne fra Praktikvejlederkurset den 7/4 2016 opfordrer lærerne fra PAU teamet til, at der afsættes en times vejledning om ugen. Der opfordres til, at der på vejledningen arbejdes med praktikmålene og foretages samtaler om hverdagen i institutionen, hvor der er plads til elevernes refleksion. I nedenstående afsnit beskriver jeg, hvordan der arbejdes med vejledningen i de pågældende institutioner.

Vejledning

I dataene fremgår der en vis sammenlignelighed for, hvordan den konkrete vejledningssituation er struktureret. Vejledningssituationen henviser til den afsatte tid, hvor PA-eleverne har alene tid med deres praktikvejledere. Tidsrummet er 1 – 1½ time om ugen, afhængig af hvilken institution eleverne indgår i. I dataene fremgår det også, at det kan være svært at få afholdt vejledningen som planlagt, da hverdagens struktur ikke altid tillader det (I1 17.45) (observationer institution 1) (observationer institution 3). Den manglende vejledning er et udtryk for, at den pædagogiske hverdag først og fremmest skal fungere,

og vejledningen kommer i anden række. I dataene fremgår det, at praktikstederne anser selve hverdagen for et betydningsfuldt læringsrum, idet de udtaler, at øvelse i praksis skal til, for at der sker læring. (Dette analyseres i afsnittet 'Hvordan oplevers det, at deltagelse i praksis fremmer elevernes læring?'). Når vejledningen udsættes, er det et udtryk for, at vejlederne oplever, at eleverne lærer på trods af manglende vejledning, altså gennem deltagelse i praksis.

I observationerne (d. 22/3 2016 institution 4, stuen) (d.1/4 2016 institution 1, stuen) fremgår det, at eleverne laver en dagsorden. Indholdet, som kan være arbejdet med praktikmål, praktikopgave, samtale om dagligdagen i en børnehave, er eleverne delvist ansvarlig for. Indholdet kan være af praktisk og teoretisk karakter. PV1 fortæller, at det er forskelligt, om det er eleven eller vejlederen, der tilføjer dagsordenen punkter (I1 16.50). PV2 fortæller, at hun kan tilføje dagsordenen punkter, hvis hun ønsker det (I2 12.50). I institution 1 har alle ansatte og elever en pc, og alle i huset har adgang til elevens vejlednings dagsorden og referater heraf gennem brugen af pc'en. På den måde kan det øvrige personale følge med i, hvad eleven arbejder med (I2 13.16). Institution 3 har ligeledes et system, der gør, at det øvrige personale kan følge med i indholdet og referaterne af vejledningerne. Det foregår gennem et mappesystem, hvor et dokument i mappen viser indholdet og referatet af vejledningen (observationer 4/4 2016 institution 3, vejledning).

Opsummerende er vejledningen altså et afsat tidsrum, hvor eleven har mulighed for at præge indholdet ud fra egne ønsker, praktikmål og hvad eleven finder interessant. Ligeså kan vejlederne præge indholdet, hvis de har noget, som de finder eleven skal arbejde med. Vejledningen er et rum for samtale og refleksion over praksis, hvor forskellige emner eller temaer kan behandles. Delagtiggørelsen af indholdet på vejledningen med det øvrige personale er et udtryk for, at det er et fælles ansvar i institutionen at have en elev og sørge for, at der sker udvikling af elevens kompetencer, hvilket fremgår af dataene (I4 19.42).

Delkonklusion på undersøgelsesspørgsmål 2

I delkonklusionen besvares undersøgelsesspørgsmål 2, som lyder: *'Hvilke konkrete måder anvender praktikstederne til at understøtte elevernes læring i praktikken?'*

Eleverne deltager i hverdagen og løser forskellige pædagogiske og praktiske opgaver. I institutionerne indgår eleverne i vagtplanen, personalemøder, team – stuemøder, pædagogiske dage og lignede arrangementer. Eleverne stilles blandede opgaver, som kan være

planlagte eller spontane. De planlagte opgaver indeholder en konkret opgave stillet af personalet. De spontane opgaver opstår i takt med, hvordan hverdagen arter sig, og hvilke opgaver der skal løses. Når eleverne stilles en opgave, drager eleverne sig erfaring med at planlægge og udføre opgaven ved at prøve sig frem. Eleverne har mulighed for at iagttage, hvordan andre personaler udfører opgaven. Eleverne inspireres til at præge indholdet, planlægningen og udførelsen med egne ideer. Gennem planlægningen og udførelsen kommer elevernes læring til udtryk.

Vejledning er måde til at understøtte elevernes læring, som anvendes i institutionerne. Vejledning er et afsat tidsrum, hvor eleverne har mulighed for at præge indholdet ud fra egne ønsker, praktikmål, og hvad de finder interessant. Indholdet præges ligeledes af vejlederne. Vejledningen er et rum for samtale om og refleksion over praksis, hvor forskellige emner eller temaer behandles. Indholdet på vejledningen deles med det øvrige personale. Det er et fælles ansvar at have en elev og sørge for, at der sker udvikling af elevens kompetencer. Vejledningerne aflyses ofte, da institutionerne først og fremmest skal løse den pædagogiske opgave med at få dagligdagen til at fungere. Holdningen blandt praktikstederne er, at eleverne lærer gennem deltagelse i praksis. Når vejledningen aflyses, er det fordi institutionerne oplever, at eleverne lærer på trods af manglende vejledning.

Efter at have fremstillet hvordan praktikvejlederne og praktikstederne konkret arbejder med elevernes læring i praktikken, fremstilles det i næste kapitel, hvordan deltagelse i praksis har betydning for elevernes muligheder for læring.

Undersøgelsesspørgsmål 3: Hvordan har deltagelse i praksis betydning for elevernes læring?

I sidste del af analysen besvares undersøgelsesspørgsmål 3, hvor legitim perifer deltagelse er det centrale begreb, der anvendes til besvarelsen. Hertil anvendes Lave og Wengers teori om legitim perifer deltagelse (Lave & Wenger, 2003) og praksisfællesskaber (Wenger, 2004). Jeg inddrager ligeledes Lene Tanggaard (2006), Klaus Nielsen og Steiner Kvaales (2003) perspektiver i analysen. Jeg anvender Tanggaard, til at belyse magtrelationen, da hendes anvendelse af begrebet legitim perifer deltagelse tager udgangspunkt i en erhvervsskolekontekst. Nielsen og Kvale anvender jeg til at belyse de forskellige styrker ved henholdsvis skolen og praktikken, da Lave og Wenger ikke direkte forholder sig til forholdet mellem skole og praktik (Kvale S., 2003).

Kapitlet er opbygget efter samme princip som forrige, hvor overskrifterne henviser til temaet, der belyses. Kapitlet indeholder seks afsnit. Det første afsnit *'Formel adgang til praksis'* beskriver elevernes formelle adgang til institutionerne. I andet afsnit *'Hvordan definerer praktikstederne den pædagogiske praksis?'* fremstiller jeg, hvordan praktikstederne definerer praksisfællesskabet i den pædagogiske praksis for at opnå en forståelse for, hvad det er, eleverne gennem deltagelse søger at blive en del af og lære gennem. Hertil anvender jeg Wengers (2004) teori om Praksisfællesskaber. I tredje afsnit *'Institutionerne som læringsrum'* præsenteres, hvilken betydning elevernes deltagelse i institutionerne har, samt hvilken betydning deltagelsen har for udviklingen af praksisfællesskabet. I afsnittet belyses også hvilke muligheder, eleverne har for deltagelse i institutionerne. I fjerde afsnit *'Elevernes læring'* fremstilles det, hvordan elevernes læring kommer til udtryk i praksis. I femte afsnit *'Hvordan opleves det, at deltagelse i praksis fremmer elevernes læring?'*, belyses det, hvilken betydning deltagelse har for elevernes læring set fra praktikstedernes perspektiv. I sjette og sidste afsnit *'Delkonklusion på undersøgelsesspørgsmål 2'* samles der op på afsnittenes fund og konkluderes herpå.

Formel adgang til praksis

I og med eleverne er ansat i kommunalt, regionalt eller privat regi, har de således en formel adgang til praksis. I dataene fremgår det, at institutionerne bliver tildelt en elev, herefter er det lederens opgave at klare det efterfølgende arbejde med at finde ud af, hvor og hvordan eleven skal indgå og arbejde i institutionen. Efterfølgende kommer eleven på for-besøg, hvor eleven, vejlederen, personalet og børnene hilser på hinanden (I2 4.03 –

4.58, I1 4.17 – 7.01, I3 2.32 – 3.22). Adgangen er altså en 'formel adgang' til praksis. Betyder den formelle adgang automatisk adgang til praksisfællesskaberne i institutionerne? Ifølge Wenger (2004, s. 91) er medlemskab af praksisfællesskaber ikke et spørgsmål om tilhørsforhold til en organisation eller besiddelse af en titel. Praksisfællesskaber er ikke en samling af mennesker, der arbejder det samme sted. Eleverne er ansat og har derved adgang til praksis, men har ikke nødvendigvis adgang til praksisfællesskabet i institutionen. Herefter er det relevant at belyse, hvordan praktikstederne fremstiller den pædagogiske praksis for at finde frem til, hvordan personalet definerer det pædagogiske praksisfællesskab. Denne adgang betegner jeg 'den midlertidige adgang'. Forklaringen på betegnelsen fremgår af læsningen af afsnittet.

Hvordan definerer praktikstederne den pædagogiske praksis?

Ifølge Wenger skal der tre praksisdimensioner til, som betegner egenskaberne for et praksisfællesskab. Det værende gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire (Wenger, 2004, s. 90). Dataene viser, hvordan vejlederne forstår den pædagogiske praksis, som er kendetegnet for, hvordan praksisfællesskabet i institutionerne defineres. PV1 fortæller, hvordan hun forstår det pædagogiske fag, og hvilke kompetencer arbejdet kræver.

PV1: "Jeg har det sådan her med det fag, at enten så kan man eller så kan man måske ikke helt. Der er nogen, der har det mere i sig. Jeg ved ikke, hvad man skal kalde det ... omsorgsge eller evnen til bare at være sammen med børn uden det er forestillet eller kunstigt og svært. Det er også nogle mennesker, der ikke ved, hvordan de skal være sammen med børn for eksempel. Jeg tror på, at nogen har det i sig. Selyfølgelig kan man lære mange ting, men de piger vi har, de har det i sig. Det betyder noget i forhold til, hvordan vi arbejder med dem. Det vil sige, at vi ikke skal ind og lære dem, hvordan skifter man en ble, hvordan tager du kontakt til et barn. Så er der nogle andre ting, man koncentrerer sig om i forhold til deres læring, tænker jeg" (I1 8.30).

PV3 deler synspunktet og siger:

PV3: "Ja nogen der kan man sige 'hold da op'..."

A: "De har det ligesom i sig? Jeg ved ikke, om man kan sige det sådan..."

PV3: *"Man kan bare mærke det ikke. Nogen kan man godt sige 'Du kan godt gå på legepladsen med ti børn fra uge to eller tre, for det har du fuldstændig styr på'. Hvor man ved andre, nej vi skal lige være to ude her, fordi det er ikke lige..."* (I3 24.25)

PV1 og PV3 fortæller, at nogle elever besidder visse pædagogiske kompetencer og færdigheder fra starten af praktikken, mens andre ikke gør. Vejlederne fremhæver specifikke måder at udføre og indgå i det pædagogiske arbejde på, som værende definerende for, hvad der kendetegner 'rigtig pædagogisk arbejde'. Ifølge Wenger (2004, s. 90) sker der en forhandling af mening af handlingerne, som kommer til udtryk på den måde, hvor på arbejdet organiseres og udføres. PV1 og PV3's udtalelser er på den måde et udtryk for, at der er sket en forhandling i institutionerne omhandlende, hvad der er 'den rigtige måde' at udføre pædagogisk arbejde på. Wenger (2004, s. 101) fremstiller ligeså, at kendetegnet for et praksisfællesskab er repertoire, som blandt andet kendetegner diskursen om, hvordan der handles i praksis og som afspejler rutinerne i fællesskabet. Gennem forhandlingerne i institutionerne er de opnået til en enighed om, hvilke færdigheder og kompetencer, der er nødvendige for at udføre pædagogisk arbejde. Eksempelvis at man formår at være alene på legepladsen med nogle børn.

Wenger beskriver, hvordan medlemskab af et praksisfællesskab er et spørgsmål om gensidigt engagement.

"Praksis findes i et fællesskab af mennesker og de relationer af gensidigt engagement, på grund af hvilket de kan gøre det, de nu engang gør. Medlemskab i et praksisfællesskab er derfor et spørgsmål om gensidigt engagement. Det er det, der definerer praksisfællesskabet" (Wenger, 2004, s. 91).

Medlemskab af det pædagogiske praksisfællesskab skabes altså gennem gensidigt engagement, hvor anerkendelse af hinandens handlinger er nødvendige. Personalet forhandler meningen med handlingerne, i dette tilfælde hvordan udføres pædagogisk arbejde. Gennem forhandlingerne opnår personalet en forståelse af udførelsen for pædagogisk arbejde og viser gennem udførelsen et gensidigt engagement for hinanden. For at eleverne opnår medlemskab af praksisfællesskabet, skal de altså udvise et gensidigt engagement. Når vejlederne taler om 'nogen har det i sig', at det altså et udtryk for, at eleven besidder handlemåder, som stemmer overens med pågældende praksis – altså det fælles repertoire.

Eleverne udviser fra starten af praktikken et gensidigt engagement og fælles repertoire, og har derfor adgang til at opnå medlemskab af praksisfællesskabet. Mens dem der ikke 'har det i sig' skal lære, hvordan man arbejder i en praksis med andre, hvor personerne er fælles engageret for det, de laver. På den måde er engagementet og det fælles repertoire defineret af, hvad der er 'rigtigt' i den pågældende praksis.

Lene Tanggaard anvender i bogen 'Læring og identitet' legitim perifer deltagelse til at analysere elektronikelevers læring. Hendes anvendelse inspirerer mig til en forståelse af begrebets potentiale (Tanggaard, 2006). Tanggaard (2006, s. 19) fremstiller, at for legitim perifer deltagelse opnår det fulde analytiske potentiale, skal det knyttes an til magt og social kontrol. Hun beskriver, at det, eleven og personalet skal være fælles om, er defineret af personalet. Personalet har magten eller den sociale kontrol til at definere 'rigtige' og 'forkerte' måder at udføre pædagogisk arbejde på. Tanggaard (2006, s. 19) fremhæver, at adgangen til at bevæge sig mod mere intensiv deltagelse i og på tværs af praksisfællesskabet ikke altid er nogen selvfølge. På denne baggrund er de elever, der ikke besidder de 'rigtige' færdigheder fra starten, afskåret fra at have direkte adgang til praksisfællesskabet. Eleverne skal først tilpasse sig den herskende sociale kontrol, der er bestemmende for, hvordan pædagogisk praksis skal udføres. På den måde har praktikstederne den sociale kontrol til at definere og påvirke indholdet af elevernes læring.

I dataene skiller observationerne af PAE3's arbejde sig ud. Mit indtryk var, at eleven var usikker på, hvordan hun skulle indgå i det pædagogiske arbejde, hvilket resulterede i, at hun ofte blev opfordret til at udføre pædagogiske og praktiske opgaver. Det italesættes af PV3 på vejledningsmødet den 4/4 2016, hvor hun siger til PAE3, at hun på eget initiativ skal deltage mere i de daglige gøremål (observationer institution 3 - vejledning). Det fremgår også i interviewet med PV3, hvor interviewet omhandler forventninger til eleverne, når de starter i praktik.

A: "Så her i huset er det tilladt at udvikle sig med tiden?"

PV3: "Det er det. (...) ... nu har hun været her et stykke tid og vi forlanger heller ikke efter tre dage dung, dung, dung. Slet ikke. Det gør vi ikke. Nu begynder vi sådan ... PAE3 har været her siden 15/2, nu vil vi til at se noget. De skal lige få lov til at komme ind og

mærke, hvem er vi og blive trygge i huset og føle sig godt tilpas. Det synes jeg simpelthen er så vigtig en del af det..." (I3 19.28).

Hermed understøttes min oplevelse af PAE3's manglende initiativ til at handle på egen hånd. PV3 siger, "*nu vil vi til at se noget*". Hvilket er et udtryk for, at eleven skal tage initiativ og vise, at hun har en forståelse for hverdagen i institutionen, og de pædagogiske og praktiske opgaver der skal løses. Som fremført beskriver Wenger (2004) de tre dimensioner gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire i forhold til at definere et praksisfællesskab. Elevens manglende forståelse for, hvilke opgaver, hun skal løse uden at skulle opfordres til det, er således et udtryk for en manglende forståelse for det fælles repertoire, der er i institutionen. Institution 3 er funktionsopdelt, og eleven er ikke tilknyttet en fast stue. Der er ikke en fast struktur for, hvor eleven skal befinde sig. Nogle gange aftales det eksplicit, hvem der gør hvad, og andre gange sker arbejdsgangene uden det italesættes. Det forventes altså af eleven, at hun kan finde ud af, hvor i huset hun skal placere sig. Som det fremgår af dataene behersker eleven endnu ikke den kompetence, men på trods forventes det implicit af hende og udtrykkes eksplicit med "*nu vil vi til at se noget*". Eleven behersker ikke kompetencen til at handle på egen hånd. Kompetencen er en del af det fælles repertoire. Det fælles repertoire defineres af personalet og på den måde har det manglende fælles repertoire betydning for elevens adgang til fællesskabet og hermed elevens læring.

PV4 fortæller, at de i institutionen har talt om, hvordan det er at komme som ny i huset. En kollega til PV4 oplevede det svært, da der var mange traditioner. PV4 beskriver, hvordan hun som veteran er nødt til at forholde sig til at åbne op for fællesskabet, så nyankomne føler et ejerskab for traditionerne og videreførelsen heraf. Hun beskriver, at det er nødvendigt, da det ellers ville være hende og en anden veteran, der ville se mening med traditionerne. Hun afslutter med at fortælle, at eleverne siger, at huset er nemt at komme ind i, hvilket de er glade for i institutionen (I4 22.51).

Et praksisfællesskabs repertoire kan være diskurser og måder at handle på (Wenger, 2004, s. 100-102). Elementerne i fælles repertoire opnår ikke deres sammenhængskraft i sig selv, men sammenhængskraften skabes i kraft af, at de hører til samme praksis i et fællesskab, der udøver handling. Traditionerne PV4 taler om er udtryk for fælles repertoire. Som nyansat er man ikke en del af faste traditioner fra starten, men løbende bliver man en del af dem gennem deltagelse. PV4 fortæller, at en kollega oplevede, at det var svært at komme ind i huset, mens eleverne oplevede, at huset er nemt at komme ind i. Det viser, at

det er en subjektiv oplevelse af, hvornår det opleves at være en del af et praksisfællesskab eller ej. Wenger (2004, s. 103) fremstiller, at betydningen af et praksisfællesskab kan komme til udtryk ved, at personen kan opleve meningsfuldhed hermed. Omvendt kan personen opleve betydningen af praksisfællesskabet begrænsende. Den nyansatte oplevede ikke mening med traditionerne, og derfor var det svært at komme ind i huset. Gennem deltagelse opnåede den nyansatte mening hermed og praksisfællesskabet betydning ændrede sig. Eleverne oplevede, det var nemt at komme ind i huset, og de oplevede mening med traditionerne fra starten. Eleverne kan også have andre grunde til at udtale sig, som de gør. Nielsen og Kvale (2003, s. 33) fremfører, at elevens mål for læringen er medbestemmende for, hvad eleven oplever som ressourcer og barrierer herfor. Nielsen og Kvale fremstiller, at læreprocessen i sig selv ikke er målet for eleverne, men målet er at opnå en faglig identitet. På den måde er udtalelsen et udtryk for, at eleverne søger at opnå en faglig identitet gennem deltagelse i praksis. Når de udtaler sig, som de gør, kan det tyde på, at det er et udtryk for at imødekomme det, 'de tror', praktikstedet gerne vil høre for at opnå tilhørsforhold til personalegruppen.

Opsummerende viser ovenstående afsnit praktikvejledernes perspektiver af definitionen af den pædagogiske praksis, som betegnes for den fælles virksomhed – det de ansatte er fælles om at lave. Definitionen af den pædagogiske praksis er sket gennem en forhandling, hvor der er opnået en enighed om et fælles repertoire, som er det, personalet siger, gør og viser gennem deres handlinger. Gennem forhandlingerne opnår personalet en forståelse af udførelsen af pædagogisk arbejde og viser gennem udførelsen et gensidigt engagement for hinanden. Nogle elever behersker færdigheder og kompetencer fra starten, 'der passer ind' i det pædagogiske praksisfællesskab, mens andre ikke gør. Alle elever har formel adgang i kraft af deres ansættelse. Adgangen til praksisfællesskabet er defineret af de forhandlinger om, hvad 'rigtig' pædagogisk arbejde er. Eleverne, der behersker færdighederne og kompetencerne, har således anderledes adgang til praksisfællesskabet, end de elever der ikke gør. Det er en subjektiv oplevelse at opleve meningsfuldhed med handlingerne i praksis, hvilket gør, at der er modsatrettede oplevelser af tilhørsforholdet til praksisfællesskabet.

Dataene viser yderligere, at tre af vejlederne anser PAU for at være en 'semi uddannelse', og hvis de skulle vælge mellem en pædagog og en PA, ville de vælge pædagogen. I

den følgende del af afsnittet belyses det, om denne holdning har betydning for elevernes adgang til og deltagelse i praksisfællesskabet.

PV1 mener, at fagligheden på pædagoguddannelsen er højere end på PAU. Hun mener, at PAU er en 'semi' uddannelse og mener, at PAE1 med andre vilkår i sit liv lige såvel kunne have taget en pædagoguddannelse. PV1 omtaler PA - eleverne for studerende og siger:

PV1: "Jeg kalder dem jo også PAU – studerende. Når vi er i gang, så tænker jeg ikke over det, må jeg sige. Men jeg ved ikke ... måske værner man også lidt om sin profession. Jeg tænker da også, at jeg også vil anbefale mange, jeg kender, at tage pædagog uddannelsen i stedet for" (I1 10.52).

Om valget mellem en PA og en pædagog siger PV1:

A: "Det [PAU] er sådan lidt en mellemvej, er det det, du siger?"

PV1: "Ja (trækker svaret ud) Er der arbejde til dem? Hvis jeg skulle vælge, uden at kende personen, så ville jeg vælge pædagogen frem for assistenten på baggrund af uddannelsen" (I1 12.31).

PV4 mener også, at der er forskel på fagligheden, opgaverne og i forventningerne til henholdsvis en PA og en pædagog. Om personer med en PAU siger hun:

PV4: "Det er ikke fordi, det ikke er kompetente mennesker, på nogen måde. Jeg tænker, at hvis man skal ansatte en medhjælper, som man måske stadig betragter en PA som, så er det faktisk billigere at få en medhjælper (...)" (I4 33.33).

Det fremgår af citaterne, at vejlederne har en vis skepsis til PAU og til beskæftigelsen efter endt uddannelse. PV4 fortæller, at PA bliver fravalgt til fordel for den billigere medhjælper. PV1 fortæller, at hun ikke i det daglige tænker over forskellen. Samme synspunkt er også at finde hos PV2. I observationerne fremgår det, at PV2 har haft en samtale med PAE2 om valg af PAU. Eleven fortalte, at hun var træt af skolen og havde på den bag-

grund valgt PAU. PV2 undrer sig over, hvorfor eleven ikke vælger at tage den 'rigtige' uddannelse til pædagog (1/4 2016, Institution 1, efter interview).

Hvad betyder denne afstandtagen af uddannelsen for elevernes mulighed for læring i praktikken? Dataene viser ikke tegn på, at eleverne ikke er velkomne, og jeg ser heller ikke, at eleverne bliver behandlet dårligt. Dataene viser derimod, at praktikvejlederne føler sig forpligtet til, at praktikken bliver så god som mulig for eleverne. Derfor er det interessant at se nærmere på den distinktion, der er i vejledernes udtalelser. På den ene side vil vejlederne gøre det så godt som muligt for eleverne, mens de er i praktik, men efterfølgende vil de ikke arbejde sammen med Pædagogisk Assistentter. De ville vælge én af egen profession. Jeg fremstiller i ovenstående afsnit, at elevernes engagement og fælles repertoire har betydning for adgang til praksisfællesskabet. Spørgsmålet er, om eleverne i en eller anden grad altid vil være perifere deltagere i det pædagogiske praksisfællesskab, da PAU ikke anerkendes som 'den rigtige uddannelse'?

Tanggaard (2006, s. 20) fremfører, at *"den legitime perifere position kan være en igangsættende, bemyndigende position til at deltage mere intensivt i praksis"*. Altså gå fra at være legitim perifer deltager til fulgyldigt medlem. Omvendt *"kan positionen give anledning til magtesløshed, hvis fuld deltagelse, ofte legitimeret af samfundsmæssige organiseringer af adgang til læring, ikke muliggøres"* (Tanggard, 2006, s. 20). Tanggaard beskriver, hvordan en manglende mulighed for fuld deltagelse i praksis, kan føre til magtesløshed. Når PA – eleverne bliver fastholdt i rollen som 'dem med en semi uddannelse' og efterfølgende bliver fravalgt på dette grundlag, vil de altid være perifere deltagere i den pædagogiske praksis. Selvom PA – eleverne har adgang til praksis og måske til praksisfællesskabet, så er det ikke sikkert, at det nødvendigvis fører til fuld deltagelse i kraft af manglede anerkendelse af PAU. Wenger (2004, s. 16) fremstiller, at mennesket har tilhørsforhold til forskellige praksisfællesskaber, der ændrer sig gennem livet. Deltagelsen og placeringen heri er forskellige. I nogle praksisfællesskaber er personen mere deltagende og har dermed en mere betydningsfuld position. I andre praksisfællesskaber er personen mere perifer, hvilket kan være efter eget valg eller fordi personen nægtes adgang til en mere fuld position. Således indgår man altså i flere praksisfællesskaber.

I det pædagogiske praksisfællesskab er der således flere praksisfællesskaber. Forstået på den måde, at der i institutionerne er et praksisfællesskab, som indbefatter de personer,

der arbejder i institutionen. I et større perspektiv er der således efter endt uddannelse også et pædagogisk praksisfællesskab, hvor gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire er forhandlet gennem tiderne. Pædagogerne har gennem tiderne forhandlet sig frem til en fælles praksis og udført denne. Idet PA – eleverne er en del af det pædagogiske praksisfællesskab i selve institutionen, har de altså en midlertidig adgang. Men at fastholde adgangen til det pædagogiske praksisfællesskab efter endt uddannelse viser sig begrænset i kraft af manglende anerkendelse af PAU. Dette er interessant, og jeg belyser i artiklen på s. 79 problematikken ved at inddrage oplevelser fra uddannede Pædagogisk Assistentter af deres adgang til pædagogisk praksis. Det skal nævnes, at der selvfølgelig er Pædagogisk Assistentter der efter endt uddannelse, er ansat i en institution og er en del af det pædagogiske praksisfællesskab.

Det viser sig altså, at eleverne har adgang til et 'midlertidigt' praksisfællesskab i institutionen, og dermed til legitim perifer deltagelse. Det viser sig også, at der er en afstandtagen til Pædagogisk Assistentter i en ansættelsessituation. Hermed har de en begrænset adgang til det pædagogiske praksisfællesskab. Efter kort at have samlet op på forrige afsnit, vil jeg i næste afsnit belyse, hvordan institutionerne opleves som læringsrum.

Institutionerne som læringsrum

Ifølge Lave og Wenger (2003, s. 46-47) sker læring gennem deltagelse i social praksis. Elevernes tilstedeværelse har altså en betydning for udviklingen af praksis. I dataene fremgår det, at elevernes deltagelse og tilstedeværelse i institutionerne har betydning for elevernes egen læring. Derudover påvirker elevernes deltagelse og tilstedeværelse også intuitionernes udvikling. På den måde har eleverne indflydelse på egne læringsrum gennem påvirkning af praksis. PV4 siger:

A: "Kan du fortælle generelt om, hvordan du synes, det er at have PA – elever i praktik?"

PV4: "Ja, det kan jeg godt. Det er godt at få nye ansigter ind i vores hus. Vi er mange, der har været her i mange år. Vi er alle sammen enige om, at vi skal have studerende, og der skal være plads til studerende (...) Det er godt for os, for et af de studerendes krav er at være nysgerrig på, hvorfor gør vi, som vi gør, og det kan være godt nogle gange at blive forstyrret lidt, når man har været her i mange år, så der kommer nye øjne på. Det kan også være, at de nogle gange også siger, at det er rigtig, rigtig fedt. Som da PAE4 sagde,

at læringshistorierne gav rigtig god mening. For det giver jo også rigtig god mening for os, da det er det vi har arbejdet med de sidste par år. Det er også lidt nyt for os med læringshistorier og SMITE. Så ved at eleverne er her, så fremmer det, at det er den gode vej, vi går, fordi det giver forståelse for alle også nye, der næsten ikke har set det og ikke er introduceret 100 % for det. Men det giver mening. Så noget af det vi gør, bliver vi også bekræftet i, at det er den gode vej, vi går. Men det giver mening at blive forstyrret lidt og sige, hvad sker der her? (...)" (I4 7.34).

PV3 fortæller, at personalet reflekterer over egne handlinger, når eleverne stiller spørgsmål om handlemåder. Refleksionerne kan medføre, at personalet kan finde frem til andre måder at handle på (I310.02). Ligeledes fortæller PV1, at det for hende personligt er lærerigt, at PAE1 er meget reflekterende i praktikken (I1 17.45 & 19.15)

Dataene viser, at vejlederne finder det givtigt og lærerigt, for institutionen og for sig selv, at have elever ansat. Med elevernes tilstedeværelse og spørgsmål oplever vejlederne, at de skal forholde sig til egne handlinger og begrundelserne herfor. PV4 siger tilmed, at introduktionen af de anvendte metoder til eleverne i institution 4, ligeledes bekræfter metodernes anvendelighed og meningsfuldhed. I og med eleverne deltager i arbejdet og stiller spørgsmålstegn herved, opnår personalet et rum for refleksion over egne handlinger.

Lave og Wenger fremfører, at læring er en del af den sociale praksis (Lave & Wenger, 2003, s. 36). De fremstiller, at der er en gensidig relationel afhængighed mellem aktøren og de forhold aktøren indgår i. Ex. verden, virksomhed, mening, kognition, læring og indsigt. Lave og Wenger beskriver at *"læring, tænkning og indsigt er relationer mellem mennesker i aktivitet i, med og udsprunget af den socialt og strukturerede verden"* (Lave & Wenger, 2003, s. 47). Eleven og personalet har altså en relation til hinanden. Gennem de udøvende handlinger påvirker eleven og personalet hinanden med spørgsmål, indsigt, viden og refleksion. På den måde påvirker de hinandens mulighed for læring og udvikling.

Lave og Wenger fremstiller endvidere, at det sociale perspektiv på læring blandt andet kan være med til at belyse *"læreprocessernes og de sociale reproduktionscyklussers problematiske karakter og relationerne mellem dem"* (Lave & Wenger, 2003, s. 53). For at opretholde et praksisfællesskab og for videreførelsen heraf er en vis udskiftning af 'veteraner' nødvendig. Det medfører en vis konflikt i kraft af konkurrenceforhold eller i dannelsen af identiteter. På den måde er der en konflikt mellem dem, der støtter læreproces-

serne, og dem der modarbejder dem. Lave og Wenger beskriver, at læring, transformation og forandring altid hænger sammen og hvis der ingen forandring er, kræver det ligeså en forklaring, som forandringen gør (Lave & Wenger, 2003, s. 53).

PV1, PV3 og PV4 har været i institutionerne i 17, 9 og 12 år, hvilket er en relativt lang periode. Ud fra teorien, har vejlederne bevæget sig fra at være legitime perifere deltagere til nu at være fuldgældige medlemmer. Processen er et udtryk for de forandringer og læreprocesser, vejlederne har været en del af gennem årene. Idet de har været relativt mange år i institutionerne har de støttet forandringerne og læreprocesserne, der har været gennem årene. De har fundet mening hermed, og har kunnet identificere sig med den udvikling som arbejdet i institutionen har taget og den personlige udvikling og læring de ligeledes har opnået.

PV4 er bevidst om, at de i institutionen har forskellige positioner i praksisfælleskabet. I Interviewet (I4 22.51) giver hun udtryk herfor, hun siger *"så det ikke er os to gamle, der har været her i længst tid, der holder fast i det, men at huset er en del af de her ting"*. Hun er altså bevidst om sin position som 'veteran', og er klar over hvad positionen medfører. Hun skal være opmærksom på de ny ankomnes tiltag, tanker, ideer og løsninger. Ved at være åben herfor, er der mulighed for læring og udvikling af arbejdet i institutionen og hos hver enkelt medarbejder.

Efter at have belyst hvilken påvirkning elevernes deltagelse har for udviklingen af praksis, vil jeg nu fremstille, hvilke rammer der skabes for elevernes læring i praktikken.

PV2 fortæller, at hun tager udgangspunkt i den enkelte elev, når hun stiller opgaver. Hun skaber et læringsrum, hvor det er tilladt at fejle.

PV2: " (...) men igen så vil jeg kræve noget mere, hvis jeg kan mærke, at der er noget mere i den her person. Så vil jeg lægge noget mere ansvar og nogle flere kompetencer over på den person, fordi det er den eneste måde, de udvikler sig på. Og som jeg har sagt til mine studerende, så er det ok at fejle, fordi det er det vi lære af (...)"

A: "Så det er lidt filosofien her i huset, at de skal øve sig gennem handling og prøve sig frem, og det er okay, at det ikke altid går godt?"

PV2: ”Ja, for hvor skulle man vide det fra, hvis man ikke har prøvet det, tænker jeg lidt. (I2 8.10).

PV2 tager udgangspunkt i den enkelte elev, når hun arbejder med elevens udvikling. Hun fremhæver, at læringen sker gennem handling og ved at lave fejl. Når PV2 arbejder med en elev, så skaber hun et læringsrum for eleven, hvor læring skabes gennem handling, og det er tilladt at fejle. Lave og Wenger (2003, s. 94) beskriver, hvordan nyankomnes arbejdsopgaver er kortvarige, enkle og der er ikke så stort et ansvar herfor, og der er plads til at lave fejl. Den ny-ankomnes bevægelse fra at være legitim perifer deltagelse til at blive fuldgyldigt medlem afspejles således i arbejdsopgaverne. PV2 tager udgangspunkt i den enkelte elev og giver eleven opgaver, som hun mener, eleven kan klare, så har PV2 overvejet konsekvenserne af fejlene, inden opgaven stilles. Forstået på den måde, at de konsekvenser fejlene kan have, ikke må have store konsekvenser for eksempelvis børnene, forældrene eller eleven selv. PV2 fortæller om en opgave, som hun ikke finder PAE2 skal have endnu.

PV2: ” (...)Hun deltager i det hele, så det er ikke sådan, at hun bliver holdt udenfor noget af det. Hun har ikke været med til forældresamtaler, det er måske der, hvor jeg tænker, der er hun ikke langt nok endnu. Dermed ikke sagt, at hun ikke har forældrekontakten, for det har hun (...)” (I2 10.03).

PV2 starter med at sige, at eleven deltager i det hele, men tilføjer at eleven ikke deltager i forældresamtaler og siger, at hun ikke tænker, at eleven er parat til opgaven. Bevægelsen mod at blive fuldgyldigt medlem afspejles i, at eleven langsomt indvies i opgaver som løbende tilpasses af vejlederen. Udtalelsen er altså et udtryk for, at eleven ikke er et fuldgyldigt medlem, men på vej til at blive det. Senere i interviewet fortæller PV2, at eleven gerne må deltage i en forældresamtale som ’fluen på væggen’ (I2 11.11), hvilket netop er et udtryk for bevægelsen mod en mere fuldgyldig position i praksisfællesskabet, da eleven indvies i arbejdet.

I afsnittet har jeg fremstillet institutionerne som læringsrum, hvor jeg har belyst betydningen af elevernes deltagelse for udviklingen af praksis. Gennem deltagelse påvirker eleverne de ansatte og deres handlemåder med spørgsmål. Jeg har også belyst, hvilket læringsrum institutionen er for eleverne, hvor der skabes rammer for eleverne, hvor det er

tilladt at fejle. De opgaver eleverne inddrages i afspejler deres bevægelse fra at være perifer deltager til at blive fuldgældigt medlem af praksisfællesskabet. I næste afsnit fremstiller jeg, hvordan elevernes læring kommer til udtryk i institutionen.

Elevernes læring

I afsnittet fremstiller jeg, hvordan 'noget' fra skolen anvendes i vejledningssituationerne, samt hvilke opgaver eleverne løser i institutionerne. I udførelsen af opgaverne viser eleverne, at de har lært 'noget' for at kunne løse opgaven.

Der spørges til, hvornår PV1 har set, at PAE1 har anvendt noget fra skolen af.

PV1: "Det gør hun i hvert tilfælde, når vi sidder og laver skrifteligt arbejde i vejledningssituationen, ved teammøder eller det kan også være ved stuemøder for eksempel og så tænker jeg, at det man læser, måske hænger sammen med noget af det, man gør i forvejen. Det gør det jo tit. Hun er god til at bruge det i sit arbejde, synes jeg, også uden at det bliver 'fra den bog der, har han sagt sådan og sådan...' sådan gør hun ikke. Det er en meget naturlig måde, hun bruger" (I1 14.58).

PV1 oplever, at PAE1 anvender teori, hvilket kommer til syne i vejledningssituationen, på teammøder og stuemøder. Hun fortæller, at eleven anvender teorien på en naturlig måde i det pædagogiske arbejde uden, eleven direkte henviser til en konkret teori. Lave og Wenger (2003, s. 89-93) fremfører, at man som legitim perifer deltager lærer at tale og være tavs på samme måde som fuldgældige medlemmer. Gennem tilegnelsen af sproget og beherskelsen heraf, sker der en udvikling af positionen i praksisfællesskabet mod at blive et fuldgældigt medlem. PAE1 besidder evnerne til at inddrage og anvende teori i praksis. Hun viser gennem anvendelsen af teorien, at hun formår at anvende fagets sprog og beherskelsen heraf i en pædagogisk kontekst. Anvendelse og forståelse af teorien er en del af det 'pædagogiske sprog', der hører faget til. Når PA1 anvender sproget, bevæger hun sig således mod at blive et fuldgældigt medlem af praksisfællesskabet, da hun optager praksisens handlemåder.

Observationerne viser, at eleverne udfører forskellige pædagogiske aktiviteter både planlagte og spontane (Observationer institution 1,3,4). PAE4 laver ofte kreative aktiviteter med børnene, hvor min oplevelse af udførelsen var, at hun havde overblik over aktiviteten, børnene var deltagere, hun indgik i en anerkendende kommunikation og udviste

overskud til at hjælpe, når der var brug for det (Observationer Institution 4). Med andre ord havde hun lært, hvordan en aktivitet igangsættes og udføres. Det er svært at dokumentere, hvor eleven præcis har viden fra til at igangsætte og udføre aktiviteterne. I og med observationerne strakte sig over tre dage, kan jeg ikke dokumentere progressionen i elevens formåen på den korte tid. Anderledes ville det have været, hvis jeg fra starten af praktikperioden og i en længere periode havde mulighed for at følge elevens progression. Men jeg kan tage udgangspunkt i det, eleven giver udtryk for. I observationerne fremgår det, at jeg spurgte ind til elevens anvendelse af anerkendende kommunikation i arbejdet med børnene. I første omgang forklarer hun, at hun har erfaring med at bruge anerkendende kommunikation, hvor anvendelsen sikre en fastholdelse af børnenes opmærksomhed i aktiviteten. Hertil spørger jeg, om hun har haft undervisning på skolen i, hvordan man interagerer med børn. Eleven fortæller, at det har hun, og gennem undervisning og træning har hun øvet sig i at anvende anerkendende kommunikation. Jeg spørger, om hun oplever en sammenhæng mellem det, hun har øvet sig i på skolen og til handlingerne i praksis. Hun kan se sammenhængen, og det var gennem undervisningen, at hun var blevet opmærksom på, hvad anerkendende kommunikation betyder i arbejdet med børn. Hertil skal det fremhæves, at det er først, da jeg spørger ind til læring fra skolen til anvendelse i praksis, at eleven inddrager læring fra skolen i samtalen. Det kan således være svært at belyse, hvorfra eleven har læringen, men det kan konkluderes, at eleven formår at udføre opgaven, hvilket observationerne viser. Praktikstedet indvier eleven i udførelsen af det pædagogiske arbejde, og eleven bevæger sig mod en anden position i praksisfællesskabet. Jeg oplevede ikke nogen forskel i måden, hvorpå eleven udførte aktiviteterne og måden det øvrige personale udførte aktiviteter på. Praktikstedet åbner altså fællesskabet for eleven, så hun kan deltage heri og skaber rum for øvelse og mulighed for læring. Gennem legitim perifer deltagelse bevæger eleven sig mod at blive et mere fuldgældigt medlem af praksisfællesskabet.

I ovenstående afsnit viser jeg, hvordan elevernes læring kommer til udtryk gennem deltagelse i praksis. Eleverne anvender praksisens handlemåder eksempelvis som det 'pædagogiske sprog'. Anvendelsen kommer til udtryk i kraft af elevernes anvendelse og forståelse af teorierne og gennem planlægning og udførsel af pædagogiske aktiviteter. Det er et udtryk for, at eleverne har adgang til læring og bevæger sig mod en anden position i praksisfællesskabet. I næste afsnit belyser jeg praktikstedernes syn på, hvilken betydning det har for elevernes læring at deltage i praksis.

Hvordan opleves det, at deltagelse i praksis fremmer elevernes læring?

I interviewene og observationerne er der enighed om, hvad det betyder for elevernes læring at være i praktik. Praktikvejlederne oplever, at øvelse i praksis er uundværligt for at eleverne lærer det, de skal. Herom siger PV1:

A: "Det her med at de fra skolen har noget teoretisk med sig, som de skal øve sig med i praksis, hvad tænker du det gør for elevernes læring, at de indgår i en praksis?"

PV1: "Det tænker jeg, at de ikke kan lære, hvis de ikke indgår i en praksis. Jeg synes, det er rigtig godt, at de lærer noget inde på skolen og kommer ud i praksis og får prøvet det af med sine egne hænder, havde jeg nær sagt"

A: "Hvorfor tænker du, at det kan man ikke lære, hvis man ikke indgår i en praksis?"

PV1: "Fordi det kan godt ske, at du læser, at børnene sidder stille og lytter, mens du laver noget. Men det gør de altså ikke, når de kommer ud. (...) Så er det jo fint nok, at man har sin viden fra skolen, men det er ikke sikkert, at du direkte kan gå ud og overføre det til de børn, du har med. Det synes jeg, det er en god læring. Også det med, at jeg har lavet den her plan, men hvad gør jeg nu? For det kan jo ikke hjælpe noget, at man går fuldstændig i sort midt i en aktivitet, fordi de ikke lige gør, som der står på mit papir. Du er nødt til at skulle kunne tænke, hvad gør jeg så? Hvordan prøver jeg lige at løse det her? Jeg synes, at det er vigtigt, at de kommer ud i praktik, det er rigtig vigtigt (II - 24.46)

PV1 beskriver vigtigheden af, at eleven oplever, at teorien ikke altid hænger sammen med praksis. PV1's oplevelse er, at eleverne kun kan lære sammenhængen mellem teori og praksis eller mangel på samme, ved eleverne afprøver og indgår i nogle aktiviteter i praksis. Hun mener herigennem, at eleverne vil lære, at det teorien siger, ikke altid kan lade sig gøre i virkeligheden. Samt at eleven skal udarbejde strategier for og viden om, hvordan disse situationer tackles. Lave og Wenger forholder sig ikke direkte til forholdet mellem skole og praktik (Kvale S. , 2003, s. 12), derfor inddrager jeg Kvale og Nielsen, der fremstiller, de forskellige styrker ved henholdsvis skolen og virksomhederne.

Skolens styrker er at kunne give "en bred indføring i et fags almene viden, tid til fordybelse og refleksion over et fag, plads til forklaringer, refleksioner over lærlingenes arbejds erfaringer og fastholdelse af marginale fagteknikker" (Kvale & Nielsen, 2003, s.

329). Hvorimod virksomhederne, i dette tilfælde institutionerne, kan give indøvelse af rutiner og en fornemmelse for faget, reelt ansvar for produktionen (i dette tilfælde ansvar for pædagogisk aktivitet), faglige rolle modeller, videnskæssige og teknologiske landvindinger og etablering af et fagligt netværk (Kvale & Nielsen, 2003, s. 331). PV1's udtalelse er et udtryk for, at læring i praktikken er en anden end på skolen. Det er nogle andre 'ting', eleverne lærer, når de er i praktik, end når de er i skole. Kvale og Nielsen (2003, s. 330-331) fremstiller at, det er gennem indøvelse af rutiner, hvor fagets gøremål gentages mange gange, at eleven opnår kendskab og læring til eksempelvis, hvordan uforudsigelige situationer kan løses på en acceptabel og god pædagogisk måde. Når PV1 siger, at det ikke er sikkert, at læring fra skolen kan overføres direkte, så er det et udtryk for, at denne form for læring 'at kunne tackle en uforudsigelig situation' ikke kan tilegnes gennem en teoretisk tilegnelse. Men læringen skal ske gennem gentagne handlinger, hvor eleven øver sig på at løse opgaven. Kvale og Nielsen fremstiller (2003, s. 328-330), at skolen gennem en bred indføring af et fags almene viden, kan give eleverne en generel og bred baggrundsviden. Eksempelvis en indføring i det pædagogiske arbejde. PV1's udtalelse er således også et udtryk for, at eleverne kommer med en generel viden, som er med til at danne baggrund for deres handlinger i praktikken. Hvordan den generelle pædagogiske viden så bringes i spil i en uforudsigelig situation, kan eleven kun lære gennem handling og øvelse og måske skal eleven lære nye ting for at kunne løse situationen. Herved opnår eleven rutine i at tackle disse situationer.

PV3 fortæller, at læring i praksis er en forudsætning for, at eleverne udvikler sig. Ligeledes fortæller hun også om vigtigheden af at kunne tackle en uforudsigelig situation (I3-22.23).

A: "(...) Det er i hvert tilfælde et andet læringsrum, at de bliver en del af praksis. Hvad tænker du, at det betyder for elevernes læring, at de kommer ud og er en del af jeres fællesskab her i huset?"

PV3: "Det gør da, at de kan få sat, og skal få sat noget viden på deres teoretiske ting. For det er fint nok, at de kan alle de der fine ting i bøgerne, men man skal kunne begå sig blandt voksne, men også blandt børnene og være kollega og lære det. Hvordan det egentlig er at være en kollega og være på arbejdsmarkedet. Det er jo også en del af det. Det er

ikke kun at kunne alle de fine ord og kan sidde med næsen i en bog. Det omhandler jo mange ting og sådan med forældrene, det skal de også vokse med og lære” (I3 21.25)

PV3 fortæller om vigtigheden af at kunne agere i praksis på en hensigtsmæssig måde, når der opstår situationer, hvor 'de fine ord' ikke rækker. Det værende både i personale-mæssige sammenhænge, forældresamarbejdet og ikke mindst sammen med børnene. PV3's udtalelse er et udtryk for, at det er godt at kunne reflektere over teorien bag handlingerne, men hvis eleven ikke har de sociale kompetencer for at indgå i ex. en personale-gruppe eller til at løse problemfyldte situationer med børnene, så er den teoretiske viden ikke til megen nytte. Eleven har derfor brug for at udvikle sig til at kunne løse disse opgaver. På den måde ændrer elevens identitet sig, hvilket sker gennem arbejdet i praktikken. Wenger beskriver, at der er en dyb sammenhæng mellem identitet og praksis.

”Udvikling af en praksis kræver dannelse af et fællesskab, hvis medlemmer kan indgå i et gensidigt engagement og derved anerkende hinanden som deltagere. Praksis medfører derfor en forhandling af måder at være person på i den pågældende kontekst. Denne forhandling kan være tavs; deltagere behøver ikke nødvendigvis at tale direkte til hinanden om spørgsmålet. Men hvad enten de taler om spørgsmålet direkte eller ej, beskæftiger de sig med det ved den måde, hvorpå de handler sammen og relaterer sig til hinanden. Vores praksisser beskæftiger sig uundgåeligt med det fundamentale spørgsmål om, hvordan man skal være som menneske. Dannelsen af et praksisfællesskab er i den forstand også en forhandling af identiteter” (Wenger, 2004, s. 174).

For at praksissen kan udvikles, skal der dannes et fællesskab, der bygger på gensidigt engagement og anerkendelse af personerne heri. Den måde den enkelte person er og handler på, er forhandlet i praksissen. Således er praksissen med til at definere den enkeltes identitet.

Jeg vender tilbage til PAE3, der adskiller sig fra de øvrige elever. Som belyst tidligere skal hun lære nogle andre kompetencer, som er en del af det fælles repertoire. Ud fra Wengers fremstilling præges PAE3 af den praksis, hun indgår i, hvilket påvirker udviklingen af hendes identitet. Eleven skal på trods af de manglende kompetencer anerkendes for den hun er, så hun oplever legitim medlemskab af praksisfællesskabet. Personalet i institution 3 er med til at præge elevens identitet til at udvikle sig mod at blive en del af praksis-

fællesskabet i huset, som er præget af den forhandlende måde at være personale på i den pædagogiske praksis.

I en samtale med lederen i institution 3 fremhæver lederen betydningen af elevernes alder og erfaring, som havende stor betydning i forhold til, hvad eleverne skal arbejde med i praktikken. Hun siger: *"Det har stor betydning for den måde, eleven indgår i den pædagogiske hverdag. Jeg tænker på deres alder, og hvilken erfaring de har med sig"*. Lederen fortæller videre om, hvilken betydning erfaringen har. Hun siger: *"Nogle elever skal man helt ned og lære at interagere i en personalegruppe. Det er her, vi starter, før vi kan bygge mere på"*. (observationer den 5/4 institution 3 - Personalestuen). 'Det' som eleven har med sig, såsom tidligere erfaringer, oplevelser fra pædagogisk arbejde og privatlivet er medbestemmende for, hvordan eleven kommer til at deltage i institutionen. Erfaringerne har også en betydning for, hvad eleven kommer til at arbejde med i praktikken, og måske er det ikke nødvendigvis af teoretisk karakter, men lige såvel af socialt og samarbejds-mæssig karakter. Ud fra Wengers fremstilling om sammenhængen mellem identitet og praksis, er udtalelsen ligeledes et udtryk for, at elevernes faglige identitet skal 'passe ind' i den praksis, der er i institutionen. Hvis identiteten ikke gør det, er det herom læringen koncentreret, og så omhandler læringen ikke en teoretisk karakter, men en social karakter. Praktikstedet har et ansvar for at være med til at understøtte læreprocessen, hvor eleven løftes fra et niveau til et andet jf. afsnittet om Elev. Således skal praktikstedet arbejde med at eleven opnår den sociale forståelse for at arbejde i praksis, og hermed påvirkes elevens identitet.

Argumentationen for at læringen sker i praksis, er ligeledes at finde i interview 4, hvor PV4 fortæller, at det er gennem deltagelse i praksis, at eleven begynder at kunne koble det lærte fra skolen til praksis. PV4 mener, at når eleverne 'rører ved' og afprøver tingene, sker der læring (I4 -25.56). PV4 fremhæver betydning af at 'kunne røre ved tingene', som havende en afgørende betydning for, at eleverne lærer. Hun siger, at ved at afprøve tingene i praksis, så sker der en kobling til det, som eleverne har lært på skolen. Hun fremhæver betydningen af at øve sig i praksis for at kunne overføre tingene. PV4's udtalelse er et udtryk for, at selvom eleven har en god teoretisk forståelse, så er det nødvendigt for læringen, at den teoretiske læring sættes i spil i en praktisk kontekst for, eleven kan 'overføre' og anvende den teoretiske læring i praksis. Først da finder eleven ud af sammenhængen mellem teori og praksis.

Lave og Wenger forklarer om legitim perifer deltagelse:

”Ny-ankomnes legitime periferitet giver dem til at begynde med mere end en ”iagttagersposition”: Den er på afgørende måde forbundet med deltagelse som en måde at lære – absorbere såvel som blive absorberet i – ”praksiskulturen”. En længere periode med legitim perifer deltagelse giver de lærende muligheder for at tilegne sig praksiskulturen. (...) Denne råskitse af foretagendet (som foreligger, hvis der findes legitim adgang) kan omfatte de implicerede personer, hvad de gør, hvordan hverdagslivet er, hvordan mestre taler, går, arbejder og opfører sig i al almindelighed.” (Lave & Wenger, 2003, s. 80-81).

Den legitime perifere deltagelse relateres til en iagttagersposition. Herfra er der mulighed for at observere den praksiskultur som deltagelsen på sigt er målrettet mod eleverne bliver en del af. Således er PV4’s udtalelse om at ’røre ved tingene’ også et udtryk for, at eleven tilegner sig praksiskulturen gennem handlinger og erfaringer i praksis.

Lave og Wenger forklarer om adgangen til praksisfællesskabet:

”At blive fuldgældigt medlem af et praksisfællesskab kræver adgang til et bredt område af igangværende virksomhed, veteraner og andre medlemmer af praksisfællesskabet og til information, ressourcer og muligheder for at deltage” (Lave & Wenger, 2003, s. 85).

Adgangen til praksisfællesskabet er essentiel for elevernes muligheder for at bevæge sig mod at blive fuldgældigt medlem. Ovenstående citater fra vejlederne viser en enighed om, at læring sker, når eleverne deltager og øver sig i praksis, hvilket også bekræftes af PV2 (I2 19.18 og 20.29). Når vejlederne udtaler, at eleverne kun kan lære det pædagogiske fag i praksis, er det et udtryk for, at læring sker gennem handling i praksis. Adgangen skabes gennem indførelsen i faget gennem løsning af forskellige opgaver, både planlagte og spontane. Det er vigtigt, at praksis inddrager eleverne i flest mulige opgaver og aktiviteter således, eleverne opnår en bred erfaring og forståelse herfor. Vejlederne og det øvrige personale er dem, der giver adgang til praksisfællesskabet, og dem eleverne kan iagttage i det pædagogiske arbejde. Således oparbejder eleverne en forståelse for den praksiskultur, og den praksis de er på vej til at blive en del af.

Herefter opsamles der på kapitlets fund og undersøgelsesspørgsmål 3 besvares.

Delkonklusion på underspørgsmål 3

I delkonklusionen besvares undersøgelsesspørgsmål 3, som lyder: *Hvordan har deltagelse i praksis betydning for elevernes læring?*

Elevernes læring kommer til udtryk gennem deltagelse i praksis på forskellige måder. Eleverne anvender det 'pædagogiske sprog'. De anvender teorien i vejledningssituationen og i hverdagen. Eleverne planlægger og udfører pædagogiske aktiviteter, som de har ansvaret for. Herigennem ses det, at eleverne har en viden om, hvordan planlægningen og udførelsen skal foregå. Ved eleverne deltager i praksis og anvender praksissens måder at handle og tale på, bevæger eleverne sig mod en anden position i praksisfællesskabet.

Institutionerne er læringsrummet, hvor deltagelsen foregår, og det som skaber rammerne for den individuelle læring og udviklingen af praksis. Elevernes deltagelse påvirker de ansatte og deres handlemåder med deres spørgsmål. Gennem refleksioner herom har elevernes deltagelse således en indvirkning på udviklingen af praksissen. Praktikstederne skaber rum for eleverne, hvor de kan øve sig og lære af erfaringerne. Opgaverne eleverne stilles, afspejler elevernes position i praksis, og deres bevægelse mod en anden position i praksisfællesskabet.

De ansatte i institutionerne definerer den pædagogiske praksis, som betegnes som fælles virksomhed – det som de ansatte er fælles om at lave. Definitionen er sket gennem en forhandling over, hvordan pædagogisk praksis skal udøves. Der er opnået en enighed om et fælles repertoire, som er det, personalet siger, gør og viser gennem deres handlinger. Repertoiret er blevet til over tiden gennem løbende forhandlinger. Gennem forhandlingerne opnår personalet en forståelse af udførelsen af pædagogisk arbejde og viser gennem udførelsen et gensidigt engagement for hinanden.

Nogle elever behersker færdigheder og kompetencer fra starten, 'der passer ind' i det pædagogiske praksisfællesskab, mens andre ikke gør. Alle elever har formel adgang i kraft af deres ansættelse. Adgangen til praksisfællesskabet er defineret af de forhandlinger om, hvad 'rigtig' pædagogisk arbejde er. Eleverne der behersker færdighederne og kompetencerne der hører praksis til har anderledes adgang til praksisfællesskabet, end de elever der ikke gør. På den måde har elevernes færdigheder og kompetencer betydning for adgangen til praksisfællesskabet. Det er subjektivt at opleve meningsfuldhed med handlingerne i praksis, hvilket gør, at der er modsatrettede oplevelser af tilhørsforholdet til praksisfællesskabet.

Det kan konkluderes, at eleverne har adgang til et 'midlertidigt' praksisfællesskab i institutionen, og dermed til læring gennem legitim perifer deltagelse. Gennem deltagelse i praksis tilegner eleverne sig sprog, færdigheder og kompetencer, som hører praksis til. Ved at deltage i praksis og optage praksissens fælles repertoire og udvise engagement, bliver eleven en del af praksisfællesskabet og kan på sigt blive et fuldgyldigt medlem.

Det kan også konkluderes, at der gives udtryk for en afstandtagen til Pædagogisk Assistentter i ansættelsessituationer. Pædagogisk Assistentter fravælges til fordel for pædagoger eller pædagogmedhjælpere. Eleverne har på den måde en midlertidig adgang til legitim perifer deltagelse i det pædagogiske praksisfællesskab.

Del 3 Afslutning

Efter at have fremstillet hvordan praktikstederne konkret arbejder med elevernes læring og analyseret, hvilken betydning deltagelse i praksis har for elevernes læring, tages der nu hul på tredje og sidste del af specialet. Først behandles to af fundene, der er gjort i specialet i afsnittet '*Diskussion*'. Herefter konkluderes der på specialets problemformulering i afsnittet '*Konklusion*'. Afslutningsvis i afsnittet '*Artikel*', fremføres en faglig formidlende artikel som perspektiv på et fund i undersøgelsen. Her fremstilles PA - elevernes adgang til det pædagogiske praksisfællesskab, og hvilke konsekvenser dette har for nogle Pædagogisk Assistentter i praksis.

Diskussion

I diskussionen har jeg valgt at diskutere to af fundene, jeg har gjort i undersøgelsen. Det ene fund er *elevernes manglende vejledning*, og det andet er *vejledernes manglende evne til at definere henholdsvis pædagogisk assistenters og pædagogers opgaver og faglighed i praksis*. Jeg har udvalgt emnerne, da de er interessante at belyse, og herved komme nærmere en forståelse af, hvilken betydning fundene kan have for elevernes mulighed for læring. Jeg diskuterer fundene et ad gangen og starter med den manglende vejledning.

Som det fremgår af analysen har eleverne vejledning i et afgrænset tidsrum i en time til halvanden. Men vejledningen aflyses til tider, da hverdagen først og fremmest skal fungere (I1 – 17.45) (Observationer institution 1) (Observationer institution 3). Således har to af eleverne kun haft vejledning én gang i den måned, de havde været i praktik. Når en vejledning ikke afholdes, følges der ikke op dette, og vejledningen afholdes ikke på et andet tidspunkt. Vejledningen er elevernes mulighed for at samtale med vejlederen om refleksi-

oner over hverdagens praksis. Altså et rum til fordybelse (observationer Praktikvejlederuddannelsen 7/4 2016).

Medmindre praktikstederne skaber andre rum for fordybelse, har manglende vejledning altså betydning for den enkelte elevs mulighed for refleksion og fordybelse i hverdagen. I en aktiv og til tider hektisk hverdag i en daginstitution, kan rum til fordybelse være svære at få øje på, hvis de ikke er sat i struktur. Jeg observerede, at eleverne deltog i de pædagogiske og praktiske opgaver, der skulle løses, og at det var den primære opgave, hvilket også fremgår af analysen. Der blev altså ikke skabt andre rum til fordybelse end vejledningen. Selvfølgelig var der samtaler under udførelsen af det pædagogiske arbejde, men samtalerne blev ofte afbrudt af hverdagens gøremål. Eleverne mister på den måde muligheden for refleksion og fordybelse, når vejledningen ikke afholdes. Men hvilke konsekvenser kan det have for eleverne efterfølgende?

En undersøgelse, foretaget indenfor social og sundhedsområdet, viser at manglende vejledning har betydning i forhold til frafaldet i erhvervsuddannelserne⁶ (Rambøll, 2011). I undersøgelsen fremgår det, *”at det er vigtigt, at der bliver afsat tid til vejledning, hvor eleven og vejleder kan tale om, hvordan praktikken forløber, og hvor der er tid til at drøfte relevante faglige emner”* (Rambøll, 2011, s. 15). Ifølge eleverne i undersøgelsen er der et behov for vejledning i et afsat tidsrum, hvor der er plads til refleksioner og fordybelse. Undersøgelsen viser yderligere, at elevgruppen har et udtrykt behov for støtte og vejledning, da flere af eleverne har særlige udfordringer. Derfor har eleverne gennem skole og praktikophold brug for en tæt vejledning, i forhold til at kunne gennemføre uddannelsen (Rambøll, 2011). Det viser sig også, at der er forskel i, hvordan henholdsvis elever og vejleder forstår ’vejledningen’. Eleverne forstår ’vejledning’ som et afsat tidsrum, hvor der er plads til fordybelse, derudover forstår vejlederne ’vejledningen’ som en løbende proces

⁶ Kvantitativ og kvalitativ undersøgelse indenfor social og sundhedsuddannelserne, af hvad de praktikanter kan gøre i forbindelse med praktikken i forhold til at imødegå frafald. Undersøgelsen består af Dansk research, interview med ressource personer - for at kvalificere hypoteser, spørgeskemaundersøgelse blandt 1092 elever på social og sundhedsuddannelsen i tre case kommuner, der er udvalgt i samarbejde med KL og FOA, telefoninterview og fokusgruppeinterview med eksisterende og frafaldne elever.

Idet undersøgelsen er foretaget indenfor sammenlignelige uddannelser med PAU, er resultaterne af undersøgelsen anvendelige i diskussionen.

gennem hjælp og vejledning til opgaver i hverdagen (Rambøll, 2011). Der er altså et spænd mellem opfattelserne af, hvad vejledning egentlig er.

Derfor kan det ud fra nærværende undersøgelse diskuteres, om forskellige opfattelser af vejledningen også er tilfældet her. Når praktiksteder oplever, at eleverne lærer ved at deltage i hverdagen, og vejledningen ikke har en højere prioritet, kan det være et udtryk herfor. Omvendt kan den manglende vejledning også være et udtryk for, at praktikstederne ikke er bevidste om elevernes behov for et rum til fordybelse og refleksion. Men da dataene viser, at vejlederne netop nævner refleksion som vigtig, kan det undre mig, at der ikke er sammenhæng mellem det, de siger og det, de gør.

Jeg er bevidst om, at daginstitutionsområdet er presset, som andre områder indenfor det pædagogiske og sundhedsmæssige område, og grunden til manglende sammenhæng mellem det, der siges og gøres, måske kan findes her. Men på trods heraf, har praktikstederne ansvaret for de elever, der ansættes. Både i forhold til at skabe rum for fordybelse, men også fordi eleverne potentielt er i risiko for at forlade uddannelsen, hvis de ikke har mulighed for at dele sine oplevelser over praksis med en mere erfaren person.

I bekendtgørelsen 2013 står der, at *”formålet med praktikuddannelsen er, at eleven under vejledning afprøver, reflekterer over og udvikler sine faglige og personlige kompetencer”* (PASS, 2013, s. 16). Praktikstedets ansvar er altså at skabe rammerne, så elevernes læring understøttes bedst muligt, hvilket de hovedsageligt gør gennem deltagelse i praksis.

I bekendtgørelsen (2013) står der videre, at *”Praktikuddannelsen og vejledningen i tilknytningen hertil tilrettelægges, så den understøtter elevens tilegnelse af færdigheder, viden og holdninger inden for den pædagogiske assistent jobområder, jf. praktikmålene for uddannelsen”* (PASS, 2013 s. 6). Ifølge dataene mener praktikvejlederne ikke, at eleverne kan lære faget uden at indgå i praksis. På den måde kan det argumenteres for, at når eleverne deltager i praksis, sørger praktikstederne for understøttelse af elevernes læring. Men når vejledningen ikke afholdes, kan der lige såvel argumenteres for, at elevernes læring ikke understøttes, da rummet til refleksion ikke skabes, og elevernes behov for vejledning ikke imødekommes. Derfor er det vigtigt, at praktikstederne er bevidste om konsekvenserne af manglende vejledning, da det har betydning for elevernes læring og mulighed for at fuldføre uddannelsen.

Det skal nævnes at to af undersøgelsens elever har social pædagogisk støtte, og der skal det fremhæves, at PV1 siger, at det kan være svært at skelne mellem vejledning og social pædagogisk støtte (I1 17.45). På den baggrund kan jeg ikke udlade, at de timer, hvor eleverne har social pædagogisk støtte, minder om vejledning.

Efter at have diskuteret årsager og konsekvenser af den manglende vejledning vil jeg nu diskutere vejledernes manglende evne/lyst til at definere Pædagogisk Assistentter og pædagoger og deres tilhørende opgaver.

I afsnittet *'Hvordan definerer praktikstederne den pædagogiske praksis?'* fremstilles det, at vejlederne anser PAU for at være en 'semi- uddannelse' og at pædagoguddannet personale foretrækkes. Vejlederne fremhæver fagligheden som en forskel på uddannelserne. I kraft af uddannelsernes forskellige indhold, længde, titler og placering på kvalifikationsrammen er det naturligt, at der er forskel i fagligheden. Dataene viser, at vejlederne har svært ved at definere forskellene på Pædagogisk Assistentter og pædagoger – og på PA - elever og pædagogstuderende, og de er beklemt ved at udtale sig herom.

Pædagogers faglighed og anerkendelse belyses i undersøgelsen 'Pædagoger i skyggen'⁷ (Nørregård-Nielsen, 2006). Undersøgelsen viser, at forældrene ikke anerkender, at pædagogerne har en særlig faglig viden, hvilket en stor del af pædagogmedhjælperne heller ikke gør. Ligesom det viser sig, at nyuddannede pædagoger er meget usikre på egen viden, hvilket tyder på, at den faglige identitet ikke er ordentligt opbygget i løbet af uddannelsen. Samlet beskrives det i undersøgelsen, at der tegner sig et billede af en faggruppe, der ikke har en stærk faglig identitet og en rodfæstet tro på eget værd (Nørregård-Nielsen, 2006). Undersøgelsen viser altså, at pædagogerne har svært ved at definere egne styrker og definere arbejdet, de udfører. Når praktikvejlederne ikke kan beskrive forskellene mellem Pædagogisk Assistentter og pædagoger, PA – elever og pædagogstuderende, kan det på den baggrund være fordi, de ikke kan beskrive egen faglighed.

⁷ I undersøgelsen tages der udgangspunkt i forholdet mellem pædagoger og pædagogmedhjælperne. Da dataene i nærværende undersøgelse viser, at PA anses for at være på 'linje' med pædagogmedhjælperne (I4), kan jeg anvende undersøgelsen til at diskutere ud fra.

Med Nørgaard-Nielsens undersøgelse in mente viser det sig altså, at når pædagogerne er skeptiske overfor PAU, er det fordi pædagogerne har svært ved at beskrive opgaver, styrker og at definere sig som profession. Når PA kommer ind på pædagogernes fagområde, er pædagogerne nødt til at definere deres opgaver, før de kan 'give plads til' Pædagogisk Assistenten.

Min oplevelse under interviewene var, at ingen af vejlederne havde lyst til at udtale sig om forskellen, og samtalen bar præg af en vis usikkerhed i form af grin og kommentarer som *"for ikke at komme til at lyde snobagtig"* (I1 12.17) – *"lyder det forkert at sige sådan?"* (I4 30.30). Esther Nørregård-Nielsen konkluderer, at der er en relativ lille forskel på det arbejde, pædagogerne og medhjælperne laver. Min oplevelse af vejlederne var, at de ikke ville uddelegere opgaver til eleverne, hvor det kunne anses for at være 'de trælse opgaver'. Jeg hørte blandt andet *"altså de skal jo ikke bare feje vel?"*. Pædagogerne sørger altså for at 'dele sol og vind lige'. Når pædagogerne ikke tør/kan/vil definere arbejdsopgaver, der hører til PA og til pædagoger, er det for ikke at fremstå på en bestemt måde, hvor de har definitionsmagten. Undersøgelser af praktikken viser, at elever eller lærlinge starter med 'de trælse opgaver' og arbejder sig op (Elmholdt & Winsløv, 1999). Anderledes er det altså for PA – eleverne, der indgår i en mere ligeværdig arbejdsfordeling fra starten. Hermed kan det diskuteres om dette forhold har betydning for Pædagogisk Assistent elevens faglige identitet, at de ikke på samme måde oplever en progression i arbejdsopgaverne? PA – eleverne oplever måske ikke 'noget at stræbe' efter, hvis de får lov til 'alt' fra starten? Hvis ikke en progression er nødvendig, så kan alle uden tilknytning til arbejdet i en børnehave på den måde komme ind fra gaden og overtage arbejdet. Når arbejdet ikke er defineret af, hvilke opgaver der skal løses af hvem og med hvilke kompetencer, udviskes den pædagogiske faglighed, og opgaverne er svære at definere.

Det skal nævnes, at beslutningen om at institutionerne skal modtage PA elever er bestemt fra kommunalt, regionalt eller privat regi. På den måde har institutionerne i kommunalt og regionalt regi ikke indflydelse på, om det er en Pædagogisk Assistent elev eller en pædagogstuderende, der ansættes. Anderledes er det i det private regi, da de bestemmer, hvem de vil ansatte og fra hvilken uddannelse. På den måde kan det diskuteres, hvordan forholdet har betydning for elevernes mulighed for læring i praktikken - om de er ønsket eller ej. Dette afgrænser jeg mig fra at gå yderligere ind i på grund af specialets omfang.

Afsluttende skal det bemærkes, at jeg ikke spørger yderligere ind til PV3's svar angående emnet om faglighed, som jeg gør i de øvrige interview (PV3 har den Pædagogisk Grunduddannelse, og anses i dag for at være Pædagogisk Assistent). Efterfølgende har jeg reflekteret herom, og det kan være et udtryk for, at jeg som pædagog implicit heller ikke har 'lyst' til at definere et 'os' og 'dem'. Jeg kan nu se, at det ville have været givende for undersøgelsen, hvis jeg havde spurgt mere ind til PV3 oplevelse af distinktionen mellem PA og pædagog. På den måde ville jeg komme nærmere en ny forståelse, da hun kan tale ud fra positionen som Pædagogisk Assistent.

Tredje del af specialet fortsætter nu med besvarelsen af problemformuleringen i afsnittet 'Konklusion'.

Konklusion

For at besvare problemformuleringen har jeg i specialet arbejdet med tre undersøgelsesspørgsmål, som jeg løbende har besvaret og konkluderet på. I konklusionen vil jeg samle den viden, jeg har opnået til at besvare problemformuleringen, som lyder:

Hvordan understøtter praktikstederne erhvervsskoleelevernes læring i praktikken?

Pædagogisk Assistent elever deltager i hverdagen og løser forskellige pædagogiske og praktiske opgaver. Eleverne indgår i vagtplanen, personalemøder, team – stuemøder, pædagogiske dage og lignede arrangementer. De stilles blandede opgaver, som kan være planlagte eller spontane. De planlagte opgaver indeholder en konkret opgave stillet af vejlederen, og de spontane opgaver opstår i takt med, hvordan hverdagen arter sig. Herigennem finder vejlederen ud af, hvilke opgaver eleven kan og skal løse. Der tages udgangspunkt i den enkelte elvers forudsætninger, færdigheder og kvalifikationer. Når eleverne stilles en opgave drager eleverne sig erfaring med at planlægge og udføre opgaven ved at prøve sig frem. Herigennem finder eleverne frem til, hvordan de forskellige opgaver kan og skal løses, og hvilke metoder de kan anvende i konkrete situationer. Øvelsen på egen hånd kombineres med iagttagelse af det øvrige personale. På den måde kan eleverne se, hvordan andre går til, løser og udfører opgaven. Herigennem inspireres eleverne til at præge indholdet, planlægningen og udførelsen med egne ideer. Når eleverne planlægger og udføre aktiviteterne kommer elevernes læring til udtryk, og vejlederen har mulighed for at understøtte og skubbe på, hvor det er nødvendigt. På den måde optager eleverne praksisens handle måder, og herigennem bliver eleverne en del af praksissen. På den måde

bevæger eleverne sig mod en anden position i fællesskabet. Med andre ord kan det udtrykkes, at eleverne er legitime perifere deltagere, der bevæger sig mod at blive fuldgyldige medlemmer af praksis gennem deltagelse i praksis.

Legitim perifer deltagelse omhandler deltagelse i praksis, og deltagelse er den nyankomnes adgang til praksisfællesskabet og bevægelse mod at blive fuldgyldigt medlem heraf. Praksisfællesskaber er fællesskaber af mennesker, der er sammen om at udøve bestemte handlinger i en bestemt kontekst. Medlemmerne udviser gensidigt engagement og oparbejder et fælles repertoire gennem meningsforhandling. Læring i praksisfællesskaber anskues som et socialt anliggende, hvor læring konstrueres som social deltagelse i sociale fællesskaber. Fællesskaberne konstruerer praksis, og identiteten udvikles gennem deltagelsen heraf.

Elevernes placering i praksisfællesskabet er betydningsfuld for adgangen hertil. Periferitet kan både være adgangsgivende til praksis og dermed være kvalificerende, men kan også betyde, at elevernes adgang nægtes eller begrænses. På den måde er positionen diskvalificerende. Idet læring beskrives om et socialt anliggende, er den begrænsede adgang til praksisfællesskabet betydningsfuld i forhold til hvilke muligheder, der er for læring. Hvis positionen er kvalificerende, har eleverne adgang til læring gennem social deltagelse. På den måde har legitim perifer deltagelse betydning for muligheden for læring, idet den er adgangsgivende til praksisfællesskabet. Således har elevernes erfaring og oplevelser betydning for adgangen. Jo, mere eleverne besidder færdigheder og kompetencer fra starten, som også anvendes på praktikstederne, desto nemmere er det for elevernes adgang til praksisfællesskabet. De elever der ikke besidder færdighederne og kompetencerne har omvendt svære ved at få adgang til praksisfællesskabet. Med andre ord, de elever der har et fælles repertoire med praksis, har nemmere til adgangen, end de elever der ikke har.

Praktikstederne fungerer som læringsrummet, hvor deltagelsen foregår, og det er dem, der skaber rammerne for den individuelle læring og udviklingen af praksis. De ansatte definerer den pædagogiske praksis. Det betegnes fælles virksomhed – det de ansatte er fælles om at lave, nemlig pædagogisk arbejde. Definitionen sker gennem en forhandling af, hvordan pædagogisk praksis skal udøves. Der er opnået en enighed om et fælles repertoire, som er det, personalet gør, siger og viser gennem deres handlinger. Repertoiret er blevet til over tiden gennem løbende forhandlinger. Via forhandlingerne opnår personalet en forståelse af udførelsen af pædagogisk arbejde og viser gennem udførelsen et gensidigt

engagement for hinanden. Elevernes deltagelse og spørgsmål påvirker de ansatte og deres handlemåder. Gennem personalets refleksioner herom, har elevernes deltagelse således en indvirkning på udvikling af praksissen. Praktikstederne skaber læringsrummet for eleverne, hvor de kan øve sig og drage erfaringer heraf. Herigennem opnår eleverne erfaring og viden om, hvordan de kan udføre pædagogisk arbejde. Opgaverne, eleverne stilles, afspejler elevernes position i praksis, og deres bevægelse mod en anden position i praksisfællesskabet.

Til at understøtte elevernes læring anvender praktikstederne også vejledning, der defineres som et afsat tidsrum, hvor elev og praktikvejleder deltager. I vejledningen skabes der rum til elevens fordybelse og refleksion over praksis. Eleven er medbestemmende for indholdet ud fra egne ønsker, praktikmål, og hvad eleven finder interessant. Indholdet bestemmes ligeledes af vejlederen. Indholdet på vejledningen kan være forskellige emner eller temaer. Indholdet deles med det øvrige personale, da det er et fælles ansvar i institutionen at have en elev.

Vejledningerne aflyses til tider, da institutionerne prioriterer at løse den pædagogiske opgave. Praktikstederne mener, at eleverne lærer gennem deltagelse i praksis. Når vejledningerne aflyses og ikke afholdes på andre tidspunkter, er det altså, fordi praktikstederne mener, at eleverne lærer på trods. Da eleverne og vejlederne definerer og oplever vejledning forskelligt, har aflyste vejledninger betydning for elevens læring og mulighed for at gennemføre uddannelsen (Rambøll, 2011). Eleverne har behov for vejledning i et afgrænset tidsrum, hvor der er plads til fordybelse. Behovet imødekommes ikke altid, hvilket betyder, at eleverne er i risiko for ikke at gennemføre uddannelsen. På denne baggrund er det vigtigt, at praktikstedet er bevidst om, hvordan de vil og kan understøtte elevernes læring i praktikken. De skal opstille realistiske strukturer for, hvad der er muligt i netop deres institution og være eksplicit herom, så eleverne ved, hvad de kan forvente. Således er det også vigtigt, at praktikstedet er bevidst om den enkeltes elevs behov, og at dette italesættes, så elevens behov for vejledning imødekommes bedst muligt.

Det kan konkluderes, at eleverne har adgang til et 'midlertidigt' praksisfællesskab i institutionen, og dermed til læring gennem legitim perifer deltagelse. Dette ses, da eleverne deltager i praksis og herigennem tilegner eleverne sig sprog, færdigheder og kompetencer, som hører praksis til. Ved at deltage i praksis og optage praksissens fælles repertoire og

udvise gensidigt engagement, bliver eleverne en del af praksisfællesskabet og bevæger sig mod at blive et fuldgyldigt medlem.

Det kan yderligere konkluderes, at der er en afstandtagen til uddannede Pædagogisk Assistenten i en ansættelsessituation. Pædagogisk Assistenten fravælges til fordel for pædagoger. Pædagogisk Assistenten vil på den måde være nægtet adgang til det pædagogiske praksisfællesskab, da deres faglighed og uddannelse ikke anerkendes. Hvilket er paradoksalt, når faglært arbejdskraft efterspørges.

Artikel

Genre: faglig formidlende artikel (Rienecker, Jørgensen og Gandil, 2013)

Modtagere: Fagligt interesserede i erhvervsuddannelserne

Udgivelse: eksempelvis fagblad for erhvervsskolelærere, fagforbund som FOA eller BUPL eller på et socialt medie ex. LinkedIn

Hvad uddannes Pædagogisk Assistenten til?

- *et perspektiv på Pædagogisk Assistenters begrænsning for deltagelse i det pædagogiske praksisfællesskab*

Af: Anne Ladefoged, Stud. cand. mag. i Læring og forandringsprocesser, AAU

Nyuddannede Pædagogisk Assistenten drømmer efter endt uddannelse, som alle andre nyuddannede, om et arbejde. Det kan imidlertid være en svær opgave. I dette tilfælde handler det måske om mere end mangel på arbejdspladser. Der synes, at herske en diskurs om at Pædagogisk Assistenten ikke kommer i betragtning i ansættelsessituationer til fordel for pædagogmedhjælperne.

Artiklen skal læses som et indlæg til debatten om, hvorfor Pædagogisk Assistenten har svært ved at finde job, når nu det danske samfund bruger penge på at uddanne og kvalificere

dem til et faglært stykke arbejde – og faglært arbejdskraft efterspørges.

PAU

Den Pædagogisk Assistent Uddannelse, kaldet PAU i daglig tale, er en forholdsvis ny uddannelse. PAU er en overbygning på den Pædagogiske Grunduddannelse. De første hold startede på uddannelsen i 2008. Løbende er uddannelsen blevet ændret i form af nye bekendtgørelser og revidering af uddannelsens form og struktur. Den enkelte Social og Sundhedsskole, der udbyder uddannelsen, er ansvarlig for strukturen, og hermed udbydes uddannelsen med forskellige opbygninger. Længden på uddannelsen er fastsat fra ministeriel side og er således ens på alle skoler. Den Pædagogiske Grunduddannelse var et tiltag for at uddanne pædagogmedhjælperne i daginstitutionerne, og dagplejere kunne få et uddannelsesbevis på deres kvalifikationer.

Som Pædagogisk Assistent varetager og planlægge man pædagogiske opgaver. En Pædagogisk Assistent er således en

faglært person med en pædagogisk faglig viden, der kan anvendes i praksis indenfor daginstitutioner, skoleområdet, special- og privat institutioner.

Ledighed

En analyse fra Arbejderbevægelses Erhvervsråd viser, at 27,2 % af de nyuddannede Pædagogisk Assistent i 2012 gik direkte ud i mindst 24 ugers ledighed. I 2013 var tallet 24,7 %. Fra 2012 til 2013 er der altså en mindre fremgang på 2,5 %, hvilket er positivt. Analysen viser desuden, at Pædagogisk Assistent Uddannelsen ligger i top for nyuddannede i længst ledighed. Dette set i forhold til de

øvrige erhvervsuddannelser, der er repræsenteret i analysen (Arbejderbevægelses Erhvervsråd, 2014).

Senioranalytiker Mie Dahlskov Pihl, som er hovedansvarlig for rapporten, bemærker, at der er stor forskel fra kommune til kommune på, hvem der tager imod faglærte, og hvem der ikke gør. Mie Dahlskov Pihl fremhæver ligeledes, at uddannelsen er startet i en økonomisk krisetid i Danmark, hvor børnetallet har været faldende, og tendensen viser, at det samlet har betydning for det pædagogiske arbejdsmarked og færre jobs (Holland, 2014).

Tabel 1. Andel af nyuddannede faglærte, der er ledige 24 uger efter endt uddannelse					
	2008	2012	2013	Ændring	2013
	Pct.	Pct.	Pct.	Pct.-point	Antal pers.
Handel og kontor (fx sekretærer, salgsassistent, regnskabsassistenter)	4,5	14,9	13,8	-1,1	977
Bygge og anlæg (fx tømrere, snedkere, vvs)	5,3	12,3	12,3	0,0	465
- heraf tømrere	7,5	12,2	13,6	1,4	188
- heraf malere	3,4	17,1	16,1	-1,0	78
- heraf elektrikere	0,3	6,4	4,5	-1,9	31
Jern og metal (fx smede og mekanikere)	3,4	11,9	10,8	-1,1	355
- heraf smede	2,3	12,4	12,3	-0,1	86
- heraf mekanikere	4,3	14,4	12,8	-1,6	160
Grafisk (fx grafikere, fotografer)	17,3	32,4	37,6	5,2	181
Teknik og industri i øvrigt (fx tekniske designere)	10,2	22,6	26,7	4,1	69
Service (fx frisører, ejendomsassistenter)	2,0	12,1	11,3	-0,8	91
Levnedsmiddel og husholdning (fx slagtere, bagere, kokke, ernæringsassistenter)	2,9	11,4	9,7	-1,7	214
Jordbrug og fiskeri (fx dyrepassere, gartnere)	1,6	9,4	8,3	-1,1	147
Transport mv. (fx chauffører)	2,3	6,4	5,4	-1,0	102
Sundhed (fx SOSU-hjælpere, SOSU-assistent)	3,3	12,4	10,6	-1,8	791
Pædagogisk (fx pædagogiske assistenter)	5,5	27,2	24,7	-2,5	324
Alle nyuddannede faglærte	4,0	13,2	12,3	-1,0	3716

Anm.: Figuren viser andelen af nyuddannede fra den pågældende årgang, der er fuldtidsledige 24 uger efter endt uddannelse. Både dagpenge og kontanthjælp samt aktivering indgår. Man er fuldtidsledig, når man har fire hele uger som fuldtidsledig. Se mere i boks 1. Opdelt på årgange fra 1. okt. året før til 30. sep. i året. Ekskl. nyuddannede, der er i gang med en ny uddannelse.
Kilde: AE på baggrund af Danmarks Statistik

Kilde: Arbejderbevægelses Erhvervsråd, 2014

Andre årsager

Kan der være andre årsager til den relative høje ledighed blandt Pædagogisk Assistent? Et kvalitativt studie af understøttelsen af Pædagogisk Assistent elevs læring i praktikken viser en skepsis mod at ansætte Pædagogisk Assistent i institutionerne (Ladefoged, 2016). I undersøgelsen er det teoretiske udgangspunkt, at undersøge læringen i praksis ud fra begrebet legitim perifer deltagelse i praksisfællesskaber. Forfatterne til teorien er Jean Lave og Etienne Wenger (Lave & Wenger, 2003) (Wenger, 2004). Legitim perifer deltagelse beskrives som ny-ankomnes bevægelse fra at være perifer til at blive et fuldgyldigt medlem af praksisfællesskabet. Gennem bevægelsen tilegner personen sig praksissens handle- og arbejds måder. Herved lærer personen at løse forskellige opgaver tilknyttet til en konkret praksis og personenes identitet ændres i takt hermed (Lave & Wenger, 2003).

”Legitim perifer deltagelse giver os mulighed for at tale om relationerne mellem ny-ankomne og veteraner og om aktiviteter, identiteter, artefakter og videns- og praksisfællesskaber. Den vedrører den proces, hvorigennem ny-ankomne bliver en del af et praksisfællesskab” (Lave & Wenger, 2003, s. 31)

Undersøgelsen belyste de konkrete måder, praktikstederne anvender til understøttelsen af elevernes læring, samt hvilken betydning legitim perifer deltagelse har herfor. Med andre ord belystes Pædagogisk Assistent elevernes adgang til legitim perifer deltagelse i praksisfællesskabet. Konklusionen herpå var, at Pædagogisk Assistent elevs adgang til det pædagogiske praksisfællesskab var todelt. På den ene side havde eleverne adgang til legitim perifer deltagelse i praksisfællesskabet i institutionerne, mens de var i praktik. Praktikstederne udviste villighed og var engageret i arbejdet med at understøtte og uddanne eleverne. På den anden side viste det sig, at eleverne efter endt uddannelse ofte ikke kom i betragtning til job og dermed blev nægtet adgang til det pædagogiske praksisfællesskab. Forstået på den måde at Praktikstederne gav udtryk for, at de ville foretrække at ansætte pædagogmedhjælper eller ny uddannede pædagoger fremfor Pædagogisk Assistent (Ladefoged, 2016).

Dette gjorde mig nysgerrig på at undersøge det nærmere. Var det en generel holdning til Pædagogisk Assistent, eller var det en kontekstuel viden, der repræsenterede holdningen?

'Noget om snakken'

Via medierne blev jeg imidlertid bekræftet i, at der er 'noget om snakken', og jeg forfulgte sporet. Således kunne jeg i Jyllandsposten den 24.4.2016 læse, hvordan en Pædagogisk Assistent i forbindelse med jobsøgning var blevet behandlet nedværdigende. Hendes ansøgning blev kasseret foran hende, og hun fik at vide, at de ikke ville have 'sådan en som hende'. I indlægget giver den Pædagogisk Assistent ligeledes udtryk for, at hun besidder en faglighed, som den billigere pædagogmedhjælper ikke gør. Hun undres over, hvorfor hendes faglighed ikke imødekommes (Hager, 2016). I Jyllandsposten læser jeg et svar på debatindlægget formuleret af endnu en Pædagogisk Assistent. Hun har samme oplevelse af manglende anerkendelse af PAU og hendes faglighed (Nielsen, 2016).

Ved nærmere gennemgang af en undersøgelse af Pædagogisk Assisteres bevægelse videre efter endt uddannelse på Social og Sundhedsskolen i Nordjylland (SOSU N, 2014 s. 16-20) bliver oplevelsen af manglende faglig anerkendelse bekræftet. Her findes der flere udtalelser fra uddannede Pædagogisk Assistenters, der ligeledes giver udtryk for at blive mødt med en skepsis overfor uddannelsen og fagligheden. Perspektivet bekræftes yderligere i en lignende undersøgelse fra Professionshøjskolen UCC København

(Profession Højskolen UCC, 2013). Således kan det undres, at kommunerne er med til at uddanne Pædagogisk Assistenters, men tøver med og fravælger at ansatte dem efterfølgende. Det, set i lyset af, at faglært arbejdskraft efterspørges og i fremtiden skønnes til at være en manglende ressource. Arbejderbevægelsens Erhvervsråd fremstiller, at der i 2020 vil mangle 72 000 faglærte (Arbejderbevægelsens Erhvervsråd, 2016). På baggrund af det billede der viser sig, kan det diskuteres, om det er alle faglærte grupper, der efterspørges, eller om det er specifikke grupper? Og i så fald, har vi så ikke som samfund brug for at italesætte dette, så unge ikke vildledes til at tage en uddannelse, hvor samfundet efterfølgende ikke vil ansatte dem?

Opråb!!!

Kommunerne fortsætter med at ansætte Pædagogisk Assistent elever, og hermed er de med til at uddanne eleverne. På den baggrund antager jeg, at kommunerne har brug for arbejdskraften i institutionerne. Gennem min søgen støder jeg på argumentet økonomi. Den førstnævnte Pædagogiske Assistent skrev således i sit indlæg, at hun var bevidst om, at hun er dyrere end pædagogmedhjælperen, der kommer ind fra gaden (Hager, 2016). Det fremgår af overenskomsten, at Pædagogisk Assistenters er seks løntrin dyrere end

pædagogmedhjælperen (KL). Hermed kan det se ud som om, at det økonomiske aspekt har en indflydelse, og det er et område, der har brug for at blive undersøgt mere fyldestgørende, før der kan konkluderes noget mere generelt og validt på baggrund heraf. Ligeledes ligger jeg op til, at der i den pædagogiske praksis åbnes op for dialogen om faglighed, forskellighed og styrker ved de pågældende professioner indenfor det pædagogiske område. Såvel som social og sundhedshjælperen, social og sundhedsassistenten og sygeplejersken eksempelvis også er nødt til at gøre. Jeg finder, at vi er nødt til at tage dialogen for, at samfundet ikke uddanner til arbejdsløshed eller skubber alle i samme retning mod samme uddannelse. Mennesker er forskellige med forskellige forudsætninger. Uddannelser er forskellige, hvor forskellige kompetencer og fagligheder opnås. Vi skal som deltagere i det danske samfund turde tale om forskellighederne, og om hvordan vi udnytter dem bedst muligt.

Referencer artikel:

Arbejderbevægelses Erhvervsråd (2014): *Opbremning i ledigheden blandt nyuddannede*. Fundet den 15/5 2016 på: http://www.ae.dk/sites/www.ae.dk/files/dokumenter/analyse/ae_opbremning-i-ledigheden-blandt-nyuddannede_0.pdf

Arbejderbevægelses Erhvervsråd (2016). *Danmark kommer til at mangle faglærte. Ubalancer på arbejdsmarkedet*. København V.: Arbejderbevægelsens Erhvervsråd.

Hager, Louise (2016): *Pædagogen har også brug for en assistent*. Jyllandsposten. Fundet den 24/4 2016 på: <http://jyllandsposten.dk/debat/breve/ECE8605307/paedagogen-har-ogsaa-brug-for-en-assistent/>

Holland, Sophie (2014): *Pædagogisk Assistent? Så svært er det at få job*. FOA – fundet den 15/5 2016 på: <https://www.foa.dk/Forbund/Nyheder?newsid=BC54929D-0DAC-4004-A0E4-8ED1D6B334A9>

Kommunernes Landsforening. *Overenskomst for pædagogmedhjælper og pædagogiske assistenter Mellem KL og FOA*. Fundet den 15/5 2016 på: http://www.kl.dk/ImageVault/Images/id_32569/ImageVaultHandler.aspx

Ladefoged, Anne (2016). *Praktikkens muligheder for læring*. Speciale 10. semester. Kandidatuddannelse i Læring og Forandringsprocesser, Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.

Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situeret læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.

Nielsen J., Liselotte (2016): *Søde pædagogiske assistent Louise Hager*. Jyllandsposten. Fundet den 5/5 2016 på: <http://jyllandsposten.dk/aarhus/meninger/breve/ECE8626683/soede-paedagogiske-assistent-louise-hager/>

Professionshøjskolen UCC København: *Dimittendundersøgelse på Pæda-*

gogisk Assistentuddannelsen Sydhavn UCC – 2013. Fundet den 15/5 2016 på: https://ucc.dk/sites/default/files/dimttendundersoegel-se_pausydhavn_aug2013_1.pdf

Rienecker, L., Jørgensen S. P., Gandil, M. (2013) *Skriv en artikel*. Forlaget Samfundslitteratur. 1.udgave, 3. oplæg.

SOSU N. (2014): *De pædagogiske assistenter fra SOSU Nord – Hvor går de hen?* Fundet den 15/5 2016 på: http://www.sosunord.dk/media/114095/p_dagogiske_assistenter_hvor_g_r_de_hen.pdf

Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag

Bibliografi

- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). Kvalitet i kvalitative studier. I (red.), S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder - En grundbog* (s. 489-500). København: Hans Reitzels Forlag.
- Delamont, S. (2008). For lust of knowing - observation in educational ethnography. I G. Walford, *How to do Educational Ethnography* (s. 39-56). London: Tufnell Press.
- Elmholdt, C., & Winsløv, J.-H. (1999). Fra lærling til smed. I (red.), K. Nielsen, & S. Kvale, *Læring som social praksis* (s. 103-113). København: Hans Reitzels Forlag.
- Erhvervsråd, A. (2016). *Danmark kommer til at mangle faglærte. Ublancer på arbejdsmarkedet*. København V.: Arbejderbevægelsens Erhvervsråd.
- EVA. (u.d.). *Danmarks Evalueringsinstitut*. Hentede 22. 5 2016 fra www.EVA.dk: <https://www.eva.dk/projekter/2010/metafortaellinger-om-boerns-sproglige-udvikling/redskabet/laeringshistorier/view?searchterm=læringshistorier>
- Gyldendal. (12. 8 2014). *Gyldendal - Den store danske*. Hentede 12 2015 fra http://www.denstoredanske.dk/Erhverv,_karriere_og_ledelse/Pædagogik_og_uddannelse/Skole_og_SFO/elev
- Hansen, M. P. (2004). Samspejlet mellem skole og virksomhed i erhvervsuddannelserne. I (red.), P. Bottrup, & C. H. Jørgensen, *Læring i et spændingsfelt - mellem uddannelse og arbejde* (s. 181-191). Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.
- Kjørup, S. (1996). *Menneskevidenskaberne problemer og traditioner i humanioras videnskabsteori*. Roskilde : Roskilde Universitetsforlag.
- Kvale, S. (2003). Forord til den danske udgave. I J. Lave, & E. Wenger, *Situeret læring og andre tekster* (s. 7-13). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2008). *Interview. Introduktion til et håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S., & Nielsen, K. (2003). At lære et fag i vekselspillet mellem skole og virksomhed. I (red.), K. Nielsen, & S. Kvale, *Praktikkens læringslandskab - At lære gennem arbejde* (s. 322-335). København: Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J. (1999). Læring, mesterlære, social praksis. I (red.), K. Nielsen, & S. Kvale, *Mesterlære. Læring som social praksis* (s. 35-53). København: Hans Reitzels Forlag.

- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situeret læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, K. (2005). *Når eleverne selv skal sige det. En undersøgelse af erhvervsskoleelevers læring i praktikken*. Aarhus: Psykologisk Institut, Aarhus Universitet.
- Nielsen, K., & Kvale, S. (1999). *Erhvervsuddannelse. Hvordan lærer man i praktik?* København: Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen, Området for erhvervsfaglige uddannelser.
- Nielsen, K., & Kvale, S. (1999). Mesterlære som aktuell læringsform. I (red.), K. Nielsen, & S. Kvale, *Mesterlære - Læring som social praksis* (s. 11-33). København: Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, K., & Kvale, S. (2003). Vandringer i praktikkens læringslandskab. I (red.), K. Nielsen, & S. Kvale, *Praktikkens læringslandskab - At lære gennem arbejde* (s. 16-38). København: Akademisk Forlag.
- Nielsen, R. K., & Kvale, S. (1999). *Mesterlære. Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, R. K., & Kvale, S. (2003). *Praktikkens læringslandskab. At lære gennem arbejde*. København: Akademisk Forlag.
- Nørregård-Nielsen, E. (2006). *Pædagoger i skyggen*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- PASS. (u.d.). *Fagligt udvalg for den pædagogiske assistentuddannelse og social- og sundhedsuddannelsen (PASS)*. Hentede 16. 2 2016 fra PASSinfo.dk: <http://www.passinfo.dk/PASS-for-professionelle/Lovstof/Uddannelsesordninger>
- Pressemeddelse. (15. 09 2015). <http://danskeerhvervsskoler.dk/>. Hentede 02. 03 2016 fra Danske Erhvervsskoler: <http://danskeerhvervsskoler.dk/aktuelt/visning/faerre-elever-koster-faglaert-arbejdskraft/>
- Rambøll. (2011). *Undersøgelse af frafald blandt elever på social- og sundhedsuddannelsen*. København S: Rambøll.
- SOSU-N. (u.d.). www.sosunord.dk. Hentede 3. 2 2016 fra <http://www.sosunord.dk/uddannelser/paedagogisk-assistent/>
- Szulevicz, T. (2015). Deltagerobservation. I (red.), S. Brinkmann, & L. Tanggard, *Kvalitative Metoder. En grundbog* (s. 81-96). København: Hans Reitzels Forlag.
- Tanggard, L. (2006). *Læring og identitet*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

- Tanggard, L., & Brinkmann, S. (2010). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I (red.), S. Brinkmann, & L. Tanggard, *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 29-53). København K.: Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2008). In defence of an impure pedagogy. *Nordisk Pedagogik Vol 28*, s. 303-314.
- Thisted, J. (2013). *Forskningsmetode i praksis. Projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik*. København: Munksgaard.
- UVM. (2014). *Aftale om bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser*. UVM.
- UVM. (1. 7 2015). *Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling*. Hentede 8. 2 2016 fra www.uvm.dk: <http://uvm.dk/Uddannelser/Erhvervsuddannelser/Lovgivning-og-reform/Politiske-aftaler-og-oplaeg>
- UVM. (u.d.). *EMU Danmarks læringsportal*. Hentede 22. 5 2016 fra EMU Danmarks læringsportal:<http://www.emu.dk/modul/en-hj%C3%A6lp-til-plan%C3%A6gningen-med-smtte-modellen>
- Wahlgreen, B., & Aarkrog, V. (2004). *Teori i praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Wenger, E. (2011). Communities of practice - a brief introduction. *National Science Foundation*.
- Aarkrog, V. (11 2006). Learning in the workplace and the significance of school-based education: a study of learning in a Danish vocational education and training programme. *International Journal of Lifelong Education*, s. 137-147.
- Aarkrog, V. (2015). *Fra teori til praksis - undervisning med fokus på transfer*. København : Munksgaard.

Bilagsoversigt

- Bilag 1: Interviewguide til interview med praktikvejlederne
- Bilag 2: Transskription af Interview 1 – PV1
- Bilag 3: Transskription af Interview 2 – PV2
- Bilag 4: Transskription af Interview 3 – PV3
- Bilag 5: Transskription af Interview 4 – PV4
- Bilag 6: Observationsguide institutioner 1,3 og 4
- Bilag 7: Observationer i institution 1,3 og 4
- Bilag 8: Observationer af praktikvejlederuddannelsen
- Bilag 9: Forskelle/ændringer på ny og gammel uddannelsesordning
- Bilag 10: Praktikmål gammel uddannelsesordning
- Bilag 11: Praktikmål ny uddannelsesordning