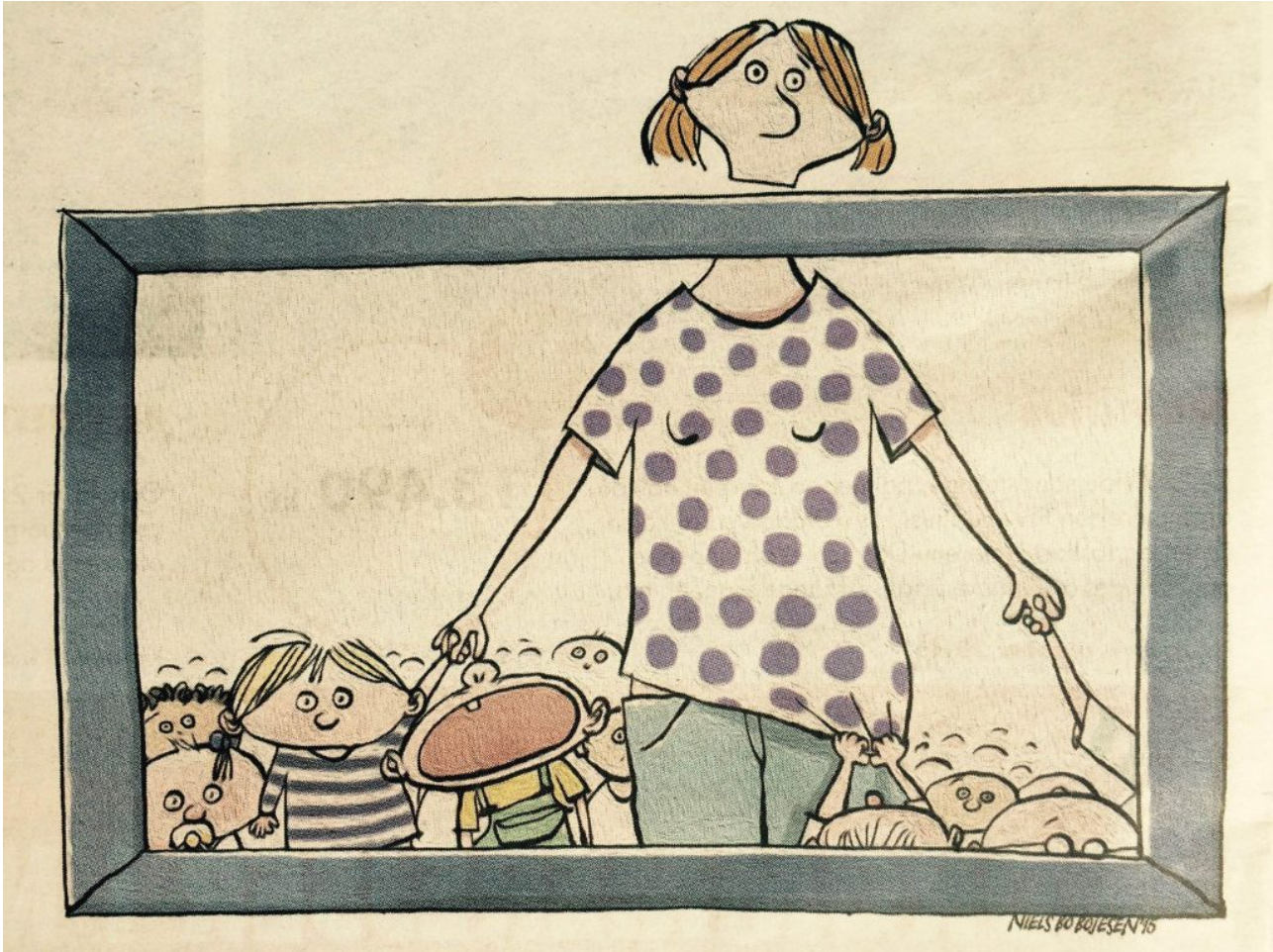
Titel:

Når for - forståelse bliver virkelighedens praksis



Lone Jensen
Studienummer 20080374
Speciale på kandidatuddannelsen Læring og forandringsprocesser på AAU
Vejleder: Lektor Nikolaj Stegeager
Censor: Hans Støttrup Jensen

Forord

Dette kandidatspeciale har været lang tid undervejs.
Dog har jeg aldrig selv været i tvivl om, at det blev færdigt.
Men uanset om jeg var i tvivl eller ej, var det ikke blevet
til hvad det er i dag, hvis ikke nogle få, men meget dygtige og
sagkyndige personer var blevet en del af mit netværk.
Derfor vil jeg gerne sige et stort tak til
Skørping Smertecenter for den brugbare værktøjskasse
I har givet mig - TAK.
Men også en stor tak til min vejleder. Du har vist tålmodighed
og robusthed, når jeg har afleveret forskellige dokumenter,
som på mange uforklarlige måder ikke lige var til at forstå.
Jeg kan blot konstatere, at du er en vejleder med stor rummelighed, og at hjernen er en forunderlig
størrelse. ☺

Lone Jensen

Abstract

This piece begins with an enlightment, in form of a case, of a problem inside the praticeorientated period of a socialteachers education. After the case I describe, which reflections and prejudices I met myself, and how I, with the help from hermeneutic tools, have moved from prejudice to a knowledge on how, the problem can be developed forwards. Throughout collection data I have, amongst others, included an evaluation of the socialteacher-education, which was made by consultingfirm Rambøll. With the help from this evaluation I have concluded, that the students that are describes in the case in Rambølls evaluation, is classified as weak students. What is not describes in the evaluation is how a professional weak practicecouncelor is described. I will describe this in this piece.

The piece is analyzed with the help of a collection of data inside the social field and theories of Pierre Bourdieu and Knud Illeris.

The piece shall be read as a reexamination to a problem inside the praticeorientated period of a socialteachers education. My goal is that I, after this candidate-education, will be able to do further work with the examination in my professional work.

INDHOLDSFORTEGNELSE

KAPITEL 1: INDLEDNING **6**
BAGGRUND OG MOTIVATION 6
CASE STUDIE DESIGN 7
PROBLEMSTILLING 9
RAMBØLL 9
HYPOTESE 10
PROBLEMFORMULERING 11
FORMIDLING OG ANVENDELSE AF SPECIALET 11
BEGREBSAFKLARING 11
Praktikinstitution/praktikvejleder *11*
Uddannelsesinstitution/vejleder *12*
SPECIALETS OPBYGNING 13
KAPITEL 2: PÆDAGOGUDDANNELSENS FORANDRINGER GENNEM FEM ÅRTIER **14**
ÅR 1970 14
ÅR 1973 14
ÅR 1991 14
PERIODEN 1997 - RI OD 15
FRA 2002 TIL 2014 15
FELTETS FREMADRETTEDE PÆDAGOGER 17
AKTØRERNES MENING OM DE HØJNEDE KRAV I UDDANNELSEN 18
OPSUMMERING AF PROBLEMFELT 19
KAPITEL 3: METODE **21**
CASE STUDIE DESIGN 21
INTERVIEW 21
TEORETISKE AFSÆT 21
KAPITEL 4: VIDENSKABSTEORETISK POSITIONERING I DATAINDSAMLINGEN **23**
ONTOLOGISK OG EPISTEMOLOGISK FORSTÅELSE 23
Forskningstype *26*
KAPITEL 5: TEORIRAMME **30**
PRAKTIKINSTITUTIONENS SPILLEREGLER SET UD FRA ET SOCIOLOGISK UDDANNELSESPERSPEKTIV. 30
HABITUS 31
KAPITALER 32
Den sociale kapital *34*
Den symbolske kapital *34*
FELT, DOXA OG ILLUSIO 34
LÆRINGENS BETYDNING I FORHOLD TIL PRAKTIKVEJLEDERENS VEJLEDNING 36
Hvad er læring ifølge Knud Illeris? *36*
Den assimilative læring *37*
Akkomodativ læring *38*
KNUD ILLERIS´S LÆRINGSDIMENSION 39
MODSTANDENS EFFEKT VED GENSIDIG LÆRING 40
DEN ANDEN VOKSENDOMS INDFLYDELSE PÅ PRAKTIKVEJLEDERENS LÆRING 42
KAPITEL 6: ANALYSE **44**

BESVARELSE AF UNDERSØGELSESSPØRGSMÅL 1: KARAKTERISTIK AF DEN FAGLIGT SVAGE PRAKTIKVEJLEDER 44
Den studerendes skift fra studierollen til billig arbejdskraft *45*
Politiske beslutninger præger den fagligt svage praktikvejleders indsats i vejlederrollen *47*
Sammenfatning *48*
BESVARELSE AF UNDERSØGELSESSPØRGSMÅL 2: HVILKE BARRIERER MØDER DEN FAGLIGT SVAGE PRAKTIKVEJLEDER HOS SIG SELV IGENNEM VEJLEDNINGEN, STØTTEN OG VURDERINGEN AF DEN FAGLIGT SVAGE STUDERENDE? 49
Manglende genkendelighed *49*
Misforstået forståelse af en faglig svag studerende *50*
Den studerendes personlighed kan præge praktikvejlederes rolle som vejleder. *51*
Svært at følge med i ændringerne af uddannelsen *51*
Tavs viden accepteres ikke længere i samfundet *52*
Manglende mulighed for at udvikle sig *52*
For mange samfundsmæssige forandringer kan påvirke motivationen *54*
Sammenfatning *54*
BESVARELSE AF UNDERSØGELSESSPØRGSMÅL 3: HVILKE MAGTFORDREJEDE HOLDNINGER FRA LEDELSEN KAN HAVE INDFLYDELSE PÅ DEN FAGLIGT SVAGE PRAKTIKVEJLEDER VEJLEDNING, STØTTE OG VURDERING FOR EN FAGLIGT SVAG STUDERENDE? 55
Et A- og et B hold skabes af ledelsen *55*
Et fagligt hold og et ufagligt hold *56*
Den fagligt svage studerende kan bliver offer for kampen om magten *57*
Ledelsens uvidenhed om egen indflydelse på kampen om magten *58*
Uddannelsesinstitutionens oplevelse af vurderingen af den studerende *59*
Sammenfatning *60*
BESVARELSE AF 2. DEL AF PROBLEMFORMULERINGEN: OG HVORDAN KAN MAN FREMADRETTET STYRKE VEJLEDNINGENSARBEJDET SOM PRAKTIKVEJLEDER? 61
Ledelsen vil involveres *61*
Ledelsen kan forholde sig subjektivt til vurderingen af den fagligt svage studerende *62*
Opkvalificering af praktikvejlederkursus *63*
Netværk kan bidrage til at udvikle den fagligt svage praktikvejleder *65*
KAPITEL 7: DISKUSSION 65
KAPITEL 8: KONKLUSION 70
KAPITEL 9: PERSPEKTIVERING 72
LITTERATURLISTE 73

Kapitel 1: Indledning

Baggrund og motivation

I dette speciale vil jeg belyse en problemstilling indenfor den praksisorienterede uddannelsesperiode i pædagoguddannelsen. Før jeg bevæger mig ind i specialet, vil jeg kort for læseren præsentere min faglige baggrund for at arbejde med problemstillingen.

Jeg blev uddannet som pædagog i 2002, og har siden opnået en bred erfaring indenfor de forskellige kontekster, hvor pædagogen udøver sin faglige profession. Min ageren i forskellige organisationer har beriget mig med kollegaer, som har uddannet sig mange år før professionsbachelor-bekendtgørelsen trådte i kraft. Deres overskud til at tage efteruddannelse kan være minimal, da de har rigeligt at gøre med at forholde sig til de konstante politiske tiltag, der påvirker deres daglige problemstillinger med den målgruppe, som de yder støtte og omsorg til. Kravet om skriftlig dokumentation er en politisk beslutning, som kan føles svær for dem at overkomme, da det ikke blev vægtet højt under deres uddannelse. Derfor kan forandringen til professionsbacheloruddannelsens krav om sammenhæng mellem teori og praksis også virke meningsløs for dem, og jeg har ofte hørt sætninger som: ”Hvad skal de studerende bruge al den teori til? Den har ikke noget med vores arbejde at gøre!”.

Min baggrund for problemfeltet i mit speciale blev aktiveret, da jeg valgte at læse videre til en efteruddannelse i ledelse, og min erfaring som underviser på pædagoguddannelsen gav mig en øjenåbner til at anskue problemfeltet hos studerende og praktikvejledere. For at det ikke blot handlede om egne anskuelser og fordomme, var jeg nødt til at lave en grundig analyse af problemet.

I 2010 blev jeg beskikket til censor for pædagoguddannelsen – et hverv, som jeg hver gang ser frem til, da det er nogle spændende processer jeg møder. Under eksaminationen i forbindelse med de studerendes praktikforløb, fremlægger de studerende et færdigt produkt af en proces, hvor de har foretaget til- og fravalg, hvor de har samarbejdet om at nå frem til det færdige produkt. Men i rollen som censor bliver det også særligt tydeligt for mig, hvor betydningsfuld praktikperioderne, og ikke mindst praktikvejlederrollen, har for den studerendes kompetenceudvikling ift. at finde mening og sammenhæng mellem teori og praksis. Under én af mine eksaminationer af tre studerende blev det særligt tydeligt for mig, hvilken betydning praktikvejledningen har for de studerende, og hvilke konsekvenser det kan have for den studerende, hvis vejledningen ikke er fyldestgørende. Jeg har valgt at benytte denne specifikke oplevelse som en case i dette speciale, og casen skal som indledning

illustrere min vej ind i dette speciale. Casen er etisk ændret ift. genkendelse, men de grammatiske formuleringer er uændrede for at bevare casens validitet.

Case studie design

Tre studerende på 7. Semester skal mundtligt forsvarer deres skriftlige projekt. De studerende bygger deres problemformulering op ud fra Pædagogisk Fagforbunds etiske grundlag og en case fra praksis i 3. Praktikperiode, som ser således ud :"Der er samling på studen og børnene sidder og høre på at Line fortæller om sin tur i sommerhus i weekenden. Anders, som ofte til samlinger afbryder når andre taler, afbryder Line i sin fortælling og siger at han var i en forlystelsespark i weekenden. Pædagogen siger til Anders at han må vente til det bliver hans tur til at fortælle om sin weekend, nu er det Line der fortæller. Anders bliver stille. Men kort tid efter afbryder han Line igen for at sige at det lyder kedeligt at være i sommerhus og det er meget sjovere at være i forlystelsesparken og prøve de store rutsjebaner. Thomas, som sidder ved siden af Anders, råber at han også har prøvet den store rutsjebane, og det var rigtigt sejt. Pædagogen siger til Anders og Thomas at de skal vente til det bliver deres tur, ellers kan de ikke være til samling. Drengene bliver stille. Kort tid efter hopper Thomas op for at vise hvor høj rutsjebanen var og Anders griner. Pædagogen hæver stemmen og siger til drengene at det var deres sidste chance og de nu bliver nødt til at forlade samlingen. Anders og Thomas går ud fra lokalet".

Med deres oplevelse fra praksis falder de studerendes valg af problemformulering i endeligt bachelorprojekt til eksamination:

"Når nu fagforbundet´s etiske grundlag beskriver at pædagogens arbejde består i at skabe rammer hvor alle har mulighed for at være med i det sociale fællesskab, hvordan kan vi som pædagoger inkludere en subkultur, der ikke harmonerer med børnehavens normer og værdier, i børnehavens overordnede fællesskab?"

Resultatet af eksaminationen formuleres skriftligt således:

"Den samlede bedømmelse af opgave, oplæg ved eksamen og deltagelse i eksaminationen var for alle tre studerende karakteren 00.

Ifølge gruppens problemformulering handler eksamensgrundlaget om inkludering af en subkultur i et dagtilbud. Gruppen beskriver i eksamensgrundlaget forskellige termer, så som Subkultur, Lov, Etik, Inklusion, Socialisering, Relationer og Anerkendelse. De beskrevne termer blev dog ikke i tilstrækkelig grad anvendt til at identificere og analysere indholdet i de tre cases, som også indgik i eksamensgrundlaget, hverken i eksamens grundlaget, i de studerendes oplæg ved eksamen såvel som i eksaminationen.
De tre cases bliver i eksamensgrundlaget betragtet som eksempler på det samme fænomen, hvor de i

virkeligheden er historier med flere forskellige pædagogiske og sociale problemstillinger. Gruppen behandlede de tre cases som subkulturelle problemstillinger hvilket også blev betragtet som en misforståelse af begrebet.
Overordnet set blev karakteren givet for tre præstationer hvor sammenhæng mellem teori og praksis blev fundet utilstrækkelig".

Min oplevelse som censor var, at de studerendes refleksioner ikke var af faglig karakter, men derimod hverdagsbeskrivelser. Deres manglende forståelse for teori fik deres uddybelse af begreber til kun at forholde sig til praksis, hvor de helt tydeligt ikke forstod selve målgruppens behov og udviklingstrin. De kritiserede ufagligt kollegaens handlemetoder fra casen, men analyserede ikke teoretisk ift. handlemetoderne samt i forhold til organisationens værdier og struktur. Jeg blev bevidst om, at jeg var forarget og irriteret, og senere på dagen reflekterede jeg over, hvor støtten og vejledningen fra deres praktikvejleder havde været ift. at forstå casens problemstilling og afprøve og evaluere andre pædagogiske løsningsforslag inden praktikperioden var slut. Jeg undrede mig over, hvorfor de studerende ikke havde fået vejledning fra seminariets vejleder i at forstå de valgte begreber igennem deres arbejde med specialet – eller havde de overhovedet taget eksemplet med på vejledning? Og hvis ikke – hvorfor så ikke? Da hele eksaminationen og voteringen var overstået, spurgte jeg undrende eksaminatoren om, hvorfor han ikke havde vejledt dem på misforståelserne af begreberne og problemstillingen. Han svarede dertil, at gruppen havde været til vejledning to gange i opstartsfasen, og senere i forløbet havde de aflyst en vejledning, fordi den ene studerende skulle på ferie i en uge, og at han derefter ikke hørte fra dem før de afleverede specialet. Denne oplevelse motiverede mig til at undersøge, hvilke ydre påvirkninger fra de studerendes 3. praktikforløb, der kan have indflydelse på en eksamenstype som casen beskriver. Mine undersøgelser har ført mig frem til følgende problemstilling:

Problemstilling

Casen viser tydeligt, at den fagligt svage studerende kan komme gennem uddannelsen, uden at den utilstrækkelige sammenhæng mellem teori og praksis opdages, før 7. Semesters eksamination. Igennem tiden er kravene til den studerende højnet væsentligt med sanktioner som ”betænkelig ved godkendelse” i praktikforløbene (Praktikhåndbogen 2017), og ikke bestået ved eksaminationer på uddannelsesinstitutionen. Kravene til rollen som praktikvejleder er også højnet, og er beskrevet fra undervisningsministeriet. Men der er ikke formuleret nogen form for sanktioner, hvis en praktikvejleder ikke lever op til undervisningsministeriets krav til praktikvejledningen (Praktikhåndbogen 2017), og ikke mindst det ansvar, der følger med. Det ser jeg som et problem, når praktikforløbene i alt udgør ca. 35% af den 3 ½ år lange uddannelse.

Rambøll

Rambøll udgav i 2012, på opfordring fra undervisningsministeriet, en evaluering af pædagoguddannelsen (Rambøll 2012). Formålet med evalueringen var at vurdere følgende: *”Formålet med evalueringen er for det første at vurdere, i hvilken grad intentionerne og mål bag den nye pædagoguddannelse er realiseret. For det andet skal det vurderes, om uddannelsen giver de færdiguddannede pædagoger kompetencer, der dækker nutidige og til en vis grad fremtidige behov på arbejdsmarkedet. Endelig skal det vidensmæssige grundlag for uddannelsen belyses, herunder om uddannelsen er tilstrækkeligt udviklingsbaseret og funderet i den nyeste forskning” (Rambøll, s. 2, 2012).*

Evalueringen indeholder blandt andet en klassificering af de studerende, der beskrives som henholdsvis:*”(...)de dygtige, midtergruppen og de svage studerende(...)”.* Ligeledes vurderer rapporten, at de dygtige studerende har bedre forudsætninger for at knytte teori og praksis sammen, da: *”koblingen mellem teori og praksis ikke primært sker i undervisningen, men snarere i de studerendes hoveder”.* Rapporten tilføjer, *“(...) at midtergruppen og de fagligt svage studerende har fået sværere ved at imødekomme de højnede krav, der fulgte med det øgede teoretiske fokus, den store grad af skriftlighed og det store omfang af selvstudie, som alle er elementer i den nye reform”* (Rambøll, s.10,

2012). Rambøll vurderer, at den fagligt svage studerende kommer igennem uddannelsen med et ganske lille udbytte, da de har behov for et mere transparent samarbejde mellem hver praktikperiode og uddannelsesstedet gennem hele uddannelsen. Samarbejdet skal være fokuseret ift. den fagligt svage studerendes egne læringsmål. Forløbene i praksis gør det svært for den fagligt svage studerende at koble teori og praksis sammen, og hun får af den årsag svært ved at finde tid til at reflektere i praktikperioden. Fokus på egne læringsmål mistes, og den fagligt svage studerende kan i praktikinstitutionen blive betragtet som en billig arbejdskraft. Det kan være svært for den fagligt svage studerende at sætte sig ud over denne rolle, og fastholde sin position som studerende. Den fagligt svage studerende bliver så at sige suget ned i arbejdsrollen og overtager den i for høj grad, så der ikke levnes plads til rollen som studerende (Rambøll 2012).
Jeg kan ud fra Rambølls rapport antage, at de tre studerende fra min case kan klassificeres som fagligt svage studerende. Jeg antager samtidig, at de har haft en fagligt svag praktikvejleder under deres 3. praktikforløb. Men hvordan beskriver jeg den fagligt svage praktikvejleder? Jeg har researchet en del efter skriftlig dokumentation på en sådan beskrivelse, men den findes ikke. Dog kan den med lethed italesættes i feltet, og denne observation har ført mig til en hypotese.

Hypotese

Min hypotese er, at den fagligt svage praktikvejleder er uddannet før der kom politiske krav om gymnasial uddannelse og relevant erhvervserfaring for optagelse på pædagoguddannelsen. Derfor vejleder, støtter og vurderer den fagligt svage praktikvejleder sin studerende i 3. praktikforløb ud fra personlige holdninger og ikke ud fra faglige refleksioner. Det betyder, at den fagligt svage studerende i større grad end forventet skal tage ansvar for egen læring. For den fagligt svage studerende kan det få store konsekvenser for det afsluttende forløb i uddannelsen, hvis ikke vejledningen er fyldestgørende.

For at udfordre denne hypotese, lyder min problemformulering:

Problemformulering

Hvilke udfordringer møder den fagligt svage praktikvejleder igennem sit vejledningsarbejde? Og hvordan kan man fremadrettet styrke vejledningsarbejde som praktikvejleder?

For at besvare min problemformulering, vil jeg gennem specialet stille mig selv følgende tre underspørgsmål:

1. Hvordan karakteriseres en fagligt svag praktikvejleder?
2. Hvilke barrierer kan den fagligt svage praktikvejleder møde hos sig selv igennem vejledningen, støtten og vurderingen af den fagligt svage studerende?
3. Hvilke magtfordrejede holdninger fra ledelsen kan have indflydelse på den fagligt svage praktikvejleders vejledning, støtte og vurdering af den fagligt svage studerende?

Formidling og anvendelse af specialet

Primært skal specialet indfri de lovmæssige krav, der er foreskrevet i studieordningen for kandidatuddannelsen i Læring og forandringsprocesser ved Aalborg Universitet. Sekundært skal specialet fungerer som en forundersøgelse, hvor jeg med induktive og eksplorative undersøgelser tester min hypotese, og indkredser interessante spørgsmål, som jeg efter endt studie kan afprøve i praksis.

Begrebsafklaring

Praktikinstitution/praktikvejleder

I de tre praktikperioder, den studerende skal igennem, flyttes læringen fysisk fra seminariet til det valgte praktiksted. Praktikstedet betegnes i lovgivningen som praktikinstitutionen, hvilket jeg også vil benytte gennem specialet. Praktikinstitutionen er seminariets samarbejdspartner til at synliggøre for den studerende, hvordan teori og praksis kan hænge sammen. Alle pædagogiske organisationer, som modtager pædagogstuderende, har ansvaret for, at den studerende modtager vejledning i

overensstemmelse med de godkendte læringsmål for praktikperioden. Kravene til læringsmålene øges for hvert praktikforløb, og samtidig øges også kravene til praktikvejlederens ansvar og faglighed i at vejlede. Det er frivilligt, hvordan organisationen fordeler praktikvejlederrollen mellem de pædagogiske medarbejdere, og eneste krav er, at vejledningen skal være en fastlagt og kontinuerlig proces gennem praktikforløbet (Praktikhåndbogen 2017). Praktikinstitutionens ledelse udpeger en praktikvejleder, og inden praktikforløbet stopper, indstiller praktikvejlederen en skriftligt vurdering af den studerendes udbytte af praktikperioden til seminariet. Hun kan i denne vurdering udtrykke, hvis hun er betænkelig ved bestået praktikperiode. Efter at professionsbachelor uddannelsen er trådt i kraft kan praktikinstitutionen ikke afgøre, om den studerende har bestået praktikperioden eller ej (Praktikhåndbogen 2017), hvilket er en forandring, som er trådt i kraft samtidig med professionsbacheloruddannelsen.

Uddannelsesinstitution/vejleder

Pædagogseminariet er for den studerende uddannelsens primære base igennem uddannelsesforløbet, og betegnes i lovgivningen som uddannelsesinstitution, hvilket jeg også benytter gennem specialet. På uddannelsesinstitutionen foregår al den teoretiske undervisning, eksamination og uddeling af praktikpladser samt indkald i praktikperioderne. Desuden forberedes den studerende på uddannelsesinstitutionen til at kunne bidrage med faglige løsninger af tværprofessionelle opgaver, fordi det er et krav at kunne i 3. praktikperiode. På uddannelsesinstitutionen tildeles den studerende en vejleder, som er ansat på uddannelsesinstitutionen, og som følger den studerende igennem praktikforløbet. Denne vejleder har det overordnede ansvar og beslutningskompetencer ift. den studerendes godkendelse af praktikforløbet (Praktikhåndbogen 2017). Fornemmer vejlederen på uddannelsesinstitutionen, at praktikinstitutionens betænkeligheder ved godkendelse af den studerende skyldes dårlig vejledning fra praktikinstitutionens udpegede praktikvejleder, er der mulighed for at italesætte fornemmelsen for, at dårlig vejledning har fundet sted. Der kan ikke fortages nogen form for sanktioner mod praktikinstitutionens beslutning, om at give praktikvejlederen ansvar for en studerende fremover. Derimod kan uddannelsesinstitutionens vejleder ophæve praktikinstitutionens betænkelighed, og godkende den studerendes praktikperiode.

Specialets opbygning

Specialet består af kapitel 1: Indledning, Kapitel 2: Pædagoguddannelsens forandringer gennem fem årtier, Kapitel 3: Metode, Kapitel 4: Videnskabsteoretisk afsæt igennem dataindsamlingen, Kapitel 5: Teoriramme, Kapitel 6: Analyse, Kap. 7: Diskussion, Kapitel 8: Konklusion, Kapitel 9: perspektivering.

Kapitel 2: Pædagoguddannelsens forandringer gennem fem årtier

I dette kapitel vil jeg gennemgå den relevante historiske samfundsudvikling, som gennem de sidste fyrre år og frem til i dag, har påvirket feltet for den pædagogiske praksis, og har haft indflydelse på ændringer af pædagoguddannelsens optagelseskrav. Formålet med dette kapitel er, at give læseren et indblik i, hvilke ydre samfundsmæssige forandringer en fagligt svag praktikvejleder kan have gennemgået i sin ansættelsesperiode som pædagog. De samfundsmæssige, ydre påvirkninger kan have indvirkning på, hvorfor det kan være svært for den fagligt svag praktikvejleder at varetage ansvaret for en fagligt svag studerende.
Gennemgangen starter tilbage i 70érne, da det realistisk kan forekomme, at en praktikvejleder er uddannet i dette årti og stadig er fungerende som pædagog. Derefter gennemgår jeg, hvad det betyder at nutidens studerende gennem uddannelsen tilegner sig en professionsbachelortitel, og kapitlet afslutter med et oprids af, hvordan ændringerne modtages i feltet.

År 1970

I 1970 er der ingen adgangskrav for optagelse på uddannelsen. Uddannelsen har en varighed på 3 år og er ikke statsstøttet. Seminarielærerne er ledere eller medarbejdere i børnehaver, og de studerende arbejder om dagen i børnehaver og andre institutioner, og læser efter arbejdstid.

År 1973

I 1973 rammer en international oliekrise også Danmark, og oliekrisen forløber sig over tre perioder tilbage (1973 - 74, 1978 - 80 og 1990 - 91), og fører drastiske konsekvenser for den offentlige sektor med sig. Ca. 4000 pædagoger mister deres arbejde, og de mange fyringer øger ansøgningerne til optagelse på pædagogseminarierne. Resultatet får undervisningsministeriet til at reducere optagelseskapaciteten, og i stedet arbejde med en reform af uddannelsen.

År 1991

I år 1991 træder reformen af pædagoguddannelsen i kraft, og uddannelsen bliver statsstøttet. Set ud fra et politisk synspunkt, er formålet at spare 50 mio. kr. ved at indføre lønnede praktikker, hvor de studerende indgår i personalenormeringen. Uddannelsesperioden forlænges fra 3 år til 3 ½ år.

Uddannelsesforløbet består af praksisdelen, som er en øvelsespraktik på 3 mdr., samt 12 måneders lønnet praktik fordelt over to perioder, og praktikinstitutionerne bestemmer, om en studerende har bestået praktikforløbet eller ej. Ansøgere til uddannelsen skal nu opfylde forskellige adgangskrav, som for eksempel en gymnasial uddannelse og praksiserfaring, for at få optagelse på uddannelsen. Kravene har til formål at forbedre den manglende skriftlige dokumentation indenfor faget.

Perioden 1997 - 2001

I perioden fra 1997 til 2001 sker der en del politiske forhandlinger indenfor pædagoguddannelsen, der i 2001 munder ud i professionsbachelorbekendtgørelsen. Fra at være en uddannelse, som man for 40 år siden bare kunne søge ind på, hvis man havde interesse for faget, har uddannelsen gennem en årrække ændret sig til først en uddannelse med få optagelseskrav, og nu til et krav om gymnasial uddannelse og erfaring, som igennem uddannelsen vil indfri ECTS point, med titlen som professionsbachelor og mulighed for optagelse på universitet efter endt uddannelse. (Pedersen 2011). Hvad denne ændring vender jeg tilbage til senere i dette kapitel.

Men udover ændringerne i optagelseskravene, uddannelsens varighed og ændringer i praktikforløb, forventer samfundet i denne periode, at pædagogiske metoder og udvikling dokumenteres skriftligt af pædagogen i feltet. Det er derfor i denne periode, at pædagogen, som er uddannet før 1992, begynder at få svært ved at indfri samfundets forventninger til den pædagogiske praksis.

Fra 2002 til 2014

I en artikel fra ”Kristeligt fagblad” fortæller erhvervspsykolog Henrik Hopffer, at han i sin rådgivning til faggruppen har erfaret, at pædagogen i feltet i denne periode mærker, at forældrene, kommunerne og regeringen stiller højere krav til pædagogens praktiske og skriftlige arbejde, samtidig med, at børnene bliver mere uopdragne (Hopffer, 2005).

Erhvervspsykolog Henrik Hopffer fortæller:

”I børnehaven møder du op med dine evner som menneske og skal løse nogle forskellige pædagogiske opgaver med andre. Det betyder, at konflikter kører i ring og bliver til, at Agnes er en dårlig pædagog og underforstået et dårligt menneske. Det gør konflikten svær at løse” (Kristeligt Fagblad, 2005).

Hans erfaring med faggruppen er, at fordi pædagogen tager sin personlighed med på arbejde, kan det være svært at tage afstand fra konflikterne, når man har fri.

Citatet og Henrik Hopffers erfaring understøttes af en artikel i pædagogernes fagblad ”Børn og unge”. Fagbladet udgives af pædagogernes fagforbund BUPL, og artiklen beskriver samme dårlige arbejdsmiljø som erhvervspsykolog Henrik Hopffer fortælling. Det dårlige arbejdsmiljø sammenholdt med de øgede krav fra forældre, kommune og regering i dette tidsrum, skaber et alt for stort pres på den enkelte pædagog i feltet, og forårsager stigninger af fyringer blandt pædagogerne. Fyringerne stiger markant med 14 %, og alene i 2004 fyres der 2142 pædagoger. Afskedigelsesstatistikken for 2005 viser, at to ud fem fyringssager sker efter et længere sygdomsforløb, som er opstået efter samarbejdsvanskeligheder og/eller sygdom. I 2014 indfører regeringen en ny skolereform, som blandt pædagoger og lærere skaber bekymringer omkring deres fremadrettede arbejde. Pædagogernes fagforbund BUPL frygter, at 2.000 – 3.000 pædagoger vil miste deres arbejde. Der bliver ikke tilført flere ressourcer til faget, og konsekvenserne af de mange fyringer efterlader dybe spor af et dårligt arbejdsklima i mange institutioner. Det dårlige arbejdsklima og stigende fyringssager bliver af BUPL betegnet som en nervekrig, hvor bagtaleri og mobning skaber store, personlige konflikter blandt medarbejderne. BUPL understreger, at konflikterne præger den daglige, pædagogiske praksis (Nielsen, 2006), og for nogle pædagoger får det så store psykiske konsekvenser, at det medfører depressioner og lavt selvværd, som munder ud i et længere sygdomsforløb. I BUPL´S artikel fra fagforbundets fagblad ”Børn & Unge” (2006) fortæller konsulenterne Thomas Thorndahl og Maximillian Kromann fra konsulentfirmaet ”Mindmover”, om deres erfaring med personaletræning blandt pædagoger. De beskriver arbejdsklimaet som koldere end Nordpolen, samt at pædagogerne med hver deres forskellige holdninger bekriger hinanden for at få ret. Konsulenternes erfaring med faggruppen er, at konflikterne kan handle om bitte små hverdagsbegivenheder, som de ikke får talt ud om. Efterhånden vokser de små konflikter sig til konflikter, som i bund og grund handler om at de ikke er italesat i tide. Konsulenterne oplever, at de på kurser med pædagogerne kan mærke en stor energi over de nye oplevelser, som konsulenterne præsenterer dem for, men at de hurtigt glemmes når hverdagsrutinerne starter igen. Konsulenterne mener, at årsagen dertil er, at pædagoger, foruden at de på arbejdet bruger sig selv meget, kan være meget idealistiske som faggruppe, og at konflikterne derfor kan opleves som et personligt angreb og medarbejderne ender med at bekrige hinanden, som var det en hellig krig.

Feltets fremadrettede pædagoger

Indenfor uddannelsesområdet munder flere års politiske forhandlinger ud i en ny reform. Uddannelsens krav højnes, så de studerende med optagelse på studiet fra år 2002 efter endt uddannelse, opnår en titel som professionsbachelor. Politisk set forventer man dermed, at kunne højne det pædagogiske felts faglighed i de studerendes egenskab af højere faglighed, og samtidig tilegnelse af viden og skriftliggørelse.

Men hvad indebærer det, at nutidens pædagoger bærer titlen som professionsbachelor? Det indebærer bl.a. at ekspertviden bliver politisk accepteret og anerkendt, da faglig italesættelse og dokumentation af tavs viden åbner døre til økonomiske bevillinger fra politikerne (Ærø, 2006). Efterhånden som dette kapitels historiske forløb skrider fremad, bliver det tydeligt, at samfundets stigende behov indenfor pædagogfagets kompetenceområde, har indflydelse på den politiske beslutning, om at indføre de skærpede krav til optagelse på pædagogstudiet, og studiets højnede krav. De højnede krav til de studerende vil jeg nu se nærmere på, og for at være mere konkret, vil jeg se på de to grundkrav i professionsbachelortitlen, som den studerende skal indfri:

<u>1. Erhvervskompetence til at udføre professionspraksis</u>

Grundkravet til erhvervskompetence med en professionspraksis er, at den viden, som den studerende tilegner sig på uddannelsesinstitutionen, skal afprøves og vurderes i praktikinstitutionen. I praktikinstitutionen skal den studerende reflektere over sammenhæng mellem teori og praksis i en dialog med praktikvejlederen. De finder frem til en fælles forståelse af, hvordan kernefagligheden kan udtrykkes på et refleksionsmæssigt og teoretisk niveau, som den relevante målgruppe har behov for. I den 3. praktikperiode indgår den studerende i normeringen, og det forventes, at den studerende kan udføre pædagogisk praksis på lige fod som sine kollegaer. Derfor skal den studerende i dialog med praktikvejlederen kunne reflektere over organisationens målsætning, værdier og samarbejdspartnere, således at den studerende får en helhedsforståelse for, hvordan professionens kvalitet kan opretholdes i det personlige, det sociale og de mellemmenneskelige organisatoriske system, som praktikperioden indvier den studerende i (Lauridsen, 2003).

2. Studiekompetence til fortsat videreuddannelse

Titlen har forbedret pædagoguddannelsen og pædagogfaget internationalt set ift. ECTS - pointsystemet. Titlen får uddannelsen på et akademisk og teoretisk niveau, og giver studiekompetence til fortsat efter- og videreuddannelse. Uddannelsesinstitutionerne får tilknytning til forskningsmiljøer, og med tiden kan den tavse viden blive italesat, da større skriftlighed er et krav, som prioriteres højt i titlen som professionsbachelor. (Lauridsen, 2003).

Fælles for begge grundkrav er, at den studerende i samarbejde med praktikvejlederen, udarbejder et praktikdokument, som fungerer som en systematisk erfaringsopsamling og et refleksionsværktøj til at opnå egne læringsmål. Dokumentet består af den studerendes egne skriftlige læringsmål, og beskriver:

- Hvad er mine læringsmål?
- Hvorfor vil jeg nå disse mål?
- Hvordan vil jeg indfri mine mål?

De skriftlige læringsmål kræver at dialogen mellem den fagligt svage studerende og den fagligt svage praktikvejleder foregår på et fagligt niveau. Men det kan være svært for den fagligt svage praktikvejleder at reflektere højt på et fagligt niveau, og det kan resultere i, at den fagligt svage studerende ikke får øvet sig tilstrækkeligt i at reflektere højt og få udviklet sin personlige - og professionelle faglige identitet (Ærø 2003). Hvordan de højnede krav til pædagoguddannelsen bliver modtaget i praktikinstitutionerne, hvor de studerende skal finde sammenhæng mellem teori og praksis, vil jeg komme ind på i næste afsnit.

Aktørernes mening om de højnede krav i uddannelsen

Hos aktørerne i feltet kan det være svært at se formålet med de højnede krav i uddannelsen, set ud fra et samfundsperspektiv, hvor samfundets krav og behovet for offentlige omsorgs- og serviceopgaver er steget, og derfor skal leveres af en kvalificeret og menneskelig relation (Hansen, Poul E. 2003).
De højnede krav burde blive modtaget med stor anerkendelse i feltet, da de nye pædagoger fremadrettet vil kunne tilføre feltet flere ressourcer. Men i stedet skaber de højnede krav blandede følelser, som

rummer både modstand og positive forventninger. Der bliver udtrykt meninger som:

- *”De kan ikke det samme som os!”*
- *”Det er da for dårligt, at de ikke ved noget om(...)”!*
- *”Hvordan skal de da nogensinde kunne løse opgaverne på vores områder?”*
- *”Er de mon bedre end os?”*
- *”Det er dejligt, at der sker noget nyt på uddannelsesområdet, jeg har altid selv manglet mere viden om (.....)!*
- *”Bare de nu vil søge inden for området her, vi kunne godt bruge nogle nye vinkler på (....)”!* (Hansen, Poul E. 2003, s. 145).

Poul E. Hansen har i mange år selv været praktiker i pædagogfaget, og han mener, at faget er præget af en kultur, hvor man foretrækker at snakke frem for at skriftliggøre iagttagelser. Han beskriver det således:

”Som mangeårig praktiker, må jeg klart erkende, at pædagogfaget er ”*et ”snakke- og fornemme-fagområde”. Pædagoger taler meget, fornemmer meget, og sanser meget. Men vi får problemer, når vi skal have det ned på papir for at formidle det videre til en større kreds”* (Hansen, 2003, s. 148).

Til citatet skal tilføjes, at pædagoger, ifølge P.E. Hansen, besidder en høj grad af tavs viden, som de ynder at opfatte som værende et æreskodeks for pædagoger (Hansen, 2003). P.E. Hansen uddyber ikke yderligere, hvad han mener med æreskodeks. Skal jeg forstå det ud fra min praksiserfaring, vil sige, at når en pædagog ikke formår at italesætte den tavse viden og koble teori på praksis, kan en bortforklaring blive, at det er en intuition, som man efterhånden udvikler indenfor faget igennem sin praksis. Med denne bortforklaring undviger pædagogen at skulle koble praksis på pædagogiske teorier eller samfundsproblematikker. Hvordan min forståelse fra praksis kan kobles på teori vil jeg afprøve i specialets analysedel.

Opsummering af problemfelt

Jeg starter specialet med en Case fra mig egen praksis, hvor jeg i rollen som censor møder en følelse af irritation og forargelse hos mig selv. Følelsen får mig til at reflektere, og jeg når frem til, at jeg har en fordom om, at praktikvejledere oftest ikke støtter og vejleder deres studerende fyldestgørende.

Jeg vælger at udfordre min fordom, og opstiller min hypotese med fokus på den fagligt svage praktikvejleder. For at nå frem til min problemstilling forholder jeg mig til en rapport fra konsulentfirmaet Rambøll, hvor de klassificere de studerende, og hvilket udbytte, de studerende har af deres praktikperiode. Rapporten konkludere, at de fagligt svage studerende i praktikinstitutionen kan blive betragtet som en billig arbejdskraft.

Rapporten evaluerer ikke på praktikvejlederens indflydelse på, om den fagligt svage studerende bliver opfattet som billig arbejdskraft. Eller en klassificering af praktikvejlederens faglige indsats overfor den studerende i praktikperioden. Efter gennemlæsning af Rambølls evaluering konkluderer jeg, at casens studerende kan klassificeres som fagligt svage studerende. Jeg antager, at casens studerende i deres 3. praktikperiode har haft en fagligt svag praktikvejleder.

Jeg undersøger hvilke historiske forandringer, som faget har været udsat for siden 70´erne og frem til 2014, og finder frem til, at uddannelsen og optagelseskravene har ændret sig markant, hvilket kan skabe en stor forskel på pædagogernes ageren i praksisfeltet.

Jeg finder frem til, at faget siden 70´erne har gennemgået voldsomme nedskæringer på grund af samfundsmæssige problemstillinger. Til trods for nedskæringerne, er kravene fra regeringen samt kommunerne og målgruppens netværk steget væsentligt. Her kan bl.a. nævnes, at skriftligt dokumentation er blevet et krav.

Jeg finder også frem til, at nedskæringerne og de stigende krav i nogle praktikinstitutioner, kan have forårsaget et dårligt arbejdsmiljø. Det dårlige arbejdsmiljø kan resultere i, at konflikter i feltet kan blive meget personlige, og konflikterne kan bestå af en nervekrig, hvor mobning og bagtaleri kan have drastiske konsekvenser for den enkelte pædagog.

Jeg kommer frem til, at kulturen i praksisfeltet hidtil har haft et præg af at være en snakkede- og fornemme- kultur, hvilket har forårsaget, at faget består af en høj grad af tavs viden, som pædagogerne ynder at opfatte som et æreskodeks for pædagoger. Hvad der menes med ”æreskodeks” uddybes ikke nærmere, men står åbent overfor læseren af forestille sig. Jeg giver mit bud på, hvordan æreskodeks kan forstås, og vender tilbage til betegnelsen i min analyse.

Jeg finder frem til, at uddannelsen i praksisfeltet bliver modtaget med blandede følelser, hvilket kan skabe en opdeling blandt pædagogerne.

Med denne opsummering af mit problemfelt vil jeg bevæge mig videre til en gennemgang af specialets metodiske fremgangsmåde.

Kapitel 3: Metode

I dette kapitel vil jeg redegøre for, hvordan og hvorfor jeg har benyttet kvalitative dataindsamlingsmetoder: *Case studie design* og *den kvalitative interviewform,* og jeg vil forholde mig kritisk til mit valg af teoretikere.

Case studie design

Som jeg beskrev i indledningen, benytter jeg i specialet en case fra min egen empiri som censor. Casen benytter jeg som et udgangspunkt for den forundersøgelse, som specialet skal fungerer som.

Interview

Som interviewform har jeg benyttet den kvalitative interviewform, hvor jeg hos de valgte informanter søger deres karakteristik af den fagligt svage praktikvejleder (Launsø & Rieper 2000). Mine interviews består af tre informanter, som enkeltvis er blevet interviewet én gang. Informanterne har ledelsesstillinger indenfor pædagogiske uddannelsesinstitutioner. De har på forhånd modtaget en interviewguide (Bilag 6), og til registrering af interviewene er benyttet en diktafon. For at bevare interviewene så valide som mulig under transskriberingen, har jeg bestræbt mig på at skabe overgangen fra tale diskurs til skriftlig diskurs så sammenhængende som muligt. Ved utydelig tale vil der i transskriptionen stå: (utydelig tale). Uafsluttede sætninger, usammenhængende udsagn og korrekt komma/punktum tegn har jeg fravalgt at ændre. Jeg har udeladt for mange gentagelser, emotionelle aspekter af samtalerne og benævnelse af personernes navne. To af interviewene var telefoninterview, hvilket gjorde transskriberingen besværlig pga. dårlig lyd, mumlen, og at den ene informant kørte i tog under interviewet.

Teoretiske afsæt

Til analyse af min problemformulering har jeg valgt to teoretikere, Pierre Boudieu og Knud Illeris. De har begge en socialkonstruktivistisk tilgang til deres teorier. Pierre Bourdieu levede fra 1930 til 2002, og trods at hans observationer af den sociale ulighed, som uddannelsessystemet reproducerede i Frankrig, er observationerne stadig relevante og brugbare i nutidens analyse af det danske uddannelsessystem. Knud Illeris er professor i livslang læring. Han er stærk inspireret af Jean Piaget, og har videreudviklet Piagets teori om assimilativ og akkomodativ læring. Foruden at nævne Jean

Piaget i sin bog: ”Læring”, gengiver han en del forskellige teoretiske retninger og teoretikere, som gør det svært at gennemskue, hvornår hans egen teori beskrives, og hvornår han gengiver andres.

Begge teoretikere har begge udgivet meget faglitteratur, der er blevet oversat til andre sprog.

Fælles for begge teoretikere er, at deres grundantagelse er, at individet forsøger at forstå og skabe mening på et kognitivt og psykodynamisk plan, så det kan fungerer som det forventes i det samfund, det bevæger sig i. De er enige om, at individets indsigt, tankegang, sprog og kropslige funktion styres og udvikles kognitivt.

Fælles for dem begge er også deres holdning til, at magtforholdene i samfundet er ulige. De mener, at det er samfundets voksne og magthaverne, som afgør, hvad der er bedst for børn og uddannelsesdeltagernes nærmeste udviklingszone. Illeris er skeptisk overfor den kulturhistoriske tradition, hvor de voksne og magthaverne afgør, hvad der er børn og uddannelsesdeltagerne nærmeste udviklingszone. (Illeris, 2006).

Bourdieu beskriver det psykiske systems ageren i samspil mellem andre psykiske systemer, og nævner at de psykiske systemer med hver deres følelser, tanker og handlinger kæmper om magten i det spil, der udleves i feltet. Men han beskriver ikke hvilke følelser, tanker og handlinger der kan være på spil, og hvilke konsekvenser det kan have, når flere psykiske systemer interagerer om magten i feltet. Denne mangel hos Bourdieu finder jeg i Illeriss teori om læring.

Kapitel 4: Videnskabsteoretisk positionering i dataindsamlingen

I dette kapitel vil det fremgå, hvilke videnskabsteoretiske værktøjer jeg benytter igennem specialet. Mine videnskabsteoretiske værktøjer har stor betydning for mit speciale, fordi jeg anskuer specialet som en forundersøgelse til et videre forløb. Med de videnskabsteoretiske værktøjer bliver min forud indtagelse ift. en problemstilling udfordret til at se problemstillingen fra andre optikker, og dermed åbner det også op for en bredere undersøgelse efter endt uddannelse. Men samtidig skal mine videnskabsteoretiske værktøjer også støtte mig i at holde fokus på den problemformulering, som jeg har valgt at belyse i dette speciale.

Ontologisk og epistemologisk forståelse

Den hermeneutiske tilgang er med til at danne en ontologisk og epistemologisk forståelse for specialet. Den hermeneutiske tradition er en forståelsesorienteret tilgang til at tolke og forstå den verden, vi er en del af. Ved at arbejde ud fra den hermeneutiske tradition, bevidstgøres og udfordres min for - forståelse, fordi jeg med dette værktøj kan beskrive, forklare og forstå. Årsagsforklaringer bliver min nye viden, hvor jeg ser på ydre påvirkninger som en del at menneskets subjektive handlinger (Gadamer 1986).

Hermeneutikken har flere retninger, og den jeg vil benytte som en tilgang til mit speciale, er den filosofisk retning, som er grundlagt af Hans Georg Gadamer.

Den filosofiske retning tager udgangspunkt i, at vores livsverden danner grundlag for den måde, vi forstår omverden på, og at sproget har stor indflydelse på, hvordan vi forstår omverdenen. Til forskel for positivisterne, som anser forskeren som en objektiv agent, mener Gadamer, at forskeren (vi) altid vil være subjektiv, da vi aldrig starter på bar bund, når vi forsøger at forstå noget. Ifølge Gadamer har vi allerede en fordom om det vi vil undersøge, og betegner fordom som forudforståelse, og ser det som den viden, vi bringer med os når vi fortolker noget, vi er uvidende om, ud fra det, vi har en viden om. F.eks. har jeg, med min subjektive erfaring indenfor pædagogfaget, en fordom/forudforståelse om den fagligt svage praktikvejleder, som jeg bringer med mig ind i specialet.

Vores fordoms indflydelse på helhedsforståelsen er, ifølge Gadamer, et faktum, som vi ikke kan komme udenom, og derfor vil forskeren altid være subjektiv i sine undersøgelser. For at vi skal nå til en helhedsforståelse af vores fordom, bevæger vi os i vores undersøgelser, i en hermeneutisk cirkel. Det er et meget centralt begreb i den hermeneutiske tradition som definerer, at en enkeltdel kun kan forstås ud fra sin helhed, og at helheden kun kan forstås, hvis alle enkeltdele er forstået. (Gadamer 1986).
Cirklen består af to dimensioner: **sproget** og **historien**.
Sproget hjælper os til at italesætte den fordom, vi ønsker at undersøge. Vi bidrager med forskellige, enkelte dele, for igennem forståelsesprocessen at skabe en helhedsforståelse mellem de enkelte dele, så det giver en sammenhæng, som vi kan forholde os til. Sproget og de traditioner, vi er opvokset i, har stor indflydelse på vores erfaring og erkendelser, og derfor også på vores fortolkning og forståelsesproces i cirklen. Igennem processen i den hermeneutiske cirkel hensætter vi os selv i de samtaler, tekster og fortolkninger, vi går dialog med. Ved at gå i dialog med tekster, som ikke kan give svar tilbage, bliver det læseren, som får teksten til at tale. Og teksten svarer ud fra den erfaring og erkendelse, som læseren besidder.
Går vi i dialog med andre mennesker for at udtrykke vores fordomme, benytter hermeneutikken begrebet dialektik. Dialektik er en erkendelsesteoretisk metode, hvor der i samtalen gennem spørgsmål og svar findes en fælles forståelse om, hvad der er sandheden. At føre en samtale er ifølge den sokratisk- platoniske dialektik en kunst, hvor udøveren formår at fastholde sit fokus og forholde sig åben overfor svar, som taler imod udøverens fordom. At føre en samtale kræver, at samtaleparterne ikke taler forbi hinanden, og at samtalens struktur er spørgsmål og svar, hvor man sikrer sig, at samtalepartneren er med. Man formår at lytte til det fortalte, og ikke argumentere den anden i sænk, bare for at få ret i samtalen. At føre en samtale for at finde en taber og en vinder, hvor taberen til sidst underkaster sig og giver vinderen ret, hører ikke hjemme i dialektik. Derimod består dialektik i at afprøve sin mening/fordom om en sag, og finde frem til det, der taler for et bestemt synspunkt (Gadamer, 1986).

Historien i den hermeneutiske cirkel bidrager til, at der sker en fortolkning af fordommen. Fordommen repræsenterer noget, som udøveren af dialogen ikke kan se ud over, idet hans fordom er ud fra nutidens

horisont, med den hensigt at søge efter en fortolkning i dialogen. Samtalepartneren - eller teksten - som udøveren går i dialog med, bevidstgør en historisk horisont for udøveren, da overleveringen af fortidens horisont igennem dialogen træder frem og bliver synlig. Hvis udøveren formår at hensætte sig i forestillingen om, hvordan fordommen kan opfattes anderledes, vil udøveren blive bevidst om det enkelte individs måde at opfatte og tolke anderledes. At hensætte sig i den andens situation er dog ikke ensbetydende med, at man underkaster sig den andens mening, men at der sker en udhævningsproces, som gør udøveren af dialogen mere objektiv i sin fordom. Afhængig af, hvordan udøveren af dialogen forstår overleveringen, efterprøves fordommen, og er med til at skabe fremtidens horisont. Forstår udøveren at etablere en formidling mellem den historiske bevidsthed og egne begreber i fortolkningen sker der en fuldbyrdelse af den hermeneutiske cirkel – også af Gadamer kaldet en horisontsammensmeltning, som er et møde mellem to forståelseshorisonter, som skaber en ny horisont hos den enkelte, og derved en ny forståelsesramme (Gadamer, 1986). Den nye forståelsesramme rummer ikke blot en bevidsthed og forståelse for, at et hvert individ tænker og handler ud fra den forståelse, der ligger til grund for det enkelte individs horisont. Den rummer også det, som Gadamer beskriver i følgende citat:

" (...) at bliver hævet op til en højere universalitet, der ikke blot overvinder ens egen partikularitet, men også den andens. Her er begrebet `horisont´ relevant, for det udtrykker det suveræne udsyn, som den forstående person må være i besiddelse af. At oparbejde en horisont er altid ensbetydende med, at man lærer at se udover det nære og det alt for nære; ikke for at se væk fra det, men for at kunne se det i en større sammenhæng og i mere rigtige proportioner" (Gadamer, s. 291,1986).

Vi bringer konstant vores fordomme i spil i en hermeneutisk situation, og tilegner os nutidens horisont, fordi den repræsenterer det, vi ikke kan se udover. Men nutidens horisont kan ikke dannes uden fortiden. Men en horisontsammensmeltning, hvor man, som citatet beskriver, bliver hævet op til en højere universalitet for at tilegne sig en historisk horisont, kræver en særlig anstrengelse. Det sker ikke blot i dagligdagens dialog med andre mennesker og tekster, og det gør den til en videnskabelig opgave, set ud fra et hermeneutisk perspektiv. Den udhævningsproces, udøveren opnår, kræver at udøveren hæver sig udover sin egen meningsforventninger og påvirkninger af håb og frygt. I det, som Gadamer betegner som `forståelsens fuldbyrdelse´, opstår der en horisontsammensmeltning, idet at det enkelte menneskes for- forståelse/historiske horisont, mødes med den nye forståelse, og skaber en

sammensmeltning af de to, og skaber sammen en ny forståelse (Gadamer, 1986).
Men som før nævnt kræver en videnskabelig opgave en særlig anstrengelse set ud fra et hermeneutisk perspektiv. Med denne viden vælger jeg derfor at forholde mig til, hvilken forskningstype jeg er gennem mine undersøgelser. Derfor vil jeg i næste afsnit redegøre for mit valg af forskningstype, og igennem afsnittet vil jeg også vise nogle illustrationer, der fører det hermeneutiske perspektiv videre fra dette afsnit og ind i næste, og skal af den grund ses som en fortsættelse af dette afsnit.

Forskningstype

Launsø & Rieper giver i deres bog:" Forskning om og med mennesker" forskeren et overblik over, hvilke muligheder og begrænsninger, man i forskningsprocessens faser vil møde, når forskningen omhandler mennesker som et handlende, subjektivt individ. Endvidere tydeliggør de sammenhænge mellem metoder, forskningstyper og paradigmer i deres bog.
De opdeler forskning omkring mennesker i fire forskningstyper: *den beskrivende, den forklarende, den forstående, den handlingsrettede.*

1: Den beskrivende

- *Kernespørgsmålet er: Hvordan fordeler X sig på Y?*
- *Statistiske tællinger*
- *Survey*
- *Objektiv og neutral forsker*

2: Den forklarende

- *Kernespørgsmålet er: Hvilke X er årsag til Y?*
- *Kontrollerede eksperimenter inddrager laboratorie- og felteksperimenter.*
- *Årsager og virkninger skal være beskrevet gyldigt, pålideligt, præcist og relevant for at give undersøgelsen værdi.*
- *Kan de forklarende faktorer påvirkes af menneskelig kontrol?*

3: Den forstående

- *Søger viden baseret på den udforskedes perspektiv*
- *Afdækker menneskers meninger, vurderinger og holdninger*
- *Har fokus på sproget og dialogen som medium*
- *Forskeren må engagere sig aktivt i fortolkningen af de udforskedes ytringer*
- *Forskeren gennemgår en proces, hvor forskeren opnår en revision af sin forforståelse*

4: Den handlingsrettede

- *Forskeren har fokus på handling som udviklingsform med praksis som medium*
- *Målet er at igangsætte læringsprocesser i sociale systemer*
- *Forskeren er orienteret mod grænseoverskridelse med de udforskede som aktive subjekter i processen*
- *Forskningen er indbygget i selve de igangsatte undersøgelse*
- *Vedrører også tilbageføringsprocesser fra tidligere forskningsresultater.*

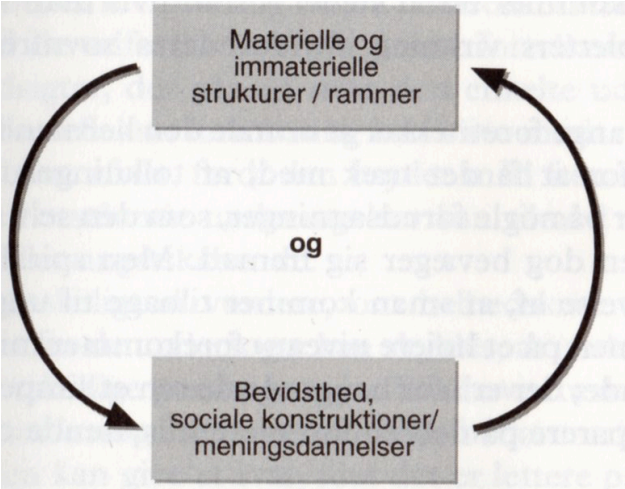
Jeg bevæger mig igennem specialet primært i forstående forskningstype for at udfordre min forforståelse, idet jeg har fokus på sproget og dialogen. Jeg afdækker mine informanters meninger og holdninger, og engagerer min aktivt i deres ytringer. Den proces, jeg som forsker gennemgår, bidrager til at udfordre min forforståelse, og fører mig videre til den forklarende forsker igennem min analysedel. Igennem specialet gennemgår jeg en revision af min egen forforståelse, og i 2. del af min problemformulering har jeg udfordret min forforståelse så tilpas, at jeg, som den handlingsrettede forsker, kan analysere på informanternes forskellige forslag til, hvordan den fagligt svage praktikvejleder kan styrke sit vejledningsarbejde som praktikvejleder (Rieper & Launsø, 2000).

Igennem undersøgelserne vil min hypotese blive udfordret, og der vil foregå en udhævningsproces, der vil fuldende min forståelse. Nedenstående illustration viser, hvilke udhævningsprocesser jeg opnår igennem mine undersøgelser:

I min dialog med aktørerne er jeg stadig bevidst om at være den forstående forsker. Jeg benytter den kvalitative interviewform, hvor jeg hos mine valgte informanter søger deres meninger og holdninger til definitionen af den fagligt svage praktikvejleder (Launsø & Rieper 2000). Som den forstående forsker er der forskellige vanskeligheder, som jeg igennem dialogen med informanterne skal være opmærksom på, og som beskrives i nedenstående citat:

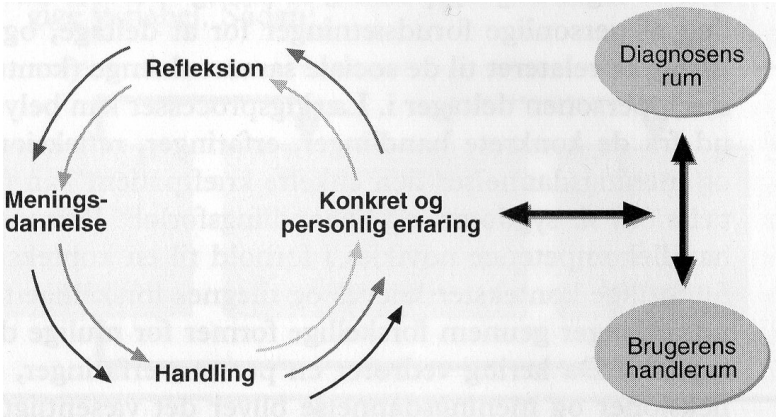
”En vanskelighed ved at arbejde med den forstående forskningstype er, at folk kan have mangelfulde billeder af de mekanismer og sammenhænge, der faktisk styrer deres handlinger og hændelsesforløb. Socialt liv rummer grundlæggende både et subjektivt og kollektivt plan, som giver anledning til såkaldte lovmæssigheder. Disse lovmæssigheder er styret af anonyme, kollektive mekanismer, (paradigmer, markedsmekanismer, professionsinteresser, bureaukratiske regler og interesser, sociale og materielle strukturer mv.), som kan være mere eller mindre erkendte af de udforskede.” (Launsø & Rieper, s. 24-25, 2000).

Med viden om citatets beskrivelser af, hvilke vanskeligheder jeg skal være opmærksom på, gør jeg brug af den hermeneutiske dialektik. Se nedenstående figur:



Gennem processen i cirklen er jeg som den forstående forskningstype velvidende om, at jeg ikke kan finde erkendelserne hos aktørerne, men at jeg selv igennem udhævningsprocessen vil komme til en konklusion og en forståelse, som vil få mig som forsker på et højere refleksionsplan (Launsø & Rieper 2000).

I problemstillingens sidste del vil jeg som den handlingsrettede forskningstype, have fokus på handling, med det formål at opstille et handlingsforslag til, hvordan man kan skabe udvikling for den fagligt svage praktikvejlederes vejledningsarbejde. Processen til denne del vises i nedenstående figur:



I denne del af forskning er jeg velvidende om, at mine forslag til forandring for aktørerne kan blive mødt med modstand, da forslagene sigter mod at ændre aktørernes praksis, og derfor vil føles som grænseoverskridende.

"Kernespørgsmålet i den handlingsrettede forskningstype er: "Hvordan udvikler lokale aktører indsigter og handlinger ud fra viden, som tilegnes/formidles under forskningsprocessen? "(Launsø & Rieper, s. 29, 2000).

Som citatet beskriver, er det vigtigt at jeg fører den handlingsrettede forskningstype helt igennem. Derfor skal jeg foretage en formidling af mine undersøgelse til aktørerne, og fremlægge mine forslag til forandring af deres praksis. Derved kan de stille spørgsmål, og med deres tilbageførte viden kan jeg foretage eventuelle justeringer ud fra de konsekvenser, der kan opstå i det lærings- og handlingsforslag jeg fremlægger (Launsø & Rieper 2000). Det bliver dog ikke aktuelt i dette speciale, da specialet fungerer som en forundersøgelse til et fremtidigt projekt, og derfor fremlægger jeg ikke mine forslag til ændring af deres praksis i dette speciale.

Kapitel 5: Teoriramme

I dette kapitel vil jeg gennemgå de begreber fra Pierre Bourdieu og Knud Illeris, der har relevans for dette speciale. Kapitlet er opbygget således, at jeg først gennemgår følgende af Pierre Bourdieus begreber: habitus, kapitaler, felt, doxa og illusio.
Derefter gennemgår jeg Knud Illeris begreber om, hvad læring er ifølge ham, og hvordan hans læringsdimension har indflydelse på læring. Knud Illeris´s teori om, hvordan der kan opstå modstand ift. læring, og hvordan modstanden kan påvirke læringen i en forkert retning, så risikoen for fejllæring kan opstå, bliver afslutningen på dette kapitel.

Praktikinstitutionens spilleregler set ud fra et sociologisk uddannelsesperspektiv.

Pierre Bourdieu (1930-2002) var fransk filosof, antropolog og professor i sociologi, og var meget optaget af det enkelte individs sociale undertrykkelse. Hans fokus var blandt andet rettet mod, hvorledes samfundsmæssige hierarkier i uddannelsessystemet via sproget og legitimerede kapitaler styrer, hvem der har størst mulighed for at komme videre i uddannelsessystemet og dermed også i erhvervslivet. Bourdieu anerkendte, at uddannelse giver læring, men mente, at uddannelsessystemet i Frankrig reproducere en magt i samfundet, hvor det bedre borgerskabs dannelse, sprog, påklædning og adfærd under trykkede det lavere borgerskab fra start af skolen og videre igennem hele uddannelsessystemet. Derved blev uligheden i samfundet opretholdt. Gennem undersøgelse af universitetets indre liv fandt han årsagerne til uligheden og i hans teorier betegnede han det som *symbolsk vold* (Prieur & Sesroft, 2006).

Hans undersøgelser fokuserede på, hvordan uligheden mellem franske børn[1] ift. den baggrund, de hver især kom fra, og opdelte baggrundene i arbejder- bondemiljøet og det bedre borgerskab. Han fandt frem til, at forskellene mellem miljøerne skabte en stor grøft mellem børnene, lærerne og forældrene allerede fra start af skolen og videre på universitetet, idet der allerede fra skolens start skete en selektionsproces imellem børn fra arbejder- og bonde miljøet og børn fra det bedre borgerskab. Selektionsprocessen skete ubevidst mellem lærerne, som igennem årtier havde fremelsket et felt, hvor

1 Bourdieu omtaler det enkelte individ som 'agenter'. Jeg omtaler det enkelte individ som barn og studerende for at skabe sammenhæng i opgaven.

lærerens opfattelse og karakteristik af den enkelte elevs habitus var styrende i undervisningen (Wilken 2014). Helt fra start af skolen mødte børn fra det lavere borgerskab en oplevelse af utilstrækkelighed ift. at afstemme skolens virkelighed, og skulle starte helt forfra i deres læring, hvorimod elever fra det bedre borgerskab mødte en genkendelighed og indtog skolen med en afslappet adfærd. Lærernes skjulte sorteringsmekanisme prægede børnene så radikalt, at det påvirkede dem i deres senere valg mellem arbejde og uddannelse. Bourdieus forskning og udarbejdelse af teorier blev foretaget i 70´erne i Frankrig, og har siden haft stor indflydelse på det uddannelsessystem, som demokratiske lande vedtager (Prieur & Sestoft, 2006). Jeg finder Bourdieus teorier relevante for min problemstilling, både ift. Rambølls rapport med kategorisering af de studerende og ift. den svage praktikvejleders begrænsninger.

Habitus

Bourdieu gør i sin teori om habitus op med *dualismens*[2] forståelse af habitus, idet han modsat dualismen ser individets fysiske og psykiske system som en helhed af mentale skematiserede dispositioner. I praksis kan individets fysiske og psykiske system ikke handle hver for sig, Kroppen kan foretage handlinger, som endnu ikke er bevidstgjorte. Bourdieu anskuer habitus som et socialt fænomen og et sæt af subjektive dispositioner, som tilsammen skaber en personlighedsstruktur. Habitus er et produkt af socialiseringen, og især de første år i barnets liv har stor betydning for, hvordan det gennem livet indgår i samspil med omgivelserne. Opbygningen af habitus er en livslang proces i at udvikle den praktiske sans, og sker ved at individet spontant reagerer på ydre påvirkning. Ubevidst og ureflekteret imiterer individet påvirkningerne for efterhånden at internalisere dem i mentale dispositioner.

"(...)habitus er et system af varige dispositioner, af strukturerede strukturer, som er egnet til at fungere som strukturerende strukturer, i den forstand at disse dispositioner genererer og strukturerer forestillinger og praksis. Dermed kan forestillinger og praksis fremstå som regelmæssige uden at være fuldt tilpasset deres mål, uden at det har været opstillet som et bevidst mål" (Prieur & Sestoft, s.39, 2006).

---

2 Dualismen indenfor filosofi hævder, at krop og sjæl er to fundamentalt forskellige substanser, der hver for sig er til, hvilket Bourdieu med sit habitusbegreb forsøger at modbevise. (Wikipedie 2016).

Individets fysiske og psykiske system ses som en helhed af mentale skematiserede dispositioner. For hvert praktisk mål det bevidst rettes mod, aktiveres de ubevidste mentale dispositioner, og danner nye brugbare dispositioner. Igennem sanseiagttagelse og sanseindtryk opbygges og integreres ydre påvirkninger og klassificeres i forskellige mentale dispositioner. Individet tilegner sig et sæt af dispositioner som danner individets virkelighedsforståelse og dermed også individets valg af følelser, tanker og handlinger. Individets mentale skemaer udvikles til en ikke refleksiv praktisk sans, en såkaldt tavs viden, der uden verbalt sprog indlejres i kroppen. Individet reagerer spontant uden at forholde sig til og bevidstgøre andre alternative handlemuligheder og regler. Ubevidst styrer habitus individet ind i situationer, som bekræfter tidligere oplevelser, og forhindrer individet i at bevæge sig ud i lignende situationer. Dermed skaber habitus hos individet en realitetssans og fornemmelse for egne begrænsninger (Prieur & Sestoft, 2006).

Kapitaler

Habitus´s socialiseringsprocesser udvikler fire former for kapitaler: *den kulturelle kapital, den sociale kapital og den økonomiske kapital.* Kapital er en social ressource i at indgå i de sociale spilleregler, og de er afhængig af hinanden og kan derfor ikke stå alene. Den af kapitalerne, som er mest fremtrædende i socialiseringsprocesserne er den kulturelle kapital, som løbende suppleres af de øvrige kapitaler.

Den kulturelle kapital består af tre tilstande: *den kropslige, den institunaliserede og den objektive. Den kulturelle kropsliggjorte tilstand* anskuer Bourdieu for det primære pædagogiske arbejde, og er en adfærd, som fra barnets fødsel bliver ubevidst inkorporeret i barnet fra generation til generation. Det er den måde familien taler på i hverdagen, klæder sig på, hvordan de fejre diverse højtider afhængig af religion og kultur, og hvordan de holder fridage og ferier. Samtalernes emner i dagligdagen har stor betydning for barnets opfattelse og forståelse af samfundet og politik Dertil kommer, om samtaler indeholder et hverdagssprog eller fagsprog. Man kan sige, at den kulturelle kapital er det enkelte individs personlighed, og hvordan den udvikles er afhængig af familiens økonomiske og symbolske status.

Den kulturelle kapitals institunaliserede tilstand viser hvilken status eller titler det enkelte menneske har i samfundet. Man kan være ufaglært arbejdsmand, selvstændig, politiker, anerkendte akademiske grader, adelstitler eller professionsbetegnelser. Den kulturelle institunaliserede tilstand har indflydelse på barnets kropsliggjorte kapital (Prieur & Sestoft, 2006). Vokser barnet op i en familie, hvor

omsorgspersonerne og omgangskredsen tilhører det, som Bourdieu betegner som det bedre borgerskab, indtager barnet fra start en afslappet holdning til skolens, og senere universitetets, normer og idealer. De har i hjemmet lyttet til samtaler, set og lyttet til TV- og radioprogrammer, som har lighed med uddannelsesmiljøets dannede sprog og holdninger, og derfor føles genkendeligt for dem. Familiens politiske og religiøse tilhørsforhold og fritidsaktiviteter ligger tæt op ad uddannelsesmiljøet, og rejser er ofte en fast del af deres ferier. Barnet fra arbejder- og bondefamilier har i hjemmet andre daglige rutiner og gøremål, vaner og traditioner, som er væsentlig anderledes end hos det bedre borgerskab. Forældrenes samtaler rummer et hverdagssprog, og de ser og lytter mest til TV- og radioprogrammer, som mere har karakter af underholdning. Afholdes der ferie kan det være i hjemmet, hvor familien nyder at der kan soves længe og at de daglige pligter er mere lystbetonede. Skal man hjemmefra kan det være på camping og/eller udflugter til hjemlandets turistattraktioner og forlystelsesparker. Deres opfattelse af den kulturelle kapitals institunaliserede tilstand anerkender titler som ufaglært arbejdsmand, formand, landmand eller bestyrer (Wilken, 2014). Derfor opleves skolens normer og idealer af disse børn som en helt ny læring, og de famler sig usikkert og søgende gennem feltets forskellige forløb i at lære. Vejen til at nå målet for læring og anerkendelse fra lærerne overhales hurtigt af børnene fra det bedre borgerskab, som af lærerne opfattes som mere dannede.

Den afslappede og overlegne facon, som børnene fra det bedre borgerskab indtager uddannelsesmiljøet på, imponerer lærerne og bekræfter dem i, at de som lærer mestrer deres fag til UG. Med deres sprog og adfærd bekræfter eleverne fra det bedre borgerskab læreren i, at han er dygtig til sit fag. En studerende fra borgerlige hjem bliver karakteriseret som: personlig, kultiveret, intelligent, subtil (Prieur & Sestoft, 2006).

For børn fra arbejder og bondefamilier opleves skolen som fremmed, og indsatsen for at lære føles som en omskoling fra det de har lært i hjemmet. I den forbindelse får *den kulturelle objektive tilstand* indflydelse. Det de har lært om de kapitaler, uddannelsesmiljøet tillægger værdi, har de lært gennem skolesystemet og ikke subjektivt. De har ikke automatisk haft adgang til bøger i hjemmet i deres teenageår, og senere på universitetet har de et fritidsjob for at bidrage til forældrenes udgifter på tøj og fritidsaktiviteter, hvilket påvirker og vedligeholder deres lave status. Deres indsats opfattes negativt af lærerne, da elevens læring er en hård kamp, og deres langsomme læring modtages af læreren som at han ikke er en god underviser. De elever, som har svært ved at mestre den kultur, som dominerer i skolen, trækker sig stille tilbage og vedligeholder den dominerende kultur ved at forklare det med, at

det boglige ikke lige er noget for dem. Lærerne beskriver dem som omhyggelige, men middelmådige, oprigtige, men snakkesalige og barnlige. Deres indsats som studerende bliver beskrevet som: simpel, vulgær, servil, banal, klodset o.l. (Prieur & Sestoft, 2006).

Til den kulturelle kapitals tre tilstande, tilslutter de øvrige kapitaler sig som en del af habitus:
Den økonomiske kapital er ikke, som i den kulturelle kapitals institunaliserede tilstand om, hvad man har af økonomisk kapital, men hvilken forståelse og viden, som den enkelte har for betydningen penge, værdipapirer, ejendomme og alt, hvad der kan omsættes i penge og handles med.

Den sociale kapital er det netværk og sociale kompetencer, barnet har tilegnet sig gennem livet. Det kan være måden, man spiser på, hvad man spiser, hvilken livsstil/mønster man er opvokset i, hvordan man taler. Man kan sige, at social kapital består af den kulturelle og økonomisk kapital, som barnet har investeret i sin habitus, og hvordan det forstår at administrere sin kapital.

Den symbolske kapital er helt fundamentalt i al menneskelig samvær. Det enkelte individ stræber ubevidst efter ære og anerkendelse fra den gruppe af individer, det forsøger at være en del af (Prieur & Sestoft, 2006). Symbolsk kapital skal opløse grænserne mellem økonomisk og ikke økonomisk kapital i et komplekst spil om, hvilke af de involveredes habitus, som har mest magt i hierarkiet. Værdien af økonomisk kapital kan ændre sig ift. til de felter, det enkelte individ bevæger sig i (Järvinen 2005).

Felt, doxa og illusio

På det ubevidste plan forhindres det enkelte individ i at udfordre sin habitus og stille spørgsmålstegn ved den. Dette sker i forskellige felter, hvor andre individer, med hver deres habitus agerer. De involverede i feltet har det tilfælles, at de i spillet, *illusio,* kæmper om magten. Kampen betegner Bourdieu som doxa, hvilket er en del af individets praktiske viden som jeg tidligere beskrev som en tavs viden og består mere af det usagte end det sagte, og dermed inkorporeret i både habitus og felt. *Illusio (spillet)* ligestiller Bourdieu som en religiøs tro – en livskraft hos den enkelte, som de involverede har tilfælles, og vil kæmpe hårdt for at legitimere.

"Bourdieu understreger, at kampe i felter handler om magtrelationer, mere end det handler om feltet selv. Faktisk kan man slet ikke deltage i kampen i et felt, medmindre man accepterer dets

grundlæggende eksistensberettigelse. Som regel vil der være en overensstemmelse mellem strukturen i agenternes habitus og strukturen i feltet, som sikrer, at agenten er i overensstemmelse med feltet"(Wilken,s. 55, 2014).

Med overensstemmelserne mellem strukturerne har de involverede i feltet redskaber til at kontrollere og bevare deres fælles *illusio.* Der opstår blandt feltets etablerede individer en ortodoksi – en fælles tro, hvor de forsøger at fastfryse tiden og udviklingen, for at bevare deres plads i hierarkiet og de kapitalformer, som de mener skal være legitime. De kæmpende i feltet er enige om én ting – *illusio* er værd at kæmpe for. De investerer så meget i spillet, at de glemmer, at det er spil. I kampen forsøger de at omvende deres modstander til at tro på deres *illusio,* da de føler sig truet (Bourdieu & Passeron 2006). Vil et individ deltage i feltet, må individet respektere den grundlæggende eksistensberettigelse. Stilles der spørgsmål til feltets tavshed og spilleregler, opfattes det som kætteri – Bourdeiu betegner det som hetodoxi. Han mener, at spillets illusio brydes den dag, hvor spillerne begynder at tvivle på, om kampen er værd at kæmpe (Järvinen, 2005). Dette spil sker i klasselokalet i relationen mellem lærer og elever, elever til elever. I arbejdslivet foregår spillet også på arbejdspladser, hvor uddannelse har ændret faget væsentligt. At kæmpe om magten sker ikke som en bevidst handling i selve handlings øjeblikket, da de involverede i dette øjeblik er for optaget af at kæmpe kampen. Men efterfølgende kan de i deres fortællinger reflektere over hændelsen, som om det var en bevidst handling. Gruppen af individer bestemmer, hvilken egenskab eller handling, de i feltet legitimerer (Prieur & Sestoft, 2006). De forhandler om deres plads i hierarkiet ud fra de forskellige kapitaler, som de hver især besidder og byder ind med i feltet. Man kan sige, at man med sine kapitaler kæmper om pladsen i de felter, man indgår i. Margaretha Järvinen formulerer Bourdieus doxa således:

"Hvert felt har sin specifikke doxa, sine common sense- forestillinger om ret og uret, normalt og unormalt, kvalificering og diskvalificering. Alle etablerede felter tenderer mod at skabe en naturalisering af deres egen vilkårlighed. Det mest usynlige er typisk det mest "selvfølgelige", det der betragtes som så naturligt, at det ikke engang behøver at diskuteres. Et felts doxa består af et sæt før-refleksive, ikke- bevidstgjorte, til dels kropsliggjorte adfærdsregler for det spil- de spilleregler, trumfkort, forbud- som gælder på feltet. Doxa fastholdes blandt andet gennem feltets rekruteringsprocedurer, som i kraft af et intrikat visitationssystem (eksamenskrav, mesterlære,

anbefalinger) indvier og socialiserer nytilkomne i feltets doxa. Den doxabaserede socialisering er imidlertid aldrig fuldkommen (Järvinen, s. 356, 2005)*".*

Set ud fra uddannelsessystemet, reproduceres den dominerende stilling, som overklassen indtager i samfundet. Universitetsstuderende har ulige sociale og kulturelle betingelser, som universiteterne opretholder. Bourdieu observerede, at der i klasselokalet blev dyrket en slags karismatisk mystik, hvor man dyrkede at idealisere interaktionen mellem lærer og studerende, og fik dannelse til at fremstå som en slags økonomisk gave. Om man forstod hvad læreren sagde, var der ikke fokus på. Skriftlige opgaver blev rettet ud fra om man kunne benytte det akademiske sprog skriftligt, og ikke ud fra, hvor meget flid man havde lagt deri. Til mundtlige eksamener var det endnu mere, at man belønnede de studerende, som kunne benytte det akademiske sprog højere end de, som havde svært ved det. Dertil kom også kropsholdning, klæder, omgangsform og tegn på, hvad der røbede den studerendes sociale herkomst (Prieur & Sestoft, 2006).

Læringens betydning i forhold til praktikvejlederens vejledning

Jeg vil i dette afsnit beskrive læringsbegrebet, set ud fra Knud Illeris teori om læringstyper og læringsdimension. Illeris gennemgår i sin bog "Læring" flere teoretiske perspektiver ift. forståelsen af læringsbegrebet, deriblandt Piaget, som jeg har valgt at inddrage i dette kapitel. Derefter beskriver jeg, hvilken modstand mod læring, der ifølge Illeris kan opstå i forhold til den fagligt svage praktikvejleders støtte og vejledning til en fagligt svag studerende.

Hvad er læring ifølge Knud Illeris?

Illeris tager i hans udvikling af læringstyper udgangspunkt i Jean Piagets forståelse af læringstyperne *assimilation* og *akkomodation*. De to læringstyper beskriver de processer, individet tilegner sig læring på. Ifølge Piaget sker al læring som en ligevægtsproces i individets samspil med omgivelserne. Assimilation er betegnelsen for de tilegnelsesprocesser, der finder sted, når der tilføjelses nye strukturer til allerede eksisterende strukturer, og akkomodation er betegnelsen for en omstrukturering af eksisterende strukturer, for at de er i overensstemmelse med de nye. I samspil med omgivelserne adapterer individet via en aktiv tilegnelsesproces de nye strukturerer, samtidig med at det tilpasser samspillet med omgivelserne til sine egne behov.

Flere forskere har, ifølge Illeris, videreudviklet og justeret Piagets teori. Blandt disse justeringer har

Illeris udskilt en særlig gruppe af basale læringstyper, som udgør hans egen læringstypologi: *kumulation, assimilation, akkomodation og transformation.*
For dette speciale har *assimilativ og akkomudativ læring* indflydelse på besvarelsen af min problemformulering, og derfor uddyber jeg disse to læringstyper og fravælger at uddybe *den kumulative og transformative læring,* da disse læringsformer repræsenterer særlige tilfælde af læring, som ikke er relevante i denne sammenhæng.

Den assimilative læring
Den assimilative læring er, ifølge Illeris, den læring, der sker via sanseindtryk fra omgivelserne, og tilføjes til de allerede eksisterende skemaer. Men assimilitiv læring er præget af at være en udenadslæring i færdighed, f.eks. kan assimilativ læring være teori til kørekort eller når man i skolen skal undervises i dansk grammatik eller matematiske/kemiske formler. Skal disse eksempler tilføres ny læring, skal de allerede eksisterende skemaer forbindes subjektivt til de nye skemaer.
En assimilativ proces er ikke særlig energikrævende, og virker ikke særlig truende på den mentale balance. Illeris beskriver: *"Assilimativ læring er i sin "rene form" præget af en rolig og stabilt fremadskridende udvikling, hvor læringsprodukter opbygges, integreres og stabiliseres "* (Illeris, s.54, 2006).

Ligeledes mener Illeris, at *assimilativ læring*, som han formulerer i ovenstående citat "i sin rene form" ikke har gode vilkår i et konstant udviklende samfund, hvor refleksivitet er et krav fra samfundet til individet. Derfor vil assimilativ læring altid være afhængig af et gensidigt samspil med den næste type af læring, som Illeris betegner som *akkomodativ læring.*

Akkomodativ læring

Akkomodativ læring er, ifølge Illeris, en omstrukturering af allerede lærte strukturer ved assimilativ læring. Står det enkelte individ i en ny situation, som ikke er genkendelige og derfor ikke aktiverer en allerede eksisterende struktur, nedbrydes lidt af de gamle strukturer for at blive gendannet med nye, men i en tilstand, som tilpasses til individets behov. Kendetegnet ved den akkomodative læring er, at individet gennem en længere periode kan gå og tænke på en problemstilling, uden at kunne forstå den helt. Langsomt forstås problemstillingen, og det kan også hænde, at en ny løsning opstår. Den måde et problem opfattes på er individuelt, og ikke to personer kan have den nøjagtig samme opfattelse, selvom de har modtaget den samme læring på samme tid og sted. Derfor at assimilitativ læring tæt forbundet med akkomodativ læring, og at ingen af dem kan stå alene. Igennem samspil mellem to eller flere individer opstår der fælles refleksioner, og der sker en omstrukturering af tidligere etablerede skemaer. Men akkomodativ læring kræver ifølge Illeris mere energi end den assimilative læring, og den kræver også at individet kan finde interesse i det, som skal læres. Det kan dog være svært at give slip på tidligere tilegnede måder at gøre eller italesætte situationer på.

Illeris citerer Thomas Nissen fra hans bog "Indlæring og pædagogik" skrevet i 1970:

"Selve det akkomodative indlæringsforløb er et for individet belastende forløb, præget af uro, forbavselse og overraskelser og kræver et vist overskud"(Illeris, s 56, 2006).

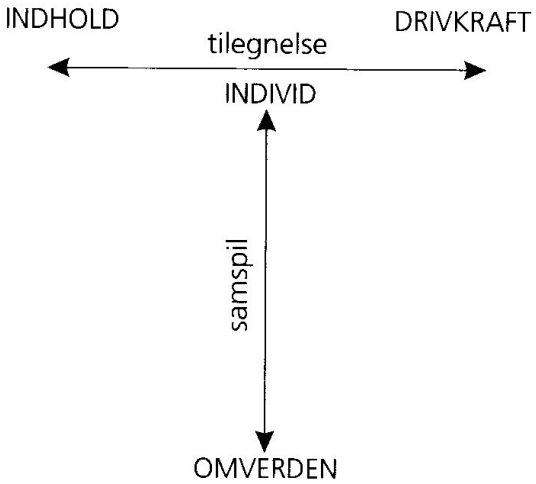
Trods den belastning, som akkomodativ læring udsætter individet for, er akkomodativ læring ifølge Illeris den læring, som giver individet flere muligheder for at løse og handle på de situationer og problemstillinger, som det befinder sig i, fordi nutidens samfund forventer at individet kan reflektere. Men akkomodativ læring kræver, at individet allerede har opbygget de skemaer, som er relevante for den nye læring, og at det er psykisk motiveret for at lære. Desuden skal individet føle sig tryg i de sammenhænge og samspilsrelationer det indgår i. (Illeris 2006). Illeris skriver:

"Men meget ofte sker der i stedet en afvisning, eller man fordrejer impulserne, så de passer til de udviklede strukturer og dermed kan 'klares' ved assimilative processer, der – som tidligere påpeget – er mindre energikrævende og belastende end akkomodationer. Denne form for fordrejet assimilation finder typisk sted i forbindelse med det, vi kalder fordomme, som indebærer, at der på et område er

opbygget en bestemt og meget ofte forkert forståelse, som vil være omkostningsfuldt for individet at opgive, og derfor fordrejer individet systematisk impulser, der modsiger dem"(Illeris, s. 168, 2006).

Hvilke årsager, der har indflydelse på en sådan afvisning, som Illeris beskriver i ovenstående citat, vil jeg senere i dette kapitel komme nærmere ind på.

Knud Illeris´s læringsdimension



De fire læringstyper, *kumulativ, assimilativ, akkomodativ og transformativ læring*, danner grundlag for Illeris' tre læringsdimensioner i hans læringstrekant: *indhold, drivkraft og omverdenen* Illeris, s. 36, 2006). Ifølge Illeris involveres dimensionerne altid, når læring finder sted, og fungerer som læringens fundamentale processer.

Tilegnelsesprocessen er en indre, psykisk proces, og er afhængig af individets fysiske og psykiske tilstand, f.eks. er man normalt fungerende både fysisk og kognitivt, eller er der nogen handicaps at tage hensyn til i tilegnelsesprocessen. Indholdet i tilegnelsesprocessen består af den viden, kundskaber og færdigheder, som individet får indsigt i, og hvilken forståelse og meninger det når frem til samt generel kulturtilegnelse, dannelse og metodetilegnelse. Tilegnelsesprocessen indeholder også de kvalifikationer individet opnår i forbindelse med uddannelser og kurser, hvor det tilegner sig viden, færdigheder eller kompetencer. Den indre psykisk proces opstår både som indre processer og i samspils med omverdenen, og læres med en vekslen mellem de assimilative, akkomodative læringstyper (Illeris, 2006).

Igennem samspilsprocesserne med omverdenen tilegnes og udvikles individets personlige egenskaber,

som f.eks. selvstændighed, selvtillid, ansvarlighed, samspilsevne og fleksibilitet. Men også evnen til at reflektere og forholde sig refleksivt til egne handlinger tilegnes og udvikles. Hvordan resultatet bliver for denne læring er forskellig ift. det samfund og den kultur, individet er en del af. Kompetencer som refleksion og refleksivitet er i nutidens samfund en absolut nødvendighed at have, og stiller store forventninger til individet, både i form af uddannelse og dannelse. I forhold til den pædagogiske praksis er det en absolut nødvendighed, at besidde disse kompetencer, idet man ikke kun skal kunne reflektere over handlingen i handlingen, men også efterfølgende kunne se sig selv udefra i handlingen, og med tiden opnå en erkendelse for at ændre sin praksis (Illeris, 2006). Men for at erkendelsen kan ske, skal der hos individet være en motivation for at lære, en drivkraft, og et indhold som interesserer individet. Illeris betegner motivationen som en drivkraft, en psykisk energi der skal opstå for at tilegnelsen af viden kan finde sted. Drivkraften – eller manglende – har en afgørende indflydelse på læringsprocessen og resultatet af læringen (Illeris, 2006). Men drivkraften opstår ikke kun gennem psykiske processer, men er også biologisk og genetisk betinget:

"(...)nemlig menneskets fantastiske mulighed for læring er forankret i den biologisk og genetisk udviklede trang til livsudfoldelse, at den i sit inderste væsen er et overlevelsespotentiale, og at den derfor også i sin udfoldelse grundlæggende er lystbetonet på linje med andre livsopretholdende funktioner"(Illeris, s. 91, 2006).

For at drivkraften skal vare ved under læringen, skal individet udfordres i tilpassede mængder af læring, og det må hverken være for let eller for svært indhold. Er det for svært undgår man læring og forsvarsmekanismer kan opstå, fordi læring fordrer både kognitive og emotionelle funktioner. Hvis ikke indholdet af læringen vækker følelser af nysgerrighed og behov for at forstå indholdet, vil læringen og erkendelsen ikke forekomme (Illeris 2006).

Modstandens effekt ved gensidig læring

Jeg vil i dette afsnit gennemgå, hvordan en såkaldt afvisning kan forekomme ift. Illeris´s teori om læring. Illeris beskriver tre overordnede former for barrierer mod læring: *forsvar med læring, modstand mod læring og fejllæring*. Illeris opdeler *forsvar mod læring* og *modstand mod læring* ved at anskue *forsvar mod læring* som et beredskab af subjektive, ubevidste psykiske processer, individet har opbygget forud for en situation, og som aktiveres i selve situationen som en ubevidst barriere mod

læring. Derimod mobiliseres *modstand mod læring* i situationer, som individet ikke kan eller vil accepterer, og bliver til en mere bevidst *modstand mod læring*. Bevidstheden sker, fordi individet fx italesætter situationen, eller skaber nogen indre, psykiske refleksioner, så situationen bliver bevidstgjort. En sådan modstand kan også deles af flere individer med hver sin subjektive baggrund for at mobiliserer *modstanden mod læring*. Begge typer af modstand kan udvikle en såkaldt fejllæring. Da *forsvar mod læring* ikke er relevant for min problemstilling, vil jeg ikke uddybe denne modstand yderligere, men i stedet beskrive *modstand mod læring*.
Modstand mod læring er ifølge Illeris en proces, som sker i barnets opvækst, hvor barnets forældre sætter grænser for, hvilken lyst barnet må udleve og ikke udleve, og senere i livet sættes grænserne fra omgivelserne i skolen, uddannelse, arbejde, partner osv. Illeris anskuer modstand som et potentiale, fordi den proces, som sættes i gang, er en aktiv proces, der hos den enkelte kan ende ud med en større erkendelse af egne muligheder og begrænsninger. Energien til at mobiliserer modstand består mest af akkomodativ karakter, og der opstår i selve situationen en psykisk manifesteret og stærk følelse af vrede, raseri eller aggression. Modstanden aktiveres når individet står i en bestemt situation, som det hverken kan eller vil accepteres, fordi omgivelserne hindrer en lyst til livsudfoldelse. I nedenstående citat beskriver Illeris, i hvilke sammenhænge en aktiv modstand kan forekomme:

"Der findes i ethvert menneskes udviklings- og livsforløb altid forhindringer og modstande, der ikke uden videre lader sig overvinde og indpasse, men som tværtimod virker bremsende for udviklingen og livsudfoldelsen. Kognitivt kan der være tale om forhold, der forekommer uforståelige og urimelige, drivkraft- og samspilsmæssigt om frustrationer eller relaterede forhold, der i nogen tilfælde kan antage særdeles dramatiske former" (Illeris, s. 179, 2006).

Men modstand mod læring kan også være passiv og virke blokerende for læring. Fx hvis en gruppe af mennesker får lært, at uddannelse ikke er noget, man får noget ud af og ikke værd at engagerer sig i, er det en passiv modstand. Eksempelvis kan det i en praktikinstitution blive en fælles holdning blandt medarbejderne, at kravene til den nyere pædagoguddannelse ikke er nødvendige, og derfor ikke værd at engagere sig i. Men det kan også være af en mere generel karakter, f.eks. hvis man oplever en stærk modsætning i sammenhæng til det man forventer. Det kan være, at den studerendes udseende og fremtræden ikke svarer til praktikvejlederens forventning af, hvordan en kommende kollega skal se ud samt agerer i den pædagogiske praksis.

Modstand mod læring relaterer sig til læringsdimensionens drivkraft, idet der med modstanden opstår et manglende engagement ift. læring. Engagementet overskygges af et større engagement mod ikke læring, og der kan let opstå misforståelser, hvilket i øvrigt forekommer jævnligt i dagligdagen i små, ubetydelige situationer, hvor vi i forskellige formidlinger kan misforstå hinanden. Vi kan dog hurtigt rette op på sådanne misforståelser, uden at det får den store betydning. Men sker der en misforståelse, hvor indholdet af læringen ikke modsvarer den tilsigtede læring og ikke bliver opdaget, sker der en såkaldt fejllæring, som kan være svær at rette op på. Fejllæring relaterer sig til indholdsdimensionen i læringstrekanten, hvor der opstår en fordrejet assimilation på et forkert grundlag, der bevæger sig videre uden at rette op på de allerede udviklede strukturer ud fra den allerede eksisterende fordom. Derved sker der ikke en akkomodation, hvilket er nødvendigt for at rette op på fejllæringen.

Den anden voksendoms indflydelse på praktikvejlederens læring

Ikke kun modstand mod læring anskues ifølge Illeris som barrierer mod læring. Også praktikvejlederens livsforløb kan skabe barrierer. Illeris opdeler individets læring i livsforløb, som han betegner: Barndom, ungdom og voksendom. Voksendommen opdeler han som den første voksendom og den anden voksendom.

Det er den anden voksendom, der kan have indflydelse på den faglig svage praktikvejleders passive modstand mod læring, og som jeg derfor vil uddybe yderligere. I voksendommens faser bevæger individet sig i den livsfase, hvor det erkender, at livet ikke er uendeligt. Det er oftest ydre hændelser i omverdenen, som påvirker erkendelsen. Voksendommen handler i høj grad om at beskæftige sig med lystbetonede gøremål, og nyde den tid man har med sin partner og eventuelle børn og børnebørn. Individet orker ikke rigtigt mere konfliktfyldte problemstillinger, og vil gerne have, at hverdagen består af fred og harmoni. Tager man en uddannelse eller et kursus, er det enten for sin egen personlige tilfredsstillelse eller for at vise omverdenen, at man stadig kan lære.

Illeris betegner deres grundlæggende karakteristik som:

- *Voksne lærer det, de vil lære, det der er meningsfuldt for dem at lære,*
- *Voksne trækker i deres læring på de ressourcer, de har,*
- *Voksne tager det ansvar for deres læring, de er interesserede i at tage (hvis de kan komme til det),*
- *Og voksne er meget lidt tilbøjelige til at engagere sig i læring, som de ikke kan se meningen med eller har nogen interesse i (Ileris, s. 217, 2006).*

Hvis det hænder, at individet i voksendommen atter sætter sig på skolebænken, bliver det tydeligt, hvilken elev-/lærerolle det er skolet med igennem barndommens skolegang og senere uddannelse. Individet indtager helt ubevidst den passive elevrolle, og har yderst svært ved at indtage den rolle, som det forventes af nutidens elevrolle, hvor man har en mere aktiv rolle, og hvor man finder det spændende at reflektere og diskutere samfundsmæssige problemstillinger med forskellige holdninger (Illeris 2006).

Men den passive elevrolle, som individet indtager, er ikke uden modstand. Illeris beskriver modstanden i følgende citat:

(...) man nøjes med at `stå mentalt af' og være ligeglad. Alligevel kan man så ofte ikke lade være med at komme med irriterende markeringer og skabe uro, mere eller mindre demonstrativt" (Illeris, s. 183, 2006).

Men uanset hvilken modstand der er mod læring, både aktiv eller passiv, så anskuer Illeris modstanden som en ressource hos individet. Men han understreger også, at modstanden mod læring skal frem i lyset og diskuteres og anskues fra de forskellige synspunkter, den enkelte situation får individerne til at reagere på.

Kapitel 6: Analyse

I min problemstilling nævnte jeg det paradoks, at der ikke findes nogen form for skriftlig dokumentation på, hvordan en fagligt svag praktikvejleder beskrives, men at det med lethed kan italesættes i det pædagogiske felt. I min dataindsamling gennemgik jeg, hvilke interview jeg har foretaget, og jeg vil i analysen benytte udvalgte udsagn fra informanternes empiri.
Alle informanterne forholder sig i deres beskrivelser til bekendtgørelsen krav til en praktikvejlederens ansvar, i at støtte den studerende i at få indsigt i den praksis, som den studerende på uddannelsesinstitutionen teoretisk er blevet præsenteret for. Informanternes udsagn sammenligner jeg med specialets øvrige dataindsamling.

Besvarelse af undersøgelsesspørgsmål 1: Karakteristik af den fagligt svage praktikvejleder

Den fagligt svage praktikvejleder beskrives af mine informanter som en pædagog uddannet før 1992, hvor der begyndte at være optagelseskrav på uddannelsen. Informanterne er enige om, at den fagligt svage praktikvejleder introducerer målgruppens individuelle behov for den studerende i 3. praktikforløb. Men introduktionen forbliver ufaglig, fordi den formidles med et hverdagssprog, og ikke med sammenhæng mellem praktikinstitutionens fælles målsætning, værdigrundlag eller målgruppens behov, set ud fra et teoretisk udviklingsperspektiv.

Et fiktivt eksempel på, hvordan en introduktion kan være faglig og sammenhængende kan lyde:

"Børnene skal spise det sunde i deres madpakke før de spiser det usunde". En faglig uddybning af denne målsætning ville være:" I vores målsætning stiler vi efter en sund livskvalitet, og vi skal også indfri kommunens målsætning om sundhedspolitik. I vores værdigrundlag arbejder vi ud fra, at en sund krop lærer bedst".

Men i stedet er den vejledning, den fagligt svage praktikvejleder giver, mere en fortælling om, hvordan hun fornemmer og sanser de forskellige daglige problemstillinger. Hun kan tilhøre den kultur, som jeg beskrev i kapitel 2, hvor man foretrækker at snakke om sine iagttagelser frem for at skriftliggøre (Hansen, 2003). Det, at hun foretrækker at snakke frem for at skriftliggøre iagttagelser til den fagligt

svage studerende, kan resultere i, at ingen af dem får udviklet evnen til at italesætte deres tavse viden til faglige refleksioner, som de kan koble relevant teori på. Derved kan den tavse viden forblive en kultur, som den fagligt svage studerende, om hun vil det eller ej, fører videre i hendes fremadrettede, pædagogiske praksis (Prieur & Sestoft, 2006 samt Wilken, 2014).

Hvordan en fortælling kan lyde, har informant 1 en beskrivelse af:

"Det vil jo være den, der ikke er i stand til at udfordre den studerende i dialog og åbne op og gå ind i det, men mere er sådan procedurer:" Sådan gør vi her", eller: "Du skal vide, at sådan og sådan og sådan, ikk! " (Informant 1).

Og informant 2 beskriver de manglende kompetencer således:

"Og det er en vejleder, som ikke kobler teori og praksis. Det at kunne bruge nogle eksempler, enten fra hverdagen man kobler over på noget teori, eller teori som kobles over på praksis, synes jeg er en god evne at have" (Informant 2).

Med informant 1´s eksempel fremgår det tydeligt, at den fagligt svage praktikvejleder hovedsageligt har bevæget sig i det pædagogiske felt, som primært består af tavs viden, og i et pædagogisk felt, som P.E. Hansen beskriver som en snakke- og fornemme kultur.
Informant 2´s forventning om, at den fagligt svage praktikvejleder kan koble teori på praksis, viser en manglende viden om, at dette krav kan føles som en helt ny læring for den fagligt svage praktikvejleder (Wilken, 2014).

Den studerendes skift fra studierollen til billig arbejdskraft

På grund af overleveringer til den studerende, som består af `plejer´, og manglende kobling mellem teori og praksis, bliver der ikke stillet fyldestgørende krav til den fagligt svage studerende, om at have faglige fokuspunkter fra hverdagen ift. praktikdokumentet. Ligeledes bliver den fagligt svage studerendes tidligere praktiks fokuspunkter/praktikdokumenter ikke ført videre i nuværende praktik og videreudviklet, og dermed forbliver fokuspunkterne uindfriet. Informanterne er enige om, at den fagligt svage praktikvejleder, grundet sit manglende kendskab til teori om læring og udvikling, har svært ved at overskue, hvordan den studerende kan udfordres, så det bliver en succesoplevelse at lære og udvikle sig fagligt (Illeris, 2006).

Informanterne er yderligere enige om, at den fagligt svage praktikvejleder er god til at lytte og støtte den studerende i daglige gøremål, men ikke til at udfordre den studerende fagligt ved at give opgaver, som forstyrrer den studerendes nærmeste udviklingszone i en faglig retning. Informanternes enighed om, at den fagligt svage praktikvejleder er god til at lytte og støtte, kan selvfølgelig være pga. den snakke- og fornemmekultur, den fagligt svage praktikvejleder hidtil har udøvet i sin pædagogiske praksis (Hansen, 2003).

Informant 2 & 3 er enige om hvilke konsekvenser, manglerne har for den fagligt svage studerende:

(...) man begynder at bevæge sig i sådan en cirkel, der hedder, at det bliver et rent arbejdsfællesskab. Og det kan tit være hyggeligt og rart. (...) fordi de udfordrer jo ligesom ikke hinanden. De bliver i hinandens comfortzone begge to" (Informant 3).

Udsagnet fra informant 3 underbygges af Rambølls undersøgelse, som jeg præsenterede relevante udpluk af i kap. 1, afsnit 1.3, hvor rapporten vurderer, at den fagligt svage studerende i stedet bliver "(…) *en arbejdskraft og er i arbejdsrollen og ikke i studierollen"*.

For at undgå denne uheldige cirkel kan man med fordel benytte forskellige metoder til vejledningen, der kan udfordre dem begge i at bevæge sig udenfor deres comfortzone. Informant 2 har et forslag til, hvordan den fagligt svage praktikvejleder kan udfordre den fagligt svage studerendes, og dermed "tvinge" hende til at reflektere og perspektivere.
Hendes forslag er:

"Og hvis man der ud over kan gå ind og sige:" Ved du hvad, jeg har lige læst en artikel om det, eller jeg kan henvise til en bog, og jeg vil anbefale dig at læse det og det kapitel, og så kan vi diskutere eller drøfte det ved næste vejledningstime".

Hvorfor den fagligt svage praktikvejleder ikke indfrier ovennævnte forslag kan skyldes, at hun er et sted i hendes liv, hvor hun ikke tager arbejdet med hjem, men holder fri og beskæftiger sig med de gøremål, som hun nyder (Illeris, 2006). Men hendes arbejdserfaring kan have en væsentlig rolle ift. hvorfor hun ikke indfrier forventninger fra informant 2 til at anbefale en fagbog eller en artikel.
I kap. 2, afsnit 2.6 erkender Poul E. Hansen, at faget er præget af en kultur, hvor man foretrækker at snakke frem for at skriftliggøre. Derfor kan man forestille sig, at en fagligt svag praktikvejleder trækker

på den læring, som hun har ressourcer til, fordi det er den læring, som hun kan se en mening i (Illeris, 2006).

Politiske beslutninger præger den fagligt svage praktikvejleders indsats i vejlederrollen

Den fagligt svage praktikvejleder har igennem hendes tid som pædagog været vidne til en del forandringer i samfundet. Forandringerne har haft stor indflydelse på hendes ageren i feltet. I det historiske perspektiv i kap. 2 gennemgik jeg, hvilke forandringer fra samfundet, der har ændret sig væsentligt, og jeg nævnte at samfundet stiller markant større krav til pædagogens rolle; ikke kun som praktikvejleder, men rollen som helhed. Forandringerne har resulteret i kommunale omstruktureringer og nedskæringer, hvor bl.a. fyringer har stået øverst på dagsordningen mange gange. Samfundets behov for at pædagogerne udvikler egne kompetencer igennem efteruddannelse, har hun muligvis ikke et behov for at indfri (Kap. 5, afsnit 5.5). Hvis den fagligt svage praktikvejleder tog uddannelsen tilbage til oliekrisen, som jeg beskrev i kapitel 2, fordi hun ikke kunne finde et arbejde, så kan hun have taget uddannelsen uden egentlig at være motiveret nok til at udvikle sig yderligere i faget, efterhånden som kravene til faget øges (jævnfør Illeris, 2006).

Følelsen af utilstrækkelighed

Fravalget af efteruddannelse kan også skyldes følelsen af utilstrækkelighed, som kan være opstået i hendes skolegang. Denne følelse kan, jævnfør Bourdieu, give hende følelsen af at skulle arbejde væsentligt hårdere for at forstå det lærte, og samtidig kan hun blive præget af at føle sig usikker og fremmed overfor de nye uddannelsers normer og idealer (Prieur & Sestoft, 2006). Udad til kan hun undskylde sit fravalg af uddannelse med, at hun ikke er særlig boglig (Prieur & Sestoft, 2006).
Men det kan samtidig være en erkendelse af, at de mange, omfattende forandringer og konfliktfyldte problemstillinger (Børn & Unge, nr. 15, 2006), ikke skal tage for meget energi resten af hendes tid på arbejdsmarkedet. Hun vil muligvis gerne have, at arbejdsdagene består af fred og harmoni (Illeris, 2006). Dette ønske opfattes anderledes af informant 2, som beskriver den fagligt svage praktikvejleder således:

"(...) en, som ikke stiller krav til sin studerende. Og her tænker jeg ift. fokuspunkter, det at man ikke tør ligesom at sige: "Her har du noget, som du skal arbejde videre med til næste vejledningstime. Du er nødt til at gøre sådan og sådan". Det kan også være en vejleder, der er for rummelig og for

omsorgsfuld, som siger: "Jeg er så sød og rar og stiller ikke krav, og vi skal bare have dét er til at køre, og der er ikke noget, som må gøre ondt, og du må ikke blive ked af det".

Hvis vejledningen bliver en hyggestund, som informant 2 har erfaring med, kan den læring, der skal ske under vejledningen, blive en læring uden faglige refleksioner. En sådan vejledning er ikke optimal, fordi den ikke indfrier de krav, som uddannelsen stiller til den studerende. Og som jeg gennemgik i kap. 2, er krav til uddannelsen øget i takt med samfundets udvikling. Jævnfør Illeris skaber en læring, som ovenstående vejledning repræsenterer, ikke de optimale forventninger til et samfund i konstant udvikling, fordi den ikke rummer faglige refleksioner (Illeris, 2006).

Sammenfatning

Jeg har igennem undersøgelsesspørgsmål 1 fundet svar på, at den fagligt svage praktikvejleder typisk er uddannet før 1992, og kan mangle kompetencer i at reflektere og perspektivere. De mange ændringer, uddannelsen har gennemgået på kort tid, samtidig med politiske ændringer om nedskæringer og omstruktureringer, kan have indflydelse på den fagligt svage praktikvejleders motivation til at forstå uddannelsessystemet.

At vejlede og støtte den fagligt svage studerende i at koble teori til praksis kan føles umuligt for hende, og vejledningen kan derfor bestå af for meget "snak- og fornemme". En kultur, som den fagligt svage praktikvejleder igennem sine mange år i faget har ageret i, og i hvilken hun kan have udført sin pædagogiske praksis. Derfor kan denne kultur – også betegnet som tavs viden, blive videregivet til den studerende. Yderligere er der en mulighed for, at deres relation kan udvikle sig til et rent arbejdsfællesskab.

Hvis den fagligt svage praktikvejleder valgte at tage uddannelsen i den tid, hvor Danmark var ramt af en international oliekrise, fordi hun manglede arbejde, kan hun mangle motivation til at videreudvikle sine kompetencer. Men hendes manglende motivation til at udvikle egne kompetencer i at reflektere over egen praksis kan også skyldes, at den fagligt svage praktikvejleder er et sted i sit liv, hvor hun ikke vil tænke på sit arbejde når hun har fri.

Den manglende motivation til at udvikle sine faglige kompetencer kan skyldes, at hun kan have oplevelser fra sin skoletid, hvor hun måtte kæmpe hårdt for sin læring, og ikke opnåede lærens anerkendelse.

Med karakteristikken af den fagligt svage praktikvejleder i erindringen vil jeg gå videre til en analyse på, hvilke barriere den fagligt svage praktikvejleder kan møde.

Besvarelse af undersøgelsesspørgsmål 2:
Hvilke barrierer møder den fagligt svage praktikvejleder hos sig selv igennem vejledningen, støtten og vurderingen af den fagligt svage studerende?
Også i dette undersøgelsesspørgsmål vil jeg tage afsæt i udvalgte udsagn fra mine informanter, og supplere med min dataindsamling og teoretiske afsæt.

Manglende genkendelighed

Det første udsagn i dette undersøgelsesspørgsmål er:

"Informant 1 fortæller, at ca. 70 % af de studerende kommer fra hjem uden videregående uddannelse, og derfor ikke har rollemodeller fra studiemiljøet. De kan have noget med i bagagen som gør, at de gerne vil være pædagog, fordi de mener de kan gøre en forskel indenfor faget. Men denne bagage kan gøre, at de har personlige problemstillinger, som har indflydelse på den læring, den studerende skal igennem i praktikforløbet".

Udsagnet vidner om, at den fagligt svage praktikvejleder kan få ansvar for mange forskellige typer studerende. Den fagligt svage studerendes personlige problemstillinger kan være en for stor udfordring for den fagligt svage praktikvejleder, set i forhold til hendes manglende kompetence i at kunne reflektere og perspektivere over sin rolle som praktikvejleder for en studerende i 3. Praktikperiode (Informant 1,2 & 3). Grunden til, at en personlig problemstilling hos den fagligt svage studerende kan være en barriere hos den fagligt svage praktikvejleder i vejledningen, støtten og vurderingen af den fagligt svage studerende, vil jeg uddybe nærmere i den første barriere:

Den fagligt svage studerendes livsvilkår og adfærd kan være så væsentlig anderledes end den fagligt svage praktikvejleders livsvilkår. Forskellen kan resultere i, at deres handlemuligheder i den pædagogiske praksis er meget langt fra hinanden, og den fagligt svage praktikvejleder møder derfor ikke en genkendelighed i hendes handlemuligheder (Prieur & Sestoft, 2006).

Misforstået forståelse af en faglig svag studerende

En anden barriere kan opstå ift. deres forskellige forventninger til at tage pædagoguddannelsen. Den fagligt svage praktikvejleder tog muligvis uddannelsen, fordi der på det tidspunkt ikke var optagelseskrav til uddannelsen (Kap. 2), og den fagligt svage studerende kan tage uddannelsen for at opnå studiekompetence til fortsat videreuddannelse. I den fagligt svage praktikvejleders optik kan den type af studerende vurderes som en fagligt svag studerende.

Informant 2 beskriver vurderingen som følgende:

"(...) at en fagligt svag studerende kan være en studerende, som er så teoretisk, men ikke formår at samarbejde. Den type studerende har vi haft herude, hvor det virkelig er op ad bakke, fordi personen ikke har kunnet samarbejde og kommunikationen er gået skæv, og hvor man mangler nogle sociale kompetencer som gør, at det lige pludselig bliver en fagligt svag studerende".

Det paradoksale i informant 2´s opfattelse af en studerende (og dermed også hendes ansatte i praktikinstitutionen) er, at i Rambølls evaluering af pædagoguddannelsen er opfattelsen væsentlig anderledes. Rambøll vurderer den teoretiske studerende som en dygtig studerende, som har bedre forudsætninger for at koble teori og praksis sammen i hovedet. Rambøll evaluerer, at den dygtige studerende har større forudsætninger for at indfri de højnede krav i form af skriftlighed og selvstudie (Kap. 1, afsnit 1.3).

Forskellen mellem Rambøll og informant 2´s i vurdering af en fagligt svage studerende kan findes i praktikvejlederens og den studerendes forskellige livsvilkår og skoleforløb. Den fagligt svage praktikvejleder kan komme fra arbejderklassen eller selvstændige, og den fagligt svage studerende fra et hjem, hvor forældrene har længere videregående uddannelser. Forskellene gennemgik jeg i min teoriramme i kap. 5. Forskellen i deres forskellige viden og sproglige formuleringer kan skabe en barriere hos den fagligt svage praktikvejleder i hendes samvær med den fagligt svage studerende. Den fagligt svage praktikvejleder kan møde en barriere, der handler om, at hendes indsats som praktikvejleder ikke er god nok. Derfor viser hun ikke den fagligt svage studerende anerkendelse for den læring, den fagligt svage studerende ifølge lovgivningen skal indfri i praktikperioden.

Den studerendes personlighed kan præge praktikvejlederes rolle som vejleder.

Men også den fagligt svage studerendes adfærd og ordforråd kan være en barriere hos den fagligt svage praktikvejleder i vejledningen, støtten og vurderingen af den fagligt svage studerende. Adfærden og ordforrådet kan have indflydelse på, hvor i hierarkiet den fagligt svage studerende placeres i institutionen, og kan betyde, at den fagligt svage studerende allerede fra start af et praktikforløb med sin anderledes væremåde kan få en dårlig start af praktikvejledningen. Som forrige citat fra informant 2 beskrev, så kan den studerendes adfærd og ordforråd i informant 2´s organisation fra start blive vurderet som en fagligt svag studerende, alene ud fra sit udseende, påklædning og sproglige formuleringer (Prieur & Sesroft, 2006). Fordi den fagligt svage praktikvejleder ikke kan reflektere og perspektivere over den barriere, hun ubevidst kan møde hos sig selv, vil hun ikke komme videre i en erkendelse, som kunne ændre denne barriere, og give en fyldestgørende vejledning til den studerende.

Svært at følge med i ændringerne af uddannelsen

En barriere kan være, at den fagligt svage praktikvejleder ikke kan følge med i de markante tiltag, der er sket på uddannelsen fra 2001 og til i dag. Ændringerne er markante over kort tid (ifølge kap.2 er der sket markante ændringer fra 2001 og frem til i dag). Informanterne er enige om, og den fagligt svage praktikvejleder har svært ved at forholde sig til betydningen af den nyeste ændring, hvor de studerende optjener ECTS point og dermed kan læse videre på universitetet. De mange nye teorier, de studerende skal forholde sig til i 3. praktikperiode, og det ansvar hun som praktikvejleder har for praktikdokumenter og endelige vurdering, kan føles uoverskueligt for hende.

Informant 1 udtrykker informanternes enighed således:

"Så det er vanskeligt at vide, hvad uddannelsessystemet opererer med, hvis ikke man kan reflektere og perspektivere og sætte ord på, og på den måde støtte og vejlede. Det er en vanskelig proces, hvis ikke man kan italesætte det. Så derfor vil en svag praktikvejleder nok være en, som ikke er dygtig til det, som ikke kan skifte perspektiv og udfordre og samtidig trække den studerende med derfra, hvor vedkommende var".

Informantens fortælling beskriver ikke kun, at den fagligt svage praktikvejleder har svært ved at forholde sig til indholdet af de nye ændringer, og forstå hvad målet med læringen på uddannelsen er.

Den beskriver også, at hun kan have svært ved at reflektere og perspektivere over sin rolle som praktikvejleder i støtten og vejledningen til den fagligt svage studerende i 3. Praktikperiode.

Tavs viden accepteres ikke længere i samfundet

I dag er det en nødvendighed, at den fagligt svage praktikvejleder besidder kompetencer som refleksion og perspektivering. Kravene fra samfundet i dag kræver, at en praktikvejleder kan italesætte sin tavse viden. Det betyder, at uanset om man i praktikinstitutionen selv vælger at være praktikvejleder eller ej, kan den fagligt svage praktikvejleder møde en barriere i form af en følelse af at føle sig utilstrækkelig (Prieur & Sestoft, 2006). Følelsen kan opstå både på praktikvejlederkursus og efter endt kursus.

Men det kan også skyldes, at hun med sin livserfaring hidtil har følt sig anerkendt af sin ledelse, kollegaer og målgruppens pårørende for de kompetencer, som hun besidder, fordi kulturen indenfor indtil nu har bestået af et snakke- og fornemme- fagområde (Hansen, Poul E. 2003, s. 148).
Når hun skal på praktikvejlederkursus kan det hænde, at hun pludselig møder en erkendelse af, at hendes faglige kompetencer ikke er fyldestgørende, og hun kan risikere, at følelsen af utilstrækkelighed fra skoletiden vender tilbage på ny, og skaber en barriere for læring. Følelsen af utilstrækkelighed kan resultere i en manglende motivation og engagement for at tilegne sig den nye viden, hvilket er nødvendig for at udvikle nye kompetencer som refleksion og perspektivering. Hun skal nedbryde sine gamle mønstre i at snakke og fornemme for at opbygge nye mønstre i at reflektere med omgivelserne i at skabe erkendelse *og* ikke mindst at skriftliggøre hendes tavse viden sat i forhold til hendes rolle som praktikvejleder for en studerende i 3. Praktikperiode. En sådan erkendelse, som det kræver at ændre gamle mønstre til nye, kræver tid og energi, og kan føles som et belastende forløb for den fagligt svage praktikvejleder (Illeris 2006 & Hansen, Poul.E, 2003).

Manglende mulighed for at udvikle sig

Praktikvejlederkurset giver ikke øvelse nok i at ændre dette belastende forløb, og efter endt kursus kan det blive forventet i praktikinstitutionen, at hun nu besidder alle nødvendige kompetencer for at udføre rollen som praktikvejleder. Men hun kan blive overladt til sig selv ift. at udvikle sine refleksioner og perspektiveringer, for igen møder hun en barriere hos sig selv i følelsen af utilstrækkelighed. Denne følelse kan denne gang udspringe af kulturen i praktikinstitutionen hun arbejder i. Hvis kulturen i

praktikinstitutionen ikke består af en snakke- og fornemme kultur, men har fulgt behovet for udviklingen om at kunne reflektere, perspektivere og skriftliggøre den tavse viden (Illeris 2006), er der en risiko for, at hendes hårde kamp for at forstå det formidlede på praktikvejlederkurset, ikke bliver anerkendt i institutionen. Det kan ske, at den fagligt svage praktikvejleder derfor trækker sig stille tilbage, nøjagtigt som hun gjorde under hendes skoleforløb (Prieur & Sestoft, 2006). Blandt hendes kollegaer og ledelse kan hendes tilbagetrukkenhed opfattes væsentlig anderledes. Informant 2 fortæller: *"Jamen, jeg tror, at der er nogen, som tager på det her kursus, og så er det dét. Man har siddet der, man har ikke været deltagende, man har ikke været aktiv. Og så er der en mulighed for at få nogen ekstra penge ved at være vejleder – nej, det er koldt og kynisk, men der er virkelig nogen, hvor jeg tænker, hvad har de taget ind ift. den rolle? Og så ved jeg jo også, at der er vejlederkollegaer, som er kommet og sagt, at det er svært at være sammen med hende, fordi det hviler på den anden".*

Ovenstående udsagn er et eksempel på, at kulturen i praktikinstitutionen ikke skaber den optimale tryghed for at udvikle de nødvendige processer i at veksle mellem gamle og nye mønstre i et samspil, som omgivelserne kræver (Illeris 206).
I stedet kan der ske den samme selektionsproces fra ledelsens side ift. de ansatte, som jeg beskrev i kap. 5, undersøgelsesspørgsmål 3. Selektionsprocessen kan skabe en kløft mellem de ansatte, og bekræfter den fagligt svage praktikvejleder i hendes følelse af utilstrækkelighed.
Forskellen mellem de ansatte kan opstå, når citatets eksempel på, at den fagligt svage praktikvejleders vejlederkollegaer henvender sig til ledelsen, fordi de føler, at det er svært at være sammen med den fagligt svage praktikvejleder. Vejlederkollegaerne kan have svært ved at indleve sig i den fagligt svage praktikvejleders følelse af utilstrækkelighed og behov for tryghed til at udvikle de nye kompetencer. Grunden dertil kan være, at deres livs- og skoleforløb har været væsentligt anderledes (Prieur & Sestoft, 2006) og derfor mødes de nye tiltag på uddannelsen (Hansen, Poul E. 2003) med en positiv motivation og engagement, og dermed også en større mulighed for læring (Illeris 2006).
Med den manglende tryghed til at udvikle de nye kompetencer og praktikinstitutionens manglende indsigt i den fagligt svage praktikvejleders følelse af utilstrækkelighed, kan der fra ledelsens side opstå en selektionsproces, som kan skabe en stor grøft mellem de fagligt dygtige praktikvejledere og de fagligt svage praktikvejledere.

For mange samfundsmæssige forandringer kan påvirke motivationen

Jeg uddyber den sidste barriere, som den fagligt svage praktikvejleder kan møde hos sig selv i vejledningen, støtten og vurderingen af den fagligt svage studerende. Vi skal tilbage til kapitel 2, hvor jeg gennemgik det historiske forløb. Jeg kan konstatere, at der har været en del markante, samfundsmæssige ændringer, som den fagligt svage praktikvejleder ikke har kunnet styre og kontrollere. At være en del af så omfattende ændringer, uden at kunne gøre noget, kan skabe en barriere hos den fagligt svage praktikvejleder. Hun skal forholde sig til risikoen for at blive fyret på grund af nedskæringer eller omstruktureringer, eller at skulle sige farvel til gamle kollegaer og goddag til nye. Dette kan, jævnfør Illeris, skabe en aktiv modstand mod læring. Modstanden kan opstå, når hun bliver konfronteret med situationer, som hun hverken kan eller vil acceptere. Hun føler sig uforstående over for de nedskæringer eller omstruktureringer der er besluttet. Følelsen af, at det er urimelig f.eks. at skulle passe den daglige praksis, imens hun og hendes kollegaer venter på, hvem der bliver opsagt, kan føles urimelig. Og bagefter føle sig lettet over, at det i denne omgang ikke blev hende, kan føles som urimeligt og kræver meget energi. Hvordan det kan påvirke hendes vejledning, støtte og vurdering vil jeg analyserer i næste undersøgelsesspørgsmål.

Sammenfatning

Den fagligt svage praktikvejleder kan møde en barriere ift. at vejlede, støtte og vurdere en fagligt svag studerende med personlige problemstillinger, som kan opstå i et praktikforløb. Deres opvækstvilkår og livsstil kan være betydeligt forskellige.

Den fagligt svage praktikvejleder kan møde en barriere i at føle sig utilstrækkelig under og efter praktikvejlederkurset. Følelsen kan relatere sig til hendes skoleforløb, og konsekvensen er, at hun stille trækker sig tilbage. Hendes tilbagetrukkenhed kan blive mødt af uforståenhed hos de ansatte i praktikinstitutionen, og kan udløse en selektionsproces hos kollegaer og ledelse.

Ledelsens negative forståelse af den fagligt svage praktikvejleder påvirker hendes motivation til at videreudvikle egne kompetencer i at reflektere og perspektivere efter endt praktikvejlederkursus.

En sidste barriere kan opstå, fordi de markante politiske nedskæringer og omstruktureringer i feltet kan have fyldt så meget i den fagligt svage praktikvejleders hverdag, at en forståelse af uddannelsessystemets ændringer træder i baggrunden.

Besvarelse af undersøgelsesspørgsmål 3:

Hvilke magtfordrejede holdninger fra ledelsen kan have indflydelse på den fagligt svage praktikvejleder vejledning, støtte og vurdering for en fagligt svag studerende?

Jeg analyserede i forrige undersøgelsesspørgsmål, at de markante forandringer i samfundet kan give et så dårligt arbejdsmiljø, at der i praktikinstitutionen opstår en nervekrig mellem de ansatte. Hvordan sådan et arbejdsmiljø kan starte hos ledelsen og påvirke den fagligt svage praktikvejleders støtte, vejledning og vurdering til den fagligt svage studerende, vil jeg i dette afsnit uddybe nærmere.

Et A- og et B hold skabes af ledelsen

Informant 2 fortalte i undersøgelsesspørgsmål 2, at en ansat kunne komme til hende for at klage over en fagligt svag praktikvejleder. Hun fortalte også, at hun om nogle af sine ansatte kunne tænke, at en fagligt svag praktikvejleder kun havde til hensigt at påtage sig ansvaret som praktikvejleder, fordi det giver lidt mere i løn. Har ledelsen en sådan indstilling, kan der opstå flere uenigheder blandt de ansatte, og skabe en kamp om magten i praktikinstitutionen. De ansatte kan kæmpe for at få lederens anerkendelse, og med hver deres livsvilkår og kompetencer, kan hver enkel ansatte have skabt sin egen forventning om, hvordan en pædagogisk praksis skal udføres (Bourdieu & Passeron, 2006). Med en så forskellig forståelse af sine ansatte som informant 2 udtrykker, kan der skabes et A og B hold, som kæmper om ledelsens accept af hvert holds regelsæt.

Kampen om magten i praktikinstitutionen kan i takt med regeringens besparelser indenfor pædagogfaget og de højnede krav fra målgruppens pårørende, kommunen og regeringen, skabe et så dårligt arbejdsmiljø, at dagligdagen i praktikinstitutionen af de ansatte kan opleves som en nervekrig, hvor mobning og bagtaleri er en del af den daglige, pædagogiske praksis.

Som jeg tidligere har beskrevet i kap. 2, kan en sådan nervekrig skabe et A og et B hold.

Et fagligt hold og et ufagligt hold

De to hold kan beskrives således:

A - holdet kan være uddannet efter 1992, og/eller have valgt at tage efteruddannelse for at følge med i samfundets voksende krav til faget. De kan have udviklet deres kompetencer i at reflektere og perspektivere, fordi de kan se en mening i kompetencerne sat ift. samfundets udvikling (Illeris 2006). De kan have set den belastende proces, udviklingen af kompetencerne indbefatter, som en mulighed for at skabe et bedre arbejdsmiljø i de år, som de har tilbage på arbejdsmarkedet. Derfor kan de anskue udviklingen af at evne kompetencerne "refleksion" og "perspektivering", som en personlig tilfredsstillelse (Illeris, 2006). Hold A anser refleksion og perspektivering som en væsentlig del af deres faglighed, og er stolte af at praktisere den i deres pædagogiske praksis. Hold A imødekommer de studerende på den nye uddannelse, med en positiv indstilling og ytringer som:

"*Det er dejligt, at der sker noget nyt på uddannelsesområdet, jeg har altid selv manglet mere viden om…..!"* eller: **"***Bare de nu vil søge inden for området her, vi kunne godt bruge nogle nye vinkler på ….! "*(Ærø 2003).

B - holdet kan bestå af de pædagoger, som har taget uddannelsen før 1992, men kan også være pædagoger, som har haft svært ved at mestre den teoretiske del igennem deres uddannelse, fordi de eksempelvis er opvokset i et miljø præget af timelønsarbejde og/eller selvstændige.

Informant 1 beskriver dette således:

"(…) og der tror jeg, at der er mange studerende, som måske aldrig har mødt forbilleder, som har været studerende- agtige. De kommer ikke fra hjem, hvor forældrene har en nysgerrig og eksperimenterende indgangsverden. Mange ved vi jo, ja, ca. 70 %, kommer fra hjem, hvor der ikke forudgående har været uddannelse, eller kun har haft faglig uddannelse eller selvstændige erhvervsdrivende. Og det betyder, at der ikke står bøger på deres reoler, de læser ikke information, man lytter ikke til P1 osv.".

Men denne baggrund kan jeg antage, at hold B ynder at bruge plejer, og de snakker og fornemmer i deres pædagogiske praksis. Poul Erik Hansen, som selv har selv har arbejdet i det pædagogiske felt,

skriver:

”Pædagoger er i særdeleshed i besiddelse af ”tavs viden”. Erfaringer, observationer og analyser af situationer og forløb, gør os i stand til at agere hensigtsmæssigt og succesfuldt på en lang række områder. At formidle dette til omverden er straks en anden sag. Det har næsten været et æreskodeks for pædagoger, at udtrykke, at vi er en faggruppe med en enorm mængde ”tavs viden” (Hansen, 2003, s. 148).

For gruppe B kan det hænde, at de udtrykker, at de er en faggruppe med en enorm mængde tavs viden, som ovenstående citat beskriver. Med denne holdning kan de anskue praksis som værende vigtigere end teori, og de kan imødekomme studerende fra den nye uddannelse med ytringer som:

”De kan ikke det samme som os!”, ”Det er da for dårligt, at de ikke ved noget om…!”, ”Hvordan skal de da nogensinde kunne løse opgaverne på vores områder?” og ”Er de mon bedre end os?”.

Både hold A og hold B gør alt for at bevare hvert deres pædagogiske praksis som den mest betydningsfulde. De har ingen ligheder eller fællesnævner, som kan få dem til at stå sammen. Uenigheden sætter det spil i gang, som jeg tidligere nævnte, og i kampen om magten forsvarer de hver deres måde at anskue faget på. Kampen kan medføre en ensporethed og fornemmelse af rigtigheden af eget perspektiv, der nærmest kan sammenlignes med religiøs fanatisme. Imens de kæmper om magten, kan de fastfryse tiden og de omkringliggende, truende forandringer ved at bevare deres plads i hierarkiet. De kan i kampens hede glemme at se indad, fordi det er ubeskriveligt vigtigt for dem ikke at miste deres placering i hierarkiet.

Den fagligt svage studerende kan bliver offer for kampen om magten

Selvom uenighederne er mellem de ansatte i praktikinstitutionen, kan kampen om magten godt have indvirkning på den fagligt svage studerendes praktikforløb og den vejledning, støtte og vurdering hun modtager fra den fagligt svage praktikvejleder. Med en sådan kamp i praktikinstitutionen kan det være svært for en fagligt svag studerende, at finde sin position ift. de kollegaer, som hun skal fungere sammen med i den tidsramme, som 3. lønnet praktik har. Afhængigt af, hvilke færdigheder den fagligt svage studerende har udviklet igennem sin opvækst, kan der ske en udskillelsesproces som viser,

hvilken plads i hierarkiet den fagligt svage studerende skal indtage. Som Rambøll har evalueret, og som jeg beskrev i min problemstilling, kan der være stor sandsynlighed for, at den fagligt svage studerende ikke kan fastholde sin position som studerende. Medarbejderne i praktikinstitutionen kan bekrige hinanden så meget, at arbejdsmiljøet kan være svært at være i (BUPL 2005). De følelser, som igangsættes hos hver enkelt medarbejder kan være svære at italesætte, fordi kampen om magten ikke er bevidst for de involverede, men alligevel så betydningsfuld, at stilles der spørgsmål eller tvivl om spillets regler, kan det af de involverede opfattes som forræderi (Järvinen, 2005). Derfor kan den fagligt svage studerende have svært ved at stille spørgsmål til praktikinstitutionens pædagogiske praksis, fordi det kan risikere at blive misforstået. Uden at den fagligt svage praktikvejleder bemærker det, suges den fagligt svage studerende ind i en rolle som billig arbejdskraft (Rambøll 2012).
I kampen om magten kan den fagligt svage studerende komme i klemme mellem de to grupperinger. Idet den fagligt svage studerende gerne vil opnå sin vejleders anerkendelse, er der størst sandsynlighed for, at den fagligt svage studerende ”melder sig under fanerne på” hold B, som er den fagligt svage praktikvejleders hold. Sker det, at den fagligt svage studerende alligevel stiller tvivl om hold B’s pædagogiske praksis, kan udstødelsesprocessen få så store konsekvenser, at hold B begynder at bagtale og mobbe den fagligt svage studerende (Hopffer, 2005). Fordi den fagligt svage praktikvejleder selv tilhører denne gruppe opdager hun ikke, hvilken kamp der nu er i spil, og derfor kan den fagligt svage studerende begynde at få det dårligt (BUPL 2005). Efterhånden som bagtaleri og mobning fortsætter, begynder holdet at tro så meget på kampen, at de nu er fast besluttet på, at den fagligt svage studerende ikke skal have godkendt sin praktik. Fra at en vurdering skal være den fagligt svage praktikvejleders ansvar, bliver det nu holdets fælles vurdering, at den fagligt svage studerende ikke skal være pædagog.

Ledelsens uvidenhed om egen indflydelse på kampen om magten

En betænkelighed ved, at den fagligt svage studerendes 3. praktikforløb skal godkendes, skal altid omkring ledelsen. Men ledelsen kan have svært ved at forstå og gennemskue de ansattes pludselige ændring af vurderingen.

Informant 2 beskriver det på denne vis:

”(...) det her med, at jeg får en mundtlig overlevering, når jeg spørger ind med: ”Hvordan er det med den studerende, og hvordan går det?”. Så kan godt sige noget, men så lige pludselig, så er det måske

tippet til den ene eller den anden side. Jeg kan ikke fornemme, hvor kompetencerne ligger henne, når det går galt, eller når det går godt - når det bare kører. Hvad handler det om? Er det den studerende, eller er det vejlederen, man skulle have været inde over noget før?".

Med dette citat kan jeg tvivle på, om ledelsen er bevidste om, hvor stor indflydelse de ansattes kamp om magten påvirker, og hvordan praktikinstitutionen som helhed varetager ansvaret for den fagligt svage studerende igennem den 3. praktikperiode. Min tvivl er selvfølgelig påvirket af min viden om, at den studerende i 3. praktikperiode skal indgå i personalets normering og derfor udføre den pædagogiske praksis på lige fod som praktikinstitutionens øvrige ansatte.

Når Informant 2 fortæller:

"(...) en vejleder, som er bange for at spørge ind til dér, hvor det gør ondt. Jeg synes, at der nogen gange kan komme den her – jeg har skrevet hensynsbetændelse. Her tænker jeg jo, at dér, hvor det ligeså snart det ikke kører, eller der er noget med den studerende, så bliver jeg involveret, fordi – uha, ikke; – og så skal de have hjælp. Sådan er det i hvert fald herude".

Uddannelsesinstitutionens oplevelse af vurderingen af den studerende

Uanset om ledelsen er bevidste om deres indflydelse på den fagligt svage praktikvejleders vurdering af en fagligt svag studerende eller ej, så skal der ved en betænkelighed fra praktikinstitutionen, igangsættes en vurdering fra uddannelsesinstitutionen. Der etableres et møde i praktikinstitutionen, hvor en vejleder fra uddannelsesinstitutionen mødes med den fagligt svage studerende, den fagligt svage praktikvejleder og praktikinstitutionens ledelse. Informant 3 fungerer som vejleder fra uddannelsesinstitutionen, og når han deltager i disse møder, kan hans oplevelse være:

"Det kan også godt være konfliktfyldt – det vil jeg også sige, for det der også sker her er, at der kan opstå nogen misforståelser, og der har man ligesom ikke apparatet til at bearbejde det, fordi man arbejder lidt uprofessionelt med tingene. Man har en række ting, der ikke bliver italesat, og så kan der opstå en konflikt, man ikke rigtig kan få løst. Og det er jo ligesom dér, jeg kommer ind i billedet, for jeg er jo faktisk ikke tæt på i de her situationer. Jeg er jo ikke ude at opleve de her vejledningssituationer. Men når der opstår en konflikt, hvor det er sådan lidt påstand mod påstand, og de bliver uenige om

man skal bestå eller ikke bestå sådan en praktik, så er det jo ligesom at jeg kommer ind i billedet. Der møder jeg meget det her – altså både den studerende, som faktisk har rigtigt svært ved at formulere, hvad det er, der er foregået igennem sådan et praktikforløb. Og så også en praktikvejleder, som også på en lidt intuitiv måde, uden ligesom at referere til hverken de bestemmelser, der er, eller de mål, der er sat op for praktikken, og ligesom siger: ' jamen, den her studerende skal ikke være pædagog', eller sådan. Der er det, at det kører på det intuitive og uprofessionelle niveau".

Informant 3´s fortælling om den intuitive og uprofessionelle måde, praktikvejlederen konkluderer, at den studerende ikke skal være pædagog, kan sammenholdes med erhvervspsykolog Henrik Hopffers citat fra tidligere omkring, at konflikter kan køre i ring og til sidst blive til, at den enkelte er en dårlig pædagog – i citatet fra informant 3 kan det blive til: *(...) Jamen, den her studerende skal ikke være pædagog".*

Hvis den fagligt svage praktikvejleder ikke har skriftliggjort sine iagttagelser omkring den fagligt svage studerendes pædagogiske praksis, og hvis der er opstået bagtaleri og mobning af den studerende, kan det være svært for den fagligt svage praktikvejleder at dokumentere hendes påstand om, at den fagligt svage studerende ikke skal være pædagog.

Sammenfatning

Jeg har analyseret på, at ledelsens negative forståelse af den fagligt svage praktikvejleder kan skabe en uenighed blandt de ansatte i praktikinstitutionen, og opdele de ansatte i to hold – hold A og hold B. Uenigheden kan udvikle en kamp om, hvilken forståelse af den pædagogiske praksis der vil få ledelsens anerkendelse.

Kampen om ledelsens anerkendelse kan af samfundets højnede krav til fagets udførelse af praksis udvikle sig til et dårligt arbejdsmiljø. Dagligdagen i praktikinstitutionen kan af de ansatte opleves som en nervekrig, hvor mobning og bagtaleri præger den pædagogiske praksis.

De ansattes kamp om magten og ledelsens anerkendelse kan påvirke praktikperioden for den fagligt svage studerende væsentligt, fordi hun kan have svært ved at finde sin placering i hierarkiet og sin egen forståelse af, hvordan hendes pædagogiske praksis skal udføres.

Besvarelse af 2. del af problemformuleringen: Og hvordan kan man fremadrettet styrke vejledningensarbejdet som praktikvejleder?

Til besvarelse på anden del af min problemstilling, har jeg stillet følgende spørgsmål til mine informanter: ”*Hvordan ønsker du fremover, at praktikvejlederne opkvalificeres til at vejlede den faglig svage studerende?”*.

I deres besvarelser giver de løsningsmuligheder ud fra hver deres erfaring med den fagligt svage praktikvejleder.

Ledelsen vil involveres

Informant 2 foreslår, at en repræsentant fra ledelsen deltager til de første vejledningstimer. Dette forslag stilles ud fra hendes usikkerhed i, at hvis praktikvejlederen i slutningen af forløbet vurderer den fagligt svage betænkelig ved godkendelse, så kan informant 2 have svært ved at vurdere, hvad årsagen til den fagligt svage praktikvejleders pludselig opståede ”betænkelig ved godkendelse” skyldes. Jeg analyserede på denne usikkerhed i undersøgelsesspørgsmål 3.

Informant 2 fortæller:

”(…) men det, at jeg først kommer ind, når der er problemer, det synes jeg er noget skidt. Men også det, at jeg kan være med til at sikre, at når man starter op med en studerende. Jeg kunne egentligt bare være fluen på væggen, hvor jeg kan være med, og vi kan lave videooptagelser osv., og så have lidt finger på pulsen. ’Det her skal sgu´nok gå’, eller lige kan snakke med vejlederen om, at her er lige noget, I skal være opmærksomme på, eller hun skal lige have lidt ekstra. Men det her med, at jeg får den mundtlige overlevering, når jeg spørger ind med:’ Hvordan er det med den studerende, og hvordan går det?’. Så kan de godt sige noget, men så lige pludselig, så er den måske tippet til den ene eller den anden side”.

Informant 2 supplerer med at sige hun mener, at ledelsens deltagelse skal fortsætte kontinuerligt i praktikforløbet, og at ledelsens deltagelse skal kvitteres med en underskrift på referatet fra vejledningen.

Jeg mener, at forslaget kan være en mulighed for at skabe en tryg platform for den fagligt svage praktikvejleder. Som jeg beskrev i første del af problemformuleringen, undersøgelsesspørgsmål 3, så kan den fagligt svage praktikvejleder efter endt praktikvejlederkursusmøde, møde en barriere hos sig selv ift. at nedbryde sine gamle mønstre, hun har udviklet igennem hendes arbejdsliv. I den forbindelse citerede jeg i det historiske forløb i kapitel 2, Poul E. Hansen for hans erfaring med, at en snakke- og fornemme kultur igennem mange år har præget faget. Med informant 2´s forslag til at ledelsen delvist deltager i vejledningen kan den faglig svage praktikvejleder have en mulighed for at øve sig i at introducere praktikinstitutionens værdier og målsætning ved at sparre med ledelsen. Hun kan sparre med ledelsen i fagligt at skabe sammenhæng mellem disse og målgruppens behov. Endvidere kan platformen bidrage til, at den fagligt svage praktikvejleder kan fortsætte med at udvikle sine kompetencer i at reflektere fagligt over egne handlinger i samspil med repræsentanten fra ledelsen, og derved, jævnfør Illeris, italesætte hendes tavse viden. Repræsentanten fra ledelsen kan fungere som en faglig sparring i at forstå og forholde sig til studiebekendtgørelsens højnede krav i sparring med den fagligt svage praktikvejleder, og der igennem kan den fagligt svage praktikvejleder opnå en anerkendelse fra sin ledelse i, at hun forsøger at udvikle sine faglige kompetencer. Jeg mener, at ledelsens deltagelse kan bidrage til, at platformen mellem repræsentanten fra ledelsen og den fagligt svage praktikvejleder kan fortsætte ud over vejledningstimerne.

Ledelsen kan forholde sig subjektivt til vurderingen af den fagligt svage studerende

Opstår der ”betænkeligheder ved godkendelsen” af den fagligt svage studerende, skal ledelsen ikke nøjes med at forholde sig til en mundtlig overlevering fra den fagligt svage praktikvejleder. Ledelsen vil derimod med sin subjektive oplevelse af vejledningstimerne, og den efterfølgende sparring med den fagligt svage praktikvejleder, kunne analysere på problemstillingen, og derfra foreslå en løsning på problemstillingen.

Deltagelsen kan også bidrage til, at ledelsen kan danne sig et helhedsbillede af praktikforløbet, som f.eks.: ”har praktikinstitutionen været presset på grund af langtidssygemeldinger? Har praktikvejlederen selv været meget syg? Har målgruppen været mere ressourcekrævende end normalt? Ledelsen kan anerkendende spørge den fagligt svage praktikvejleder, om der kan være noget i hendes pædagogiske praksis eller fritid, der kan skabe en barriere hos hende ift. at støtte og vejlede den fagligt svage

studerende. Blot ved at spørge ind til den fagligt svage praktikvejleders pædagogiske praksis og fritid, kan der skabes en refleksion hos den fagligt svage praktikvejleder, og muligheden for at finde en løsning på "betænkelig ved godkendelse" kan opstå.
Informant 2 foreslår også, at man kan have to praktikvejledere på hver enkelt studerende. Hun foreslår, at man har en teoretisk stærk praktikvejleder og en praktisk stærk praktikvejleder. Jeg mener dog, at der kan være en risiko for, at den fagligt svage praktikvejleder forbliver en fagligt svag praktikvejleder, hvis ikke den fagligt svage studerende spørger undrende ind til den fagligt svage praktikvejleders handlinger – og er vedholdende i at undres og spørge ind til handlingerne, så den fagligt svage praktikvejleder får mulighed for at italesætte sin tavse viden. Der foruden kan der stadig forekomme en magtkamp mellem de to praktikvejledere, og den fagligt svage studerende kan få det sværere ved at sige fra og forblive i studierollen.

Opkvalificering af praktikvejlederkursus

Informant 1 mener, at praktikvejlederne skal oftere ind på uddannelsesinstitutionen og deltage i kurser og små opkvalificeringsforløb.
Informant 1 fortæller: *"Vi har jo allerede været i gang med at udvide vores praktikvejlederkursus fra tre til fem dage. Vi er ikke færdige med at udvikle, men jeg tror nok at det fem dages modul skal så samtidig også snart bliver gjort til en Diplom i vejleder. Så kan en vejleder sige: 'Nu har jeg et modul, og så kan jeg læse videre til bachelor i vejleder'. Og det er jo fordi vi også gerne vil have opdaterede vejledere, at jo mere viden de har og jo bedre de er opdateret, bliver de også bedre til at vejlede i en konkret opgave".*
Jeg mener, at udvidelsen af praktikvejlederkurset ikke vil ændre på den fagligt svage praktikvejleders følelse af at føle sig utilstrækkelig ift. de markante tiltag, der er sket på uddannelsen fra 2001 og til i dag. Denne følelse beskrev jeg i undersøgelsesspørgsmål 2, hvor jeg også beskrev, hvilke barrierer den fagligt svage praktikvejleder kan møde hos sig selv under deltagelsen på praktikvejlederkurset. Udvidelsen af praktikvejlederkurset vil heller ikke ændre på den fagligt svage praktikvejleders følelse af, at hendes oplevelse af utilstrækkelighed fra hendes skoletid vender tilbage og skaber en barriere for læring. Som jeg også beskrev i undersøgelsesspørgsmål 2, kan denne barriere skabe en manglende motivation og engagement for at tilegne sig den nye viden, som praktikvejlederforløbet byder på.

En udvidelse af praktikvejlederkurset kan derimod have en positiv udvikling for de barriere, den fagligt svage praktikvejleder kan møde hos sig selv igennem et praktikforløb for en fagligt svag studerende. Barriererne kan opstå over tid, og det kan være så godt som umuligt at forudse, hvilke barrierer den fagligt svage praktikvejleder kan møde hos sig selv. Kommer den fagligt svage praktikvejleder over tid på opfølgende kurser, vil hun have en mulighed for at udtrykke en konkret problemstilling på et opfølgningskursus. Forudsætningen for, at hun vil italesætte en konkret problemstilling fra egen praksis med en fagligt svag studerende forudsætter dog, at hun ikke føler sig utilstrækkelig på kurset, som jeg tidligere beskrev. Informant 1´s forventning om, at en opgradering af praktikvejlederkurset til et modul i diplom i vejleder, kan få den fagligt svage praktikvejleder til at reflektere over at læse videre til en bachelor i vejledning, vurderer jeg som en for stor forventning til den fagligt svage praktikvejleder. Som jeg analyserede i undersøgelsesspørgsmål 1, vurderer jeg, at den fagligt svage praktikvejleder vil forsvare sin manglende motivation til at læse videre på diplom i vejledning med samme forklaring, som den hun kan have benyttet ift. at hun ikke har taget efteruddannelse – at hun ikke er særlig boglig.

Informant 3 er enig med informant 1 i, at praktikvejlederkurset skal opgraderes til en diplomuddannelse.
Han forklarer: *"Jeg synes jo, at alle praktikvejledere skal have det der Diplom modul. Det burde de simpelthen prioritere højt alle steder. For når praktikken er så vigtig en del af pædagoguddannelsen, er det også vigtigt, at dem som vejleder i praktikken, også har en god, gedigen uddannelse"*.
Jeg kan sagtens forholde mig til begge informanters holdning til at opgradere praktikvejlederkurset til en diplomuddannelse. Ved denne opgradering kan informant 2´s ønske blive indfriet, at den fagligt svage praktikvejleder skal aflevere et skriftligt produkt på kurset. Men informant 3´s forventning om, at den fagligt svage praktikvejleder kan motiveres til at læse videre er jeg uenig i. Jeg mener, at den fagligt svage praktikvejleders følelse af utilstrækkelighed helt tilbage fra skoletiden begrænser motivationen til at læse videre, især fordi læringen er helt ny for hende (Bourdieu & Passeron, 2006). Ifølge Illeris kan hun også være et sted i hendes liv, hvor hun ikke vil tænke på arbejdet, når hun har fri, men vil beskæftige sig med lystbetonede ting.

Netværk kan bidrage til at udvikle den fagligt svage praktikvejleder

Foruden en opgradering af praktikvejlederkurset, vil Informant 3 have udviklet et netværk for praktikvejlederne. De kan mødes hvert halve år for at man inspirerer hinanden og hører oplæg fra forskellige undervisere, som er relateret til praktikvejlederrollen. Informanten har erfaring med sådanne netværk, og hans erfaring er, at netværket bliver nedprioriteret, når der skal spares, fordi det ikke er et krav fra undervisningsministeriet.

Hans erfaring med et netværk er positive, og han fortæller at: *"Men det viser sig i hvert fald, at det giver rigtig gode resultater, når man gør det. Og de er glade for det, fordi det er et ensomt job at være praktikvejleder. Man går jo ofte én og én rundt omkring med deres forskellige faglige dilemmaer og udfordringer".*

Jeg ser forslaget som en mulighed for, at den fagligt svage praktikvejleder i netværket kan finde en ligeværdig sparring, og samtidig blive udfordret på sin tavse viden.

Kapitel 7: Diskussion

Denne diskussion tager udgangspunkt i dataindsamlingen og teoretiske analyser i ovenstående, og vil diskutere muligheden for, at ledelsen i en praktikinstitution kan blive mere bevidste om, hvilken indflydelse de har på den fagligt svage praktikvejleders vejledning, støtte og vurdering af en fagligt svag studerende.

Som analysen viser, er informanternes beskrivelse af den fagligt svage praktikvejleder, at hun introducerer den fagligt svage studerende for målgruppen med et hverdagssprog, og uden sammenhæng mellem institutionens målsætning og værdigrundlag. Som jeg beskrev i min indledning, har jeg selv fungeret i det pædagogiske felt, og jeg genkender informanternes beskrivelse. Jeg genkender også Poul E. Hansens erfaring med, at det pædagogisk felt kan være præget af en snakke- og fornemme kultur.

At den fagligt svage praktikvejleder ikke kan reflektere og italesætte en faglig sammenhæng mellem målgruppens behov og praktikinstitutionens målsætning og værdigrundlag, ser jeg som en mangel hos ledelsen, og ikke hos den fagligt svage praktikvejleder. Jeg mener, at der kan være en mulighed for, at ledelsen ikke er tydelig nok i hverdagen overfor sine ansatte til at italesætte sammenhængen, eller også kan det være, at ledelsen taler i et sprog, hvor sammenhængen bliver svær at forholde sig til for den

fagligt svage praktikvejleder (Prieur & Sestoft, 2006). Dette kan betyde, at ledelsen kan fortsætte med at skabe en afstand mellem ledelsen og den fagligt svage praktikvejleder, og den fagligt svage praktikvejleder kan føle sig alene i at forholde sig til uddannelsens seneste reform som en hel ny læring. Det kan forårsage, at den fagligt svage praktikvejleder må famle sig usikkert og søgende gennem praktikforløbets forskellige forløb uden opbakning og anerkendelse fra ledelsen (Wilken, 2014).

Jeg mener, at det er ledelsens ansvar at motivere sine ansatte, uanset hvilke kompetencer de rummer. En motiverende tilgang til den fagligt svage praktikvejleder kan eksempelvis være, at det er ledelsen, som viser en artikel til den fagligt svage praktikvejleder, som så medbringer den til vejledningen af den studerende. Ledelsen kan ikke forvente at den fagligt svage praktikvejleder selv har overskud eller motivation til at finde en artikel (Illeris, 2006).

Jeg mener, at det er ledelsens ansvar at kunne reflektere over, hvor de ansatte befinder sig i deres liv. Refleksioner som eksempelvis: Hvordan havde den fagligt svage praktikvejleder det sidste gang praktikinstitutionen var udsat for nedskæringer? Var hun ofte syg? Har der været mange sygdomsperioder blandt de ansatte? Har hun manglende overskud? Har hun haft et belastet forløb i sit privatliv? Har der været konflikter i personalegruppen? Eller har målgruppen haft særlig udfordrende problemstillinger? Sådanne refleksioner kan være med til at rette fokus på, hvad den fagligt svage praktikvejleder kan, og dialogen mellem ledelsen og den fagligt svage praktikvejleder vil ikke kun virke motiverende, men også skabe den tryghed, som den fagligt svage praktikvejleder behøver, for at fortsætte med at udvikle kompetencerne i at reflektere og perspektivere (Illeris, 2006).

Hvis ledelsen formår at gå i en dialog med de ansatte, vil ledelsen kunne forholde sig til den respons, de ansatte udtrykker over ændringerne af den nye uddannelse, og som jeg gennemgik i kapitel 2. Mærker ledelsen, at den fagligt svage praktikvejleder mangler opbakning til indholdet af vejledningen, eller har svært ved at forstå studiebekendtgørelsen, er det uden tvivl ledelsen, som skal åbne op for en mulig sparring, hvor den fagligt svage praktikvejleder kan søge og finde svarerne. Dertil kommer, at det er ledelsen, som skal have fokus på, om relationen mellem den fagligt svage studerende og den fagligt svage praktikvejleder bliver et arbejdsfællesskab.

Selv samme informant, som foreslår at inddrage en artikel til vejledningen, ytrer også sin mening om, at en ansat kan tage praktikvejlederkurset, blot for at få ekstra penge ved at være vejleder.

En sådan holdning kan forhindre, at der skabes en tryg platform til, at den fagligt svage praktikvejleder

kan benytte sin ledelse til sparring og videreudvikle sine nyligt fundne værktøjer i at reflektere og perspektivere i samspil med ledelsen. Og at ledelsen godkender, at den fagligt svage praktikvejleder tager praktikvejlederkurset, uden at indgå i en dialog med den fagligt svage praktikvejleder omkring sin bekymring, ser jeg som en helt ny problemstilling. Hvis ledelsen derimod fra start tager initiativ til en dialog med den fagligt svage praktikvejleder om, hvilke bekymringer ledelsen kan have omkring at godkende kurset, mener jeg en sådan dialog kan skabe en begyndende refleksion hos den fagligt svage praktikvejleder, hvor hun kan reflektere over sin egen motivation. Dialogen mellem ledelsen og den fagligt svage praktikvejleder kan åbne op for en refleksion hos den fagligt svage praktikvejleder, hvor hun over tid kan føle sig tryg nok til at italesætte, at hun eksempelvis trænger til at foretage ændringer i sin daglige pædagogiske praksis. Starten på dialogen kan bidrage til udviklingen af en tryg platform, hvor ledelsen og den fagligt svage praktikvejleder kan fortsætte sparringen efter praktikvejlederkurset. Hvis en sådan faglig sparring opnås, vil de barrierer den fagligt svage praktikvejleder kan møde hos sig selv, igennem vejledningen, støtten og vurderingen af den fagligt svage studerende, blive italesat hos ledelsen, og kan undgås at blive til bagtaleri af den fagligt svage studerende i personalegruppen.
Men netop den negative holdning, som informant 2 har til den fagligt svage praktikvejleder, henleder mig til at vurdere, at ledelsen kan skabe den selvsamme kultur, som ifølge Bourdieu skaber en stor afstand mellem de ansatte og kan opretholde en selektionsproces og ulighed blandt praktikinstitutionens ansatte. Hvordan en sådan kultur kan ændres, vil jeg ikke komme nærmere ind på i denne diskussion. Men kulturen kan udspringe fra ledelsens manglende bevidsthed om egne handlinger, og viden om, hvor meget ledelsens sprog påvirker kampen mellem de to hold. Når et konsulentfirma som ”Mindmover” fortæller, at der under deres personaletræning kan være et arbejdsklima, som er koldere end Nordpolen, og at BUPL kan berette om stigende fyringer af pædagoger, så vurderer jeg, at ledelsen kan være uvidende om egen indflydelse på ovenstående. Men konsulentfirmaet ”Mindmover” bekræfter min analyse af, at de ansatte i praktikinstitutionen kan være så forskellige i faglighed, at der kan opstå et A hold og et hold B. Som jeg tidligere analyserede, kan denne opdeling af de ansatte påvirke den fagligt svage praktikvejleders vejledning af den fagligt svage studerende. Og at den fagligt svage studerende kan have en mulighed for at blive en billig arbejdskraft (Rambøll, 2012), ser jeg igen som et ansvar hos ledelsen. Som jeg tidligere nævnte, er det ledelsens ansvar at have fokus på relationen mellem den fagligt svage praktikvejleder og den fagligt svage studerende. Er ledelsen bevidste om, at ansvaret er deres, kan der være en mulighed for at undgå, at den

fagligt svage studerende ikke ender med at blive en billig arbejdskraft.
I min analyse fremgik det, at hvis der opstår en betænkelighed ved godkendelse af den fagligt svage studerende, så kunne vejlederen fra uddannelsesinstitutionen ofte fornemme, at årsagen til betænkeligheden kunne skyldes en misforståelse, som ikke er blevet bearbejdet på grund af den ufaglighed, den fagligt svage praktikvejleder besidder. Og at misforståelsen kan udvikle sig til en konflikt, som kører i ring og ender ud i, at den fagligt svage studerende ikke skal være pædagog.
Jeg tænker, at en sådan vurdering af den fagligt svage studerende kan påvirke hendes fremtidige pædagogiske praksis, og påvirke hendes motivation til fremtidig efteruddannelse. Og det kan betyde, at der til stadighed vil være en opdeling af praktikinstitutionernes ansatte. At dette er en mulighed kan aldrig helt forebygges, men jeg mener det er vigtigt, at en sådan mulighed fremadrettet også bliver evalueret, og at praktikvejledernes kompetencer også skal evalueres. Med en evaluering af de to fokuspunkter kan der være en mulighed for, at der eksempelvis på praktikvejledernes kursus kan blive undervist i praktikinstitutionens kultur og praktikvejledernes kompetencer (eller manglende), således der opstår en større bevidsthed og forståelse. At praktikvejlederne på kurset bliver bevidste om dette, kan have en stor påvirkning på den fagligt svage studerendes udbytte af praktikforløbet.
Dette fører mig videre til de øvrige informanters ønske om, at praktikvejlederkurset bliver ændret til en diplomuddannelse for praktikvejlederen. Jeg kan dog stille tvivl ved, om der kan findes økonomiske ressourcer til denne ændring. Og jeg tænker, at praktikinstitutionens ledelse foretrækker at sende en ansat fra hold A på diplomuddannelsen, og ikke en ansat fra hold B. Dette vil atter skabe en selektionsproces fra ledelsen og en ulighed blandt de ansatte, og ikke forbedre praktikinstitutionens kamp om ledelsens anerkendelse. Men set ud fra den fagligt svage studerendes perspektiv, kan der med en praktikvejleder fra hold A være en mulighed for, at den fagligt svage studerende oplever et mere lærerigt 3. praktikforløb, og kan være bedre rustet til 7. semesters eksaminationer. Men denne mulighed vil stadig være påvirket af de ansattes kamp om ledelsens anerkendelse. For som jeg beskrev i min analyse, så kan de ansatte i praktikinstitutionen være så optaget af kampen, at de bliver ensporet og kan fastfryse tiden og de omkringliggende forandringer. En fagligt stærk praktikvejleder kan også blive påvirket af kampen om ledelsens anerkendelse, og jeg mener, at der vil være en større mulighed for, at den fagligt stærke praktikvejleder kan reflektere over egne handlinger, hvis hun bliver påmindet om, at hun er ensporet i en konkret problemstilling, eller er påvirket af kampen om ledelsens anerkendelse.
Informant 3 ønsker at etablere et netværk for praktikvejlederne, og han har erfaring med, at det giver

gode resultater. Jeg kan se en stor udvikling i et sådan netværk, men jeg bifalder også informantens erfaring med, at netværket bliver nedprioriteret når der skal spares, fordi at det ikke er et krav fra undervisningsministeriet. Og igen kan der være en mulighed for, at den fagligt svage praktikvejleder føler sig utilstrækkelig i netværket, hvis dette består af for mange praktikvejledere, som er uddannet efter uddannelsens nye reform, og som vægter faglighed højt.

Kapitel 8: Konklusion

Min indgang til dette speciale var en case fra min egen oplevelse som censor for pædagoguddannelse. Jeg ville undersøge:

Hvilke udfordringer møder den fagligt svage praktikvejleder igennem sit vejledningsarbejde? Og hvordan kan man fremadrettet styrke vejledningsarbejde som praktikvejleder?

Igennem undersøgelsen blev jeg udfordret kraftigt i min fordom om, at praktikvejlederen uddannet før 1992 ikke rummede de nødvendige kompetencer, for at kunne varetage ansvaret for en fagligt svag studerende i 3. Lønnet praktik. Igennem undersøgelsen er jeg blevet bevidst om, at de manglende kompetencer hos den fagligt svage praktikvejleder kan have begrænsede vilkår for at blive udviklet, fordi hun kan have udført sin pædagogiske praksis igennem fem årtier, hvor pædagogfaget har gennemgået politiske beslutninger, som ikke kun har medført store besparelser for faget, men også ændret pædagoguddannelsen så meget, at det for den fagligt svage praktikvejleder kan føles som en helt ny læring. Samtidig er kravene fra målgruppens netværk steget betydeligt, og stiller højere krav til den fagligt svage praktikvejleders daglige pædagogiske praksis.
Derfor kan jeg konkludere, at den fagligt svage praktikvejleder gør, hvad hun kan for at fungere som en ansvarlig praktikvejleder for en fagligt svag studerende. Jeg kan konkludere, at hun, hvis hun bliver bevidst om de barrierer, hun kan møde hos sig selv, vil gøre alt for at udfordre sig selv ift. de barrierer hun møder.
Jeg kan konkludere, at den fagligt svage praktikvejleder ikke har til hensigt at ”ramme” den fagligt svage studerende med en ”betænkelig ved godkendelse”, som en del af den magtkamp, der kan forekomme i en praktikinstitution. Jeg konkluderer, at hun vil forsøge at ændre sin adfærd og holdninger overfor den fagligt svage studerende, hvis hun kan nå en erkendelse omkring hendes adfærd og holdning. Men for at den fagligt svage praktikvejleder kan nå til denne erkendelse, konkluderer jeg, at den kultur, som den fagligt svage praktikvejleder dagligt bevæger sig i, skal igennem en ændring.
Jeg kan konkludere, at denne ændring er ledelsens ansvar, og at ledelsens ændring af sproget til sine ansatte, kan påvirke kulturen i en positiv retning. Ligeledes kan jeg konkludere, at det er ledelsen, som skal udvikle sine refleksioner over egen handling, og at ledelsen skal bevidstgøres omkring egne

fordomme overfor sine ansatte.

Jeg kan konkludere, at jeg ved at udfordre min egen fordom omkring den fagligt svage praktikvejleder, er blevet væsentligt klogere, og jeg har nu en væsentlig større forståelse for, hvorfor det kan være svært for den fagligt svage praktikvejleder at fungere som vejleder for en fagligt svag studerende i 3. praktikperiode. Med denne forståelse kan jeg konkludere, at det ikke er ansvarligt fra ledelsen, at den fagligt svage praktikvejleder skal fungere som praktikvejleder for en studerende i 3. praktikperiode.

Jeg konkluderer, at der vil være væsentlig større læring for både den studerende og den fagligt svage praktikvejleder, hvis hun fungerer som vejleder for studerende i 1. og 2. praktikforløb. Jeg kan konkludere, at den større, gensidige læring kan skabe en større motivation hos den fagligt svage praktikvejleder, og det kan forebygge, at den fagligt svage studerende ikke bliver opfattet som en billig arbejdskraft.

Ift. de forslag, som mine informanter er kommet med til besvarelse af 2. del af min problemformulering, kan jeg konkludere, at der kan være en risiko for, at mine informanter ikke har den rette indsigt i, hvordan den pædagogiske praksis udføres, og hvilke kompleksitet det kan være at bevæge sig i det pædagogiske felt. Forslaget med ændring af praktikvejlederkurset til diplom i ledelse konkluderer jeg, at det ikke vil ændre på den fagligt svage praktikvejleders følelse af utilstrækkelighed. Jeg konkluderer også, at den ændring af kurset vil fortsætte ledelsens ubevidste sorteringsmekanisme, og reproducere ulighed blandt de ansatte i en praktikinstitution.

Jeg konkluderer også, at hvis de ansattes kamp om ledelsens anerkendelse ikke bliver bevidstgjort og italesat hos både ledelse og ansatte, vil også den fagligt svage praktikvejleder bidrage med at opretholde uligheden i praktikinstitutionen og videre ud i den pædagogiske praksis, som den fagligt svage studerende skal udføre efter endt uddannelse.

Kapitel 9: Perspektivering

Igennem min forundersøgelse i at indkredse interessante spørgsmål, som jeg efter endt uddannelse vil afprøve i praksis, er jeg blevet klogere på, hvilke andre perspektiver jeg gerne vil udforske efter endt uddannelse.
Jeg vil gerne inddrage den studerendes perspektiv på den fagligt svage praktikvejleder, og hvilke vanskeligheder det kan medføre, at blive vejledt af en fagligt svag praktikvejleder.
Jeg vil også gerne inddrage praktikvejledernes perspektiv på, hvordan en italesættelse af den fagligt svage praktikvejleder kan forekomme. Dette vil være muligt for mig at inddrage på uddannelsernes afholdelse af praktikvejlederkurser. I denne sammenhæng kan jeg også blive klogere på, om ledelsens deltagelse i vejledningen vil føles som en kontrol eller som en tryghed.

Min konklusion på, at størstedelen af mine besvarelser kan tillægges ledelsens ansvar, er en stor overraskelse for mig. Og at ledelsen sprog og holdninger til sine ansatte kan opstille en helt ny problemstilling motiverer mig så meget, at jeg efter endt uddannelse vil rette mit fokus mod problemstillingen.

Litteraturliste

Fagbøger:

1. **Andersen, Ib** (1997) Den skinbarlige virkelighed – om valg af samfundsvidenskabelige metoder. Samfundslitteratur, 1. Udgave, 3. Oplag 1999.
2. **Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean- Claude** (2006) Reproduktionen – Bidrag til en teori om undervisningssystemet. Hans Reitzels Forlag, 1. Udgave, 1. Oplag, København 2006.
3. **Dysthe, Olga** (2005) Det flerstemmige klasserum- skrivning og samtale for at lære. Forlaget Klim, 1. Udgave, 3. Oplag, Århus 2005.
4. **Gadamer, Hans- Georg** (1986) Sandhed og metode- grundtræk af en filosofisk hermeneutik, Academica, 2. Udgave, 1. Oplag, 2007.
5. **Illeris, Knud** (2006) Læring, Roskilde Universitetesforlag, 2. Reviderede udgave, 2. Oplag 2007.
6. **Järvinen, Margaretha** (2005) Kapitel 19: ”Pierre Bourdieu” i Klassisk og moderne samfundsteori af Heine Andersen og Lars Bo Kaspersen (red.). Hans Reitzels Forlag, København 2005.
7. **Kvale, Steinar** (1994) InterView. oversat fra engelsk efter ”InterViews” af Bjørn Nake, Hans Reitzels Forlag a/s, København 1997, 7. Oplag.
8. **Launsø, Laila & Rieper, Olaf** (2000) Forskning om og med mennesker. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck, 4. Udgave, 1. Oplag.
9. **Lund, Birthe** (red.) Portfolio- i et lærings- og uddannelsesperspektiv. Aalborg Universitetsforlag, 2008.
10. **Prieur, Annick & Sestoft, Carsten** (2006) Pierre Bourdieu – En introduktion. Hans Reitzels Forlag 2006, 1. Udgave, 2. Oplag.
11. **Stensmo, Christer** (2001) Pædagogisk filosofi. Forlaget Selund ApS.
12. **Wilken, Lisanne** (2014) Bourdieu for begyndere. Samfundslitteratur, 2. Udgave, 3. Oplag 2014.

13. **Ærø. Leif** (2003) Pædagogen som professionsbachelor – en antologi. Forfatteren har redigeret elleve forskellige synspunkter på pædagoguddannelsen som professionsbachelor. Forfatterne til de elleve artikler er fagforeningsfolk, fra kommunernes Landsforening og Amtsrådsforeningen, fra praktisk arbejdende pædagoger, fra forskere, fra administratorer og fra undervisere. Forlaget PUC, Viborg Seminarium 2003, 1. Udgave, 1. Oplag.

Evalueringer: ”Evaluering af pædagoguddannelsen” (2012), Rambøll april 2012.

Lovgivning: ”Pædagogbekendtgørelsen”, BEK nr 220 af 13/03/2007

Tidsskrifter:

1. **Pedersen, Møller, Peter** (2011) Når konteksten skifter – om pædagoguddannelsens historie. Tidsskriftet for professionsuddannelser ”Gjallerhorn”, Nr. 14, s. 2- 17, 2011.

Fagblade og artikler:

Bilag 1: ”Børn & Unge (2006) ”Fyringssager, bagtaleri, mobning, depression og lavt selvværd”, Nr. 15, 2006.

Bilag 2: Kristeligt Dagblad (2005) ”Pædagoger har rekord i fyringer”, 11. April, 2005.