

Master i Læreprocesser

Aalborg Universitet

4. semester

Masterspeciale

Titel:

Praktikvejledertraineeforløbet – et uddannelsesforløb

Forfattere:

Lonnie Hald Simonsen

Studienummer: 20200963

Betina Eskesen

Studienummer: 20210251

Vejleder: Annie Aarup Jensen

Afleveringsdato: 20. december 2022

Specialets omfang (antal normalsider/antal anslag): 58,4/140.191

Indhold

Abstract	3
Indledning	5
Problemfelt	5
Kontekstbeskrivelse.....	6
Problemformulering.....	11
Præsentation af metode	12
Videnskabsteoretisk afsæt	12
Valg af teori	12
Undersøgelhedsdesign	14
Det kvalitative forskningsinterview.....	14
Informanter	15
Gennemførelse af interview.....	16
Data og databearbejdning.....	17
Etik.....	20
Teorifremstilling.....	22
Læring og læreprocesser i et kognitivt perspektiv af David A. Kolb	23
Læring og læreproces i et socialt perspektiv af Etienne Wenger og Jean Lave	26
Analyse	29
Præsentation af trainees	31
Trainees læring og læreproces i et kognitivt perspektiv.....	32
Trainees læring og læreproces i et socialt perspektiv.....	43
Diskussion.....	51
Læringssituationer i praksis.....	51
Teori og praksis.....	52
Vejledningens betydning.....	52
Vejledernes og praktikstedernes forskellighed.....	53
Praksisfællesskaber	54
Kvalifikationer frem mod at blive en vejleder.....	54
Opsummering.....	55
Kritisk refleksion over undersøgelsesdesignet og de anvendte teorier.....	55
Konklusion.....	58

Perspektivering	60
Litteraturliste	61
Bilagsliste.....	64

Abstract

The number of elderly citizens in need of care is expected to increase in the future and the recruitment of skilled workers in the social and health care sector has been a challenge in recent years. Also, it is difficult to recruit and retain students in social and health care education programs, both nationally and regionally. Overall, it is a societal challenge sought to be solved by training more social and health care assistants and helpers, thus creating a need for more internship supervisors.

This master's thesis focuses on an initiative that created ten internship supervisor trainee positions in a two-year trainee course with internships and courses; an initiative launched by the Magistrate of Health and Care in Aarhus Municipality to accommodate the need to educate more internship supervisors.

The aim of the study:

- How do trainees experience and describe their learning and their learning process in the trainee course, and what has the trainee course meant for trainees in becoming an internship supervisor?

To answer the thesis statement, a qualitative study consisting of semi-structured interviews with six trainees in the trainee course has been carried out.

David A. Kolb's experiential understanding of learning and process of experiential learning is used as an analytical template to examine trainees' individual learning and their learning process.

The study shows that trainees, as both actors and observers, describe and experience both assimilative and accommodative learning. Their idea of what it means to be an internship supervisor is confirmed, and they gain new experiences and learn new things.

Etienne Wenger's understanding of learning as a social phenomenon and communities of practice, as presented by Etienne Wenger and Jean Lave, is used to investigate the learning and the learning process that has occurred in the different communities of practice as described by the trainees.

The study shows that the trainees' participation and engagement in communities of practice with internship supervisors, the internship supervisor group, the colleagues on the floor and the trainee network, has contributed to trainees transitioning from legitimate peripheral participation to full participation in the communities of practice. All of these have an impact on the trainees' learning and their learning process, but the trainee network has a significant importance.

In conclusion, the individual elements of the trainee course; the internship supervisors, internship partners, and the courses and academy modules all have an impact on and support trainees' learning and their learning process as they become internship supervisors. Furthermore, the individual elements complement each other as one builds upon the other, and overall, this means that trainees experience both personal, professional, and social learning. The trainee course, as an education course, has contributed to trainees obtaining the qualifications to become an internship supervisor.

Indledning

Den ene af de to forfattere i dette masterspeciale er ansat som uddannelseskonsulent i Magistraten for Sundhed og Omsorg (MSO) i Aarhus Kommune. Den anden forfatter er udviklingskonsulent i afdelingen Kvalitet i praksis i Region Syddanmark og har ikke noget formelt samarbejde med MSO.

Sammen har vi i vores foregående opgaver på Master i Læreprocesser undersøgt og beskrevet et tiltag omhandlende oprettelse af en ny uddannelsesstilling som praktikvejledertrainee (trainee) i et praktikvejledertraineeforløb (traineeforløb), som MSO har iværksat for at imødekomme et behov for en øget praktikvejlederkapacitet. Dette for dels at sikre rekruttering af kvalificerede medarbejdere til ledige vejlederstillinger og dels fremadrettet sikre kvalificeret vejledning til at uddanne flere Social- og Sundhedselever (SOSU-elever) (Bilag 1).

Gennem processen og udarbejdelsen af tre opgaver har vi bl.a. undersøgt og analyseret de didaktiske overvejelser, der ligger bag indholdet i traineeforløbet og, hvordan praktikvejlederne (vejlederne) bliver og er blevet understøttet i deres nye opgave som vejleder for en trainee, og den læring og de læreprocesser, som vejlederne oplever, finder sted som vejleder for traineen og i samarbejdet med traineen i det planlagte traineeforløb. Opgaverne har overvejende beskæftiget sig med at afdække vejlederens perspektiv.

I dette masterspeciale vil vi supplere dette perspektiv og de allerede foretagne undersøgelser ved at fokusere på traineeperspektivet med en intention om at afdække, hvilken læring og læreproces trainees oplever i traineeforløb ift. at blive vejleder.

Problemfelt

Arbejdsmarkedet for velfærdsuddannede har i en årrække været præget af rekrutteringsproblemer og mangel på arbejdskraft. Senest er der i maj 2022 udgivet en rapport, der bl.a. viser, at manglen på SOSU- assistenter og -hjælpere vil fortsætte i en lang årrække, og at tilgangen til uddannelserne ikke er høj nok (COWI, 2022). Mange SOSU-stillinger er ubesatte, og store medarbejderårgange går på pension og herved mangler der også faglærte medarbejdere til at besætte disse stillinger (Kommunernes Landsforening, 2022). I lyset af, at antallet af ældre borgere med behov for hjælp forventes at stige inden for de kommende år, er der risiko for, at kvaliteten og standarden ift. den service, der tilbydes borgerne i kommunerne, påvirkes negativt og samlet set udgør det en samfundsmæssig udfordring (Kommunernes Landsforening, 2022).

I tillæg til rekrutteringsproblematikken er det et problem, at en del af de SOSU-elever, der starter i et uddannelsesforløb, hurtigt falder fra og ikke gennemfører uddannelsen (Arp, 2019). Ift. rekrutterings- og frafaldsproblemet er der nationalt sat ind med flere initiativer. Bl.a. blev der i

2018 nedsat en national task force, der fik til opgave at identificere og udarbejde anbefalinger til tiltag, der skal effektueres for, at der fremadrettet sikres flere faglærte medarbejdere i ældreplejen (Finansministeriet, 2020).

I 2020 udkom rapporten: *Veje til flere hænder* med task forcens anbefalinger, der omhandlede samarbejdet mellem Social- og Sundhedsskolerne og arbejdsgivere, fastholdelse af SOSU-medarbejdere i deres stillinger og at kvaliteten i praktikken skal sikres; herunder kvaliteten i vejledningen af SOSU-eleverne (KL, 2022). Der er både fokus på tilrettelæggelsen af elevernes praktikforløb, læringsmiljøet og på at vejlederne, der skal varetage vejledningen af eleverne i deres praktikforløb, skal have både tid og rum samt relevante kvalifikationer til at varetage uddannelsesopgaven af SOSU-eleverne (Finansministeriet, 2020).

Supplerende blev rekrutteringsproblemet af elever til SOSU-uddannelserne forsøgt løst via en national dimensioneringsaftale fra 2020, hvor antallet af uddannelsespladser blev øget med 30 procent (Arp, 2019).

Samlet set dokumenterer det et behov for rekruttering og uddannelse af flere SOSU-elever, hvilket samtidig betyder, at der er behov for at sikre både flere og kvalificerede vejledere til at uddanne SOSU-elever i deres praktikforløb på plejehjem og i hjemmeplejen. Denne opgave skal håndteres og varetages lokalt i de enkelte kommuner, idet SOSU-eleverne er ansat af kommunerne.

Vi vil i dette masterspeciale undersøge og afdække et lokalt tiltag med oprettelse af ti nye traineestillinger, som MSO i Aarhus Kommune har iværksat for at imødekomme behovet for en øget vejlederkapacitet (Bilag 1). I kontekstbeskrivelsen foldes indholdet i og procesforløbet for traineestillingerne yderligere ud, og det beskrives, hvordan masterspecialet bygger ovenpå viden fra tre foregående opgaver vi har udarbejdet på Master i Læreprocesser.

Kontekstbeskrivelse

I MSO oplevede man en udfordring ift. at besætte ledige vejlederstillinger og det afstedkom et øget pres på den eksisterende vejlederkapacitet. Støttet af tildelte midler fra Arbejdsgivernes Uddannelsesbidrag igangsatte ledelsen i MSO i efteråret 2020 en proces ift. at afdække, hvordan vejlederkapaciteten kunne øges.

Ideen om traineeforløbet

Processen blev indledt med, at en gruppe af uddannelseskonsulenter og Uddannelsesteamet, som dels varetager den overordnede koordinering og dels varetager sparring med vejlederne i praksis, blev indkaldt til en brainstorm. Her opstod ideen med et "uddannelsesforløb" for SOSU-assistenter, der kunne tænke sig at blive vejleder (Eskesen & Simonsen, 2022, s. 3). Intentionen var, at et "uddannelsesforløb" kunne bidrage med en karrieremulighed for kommunens SOSU-

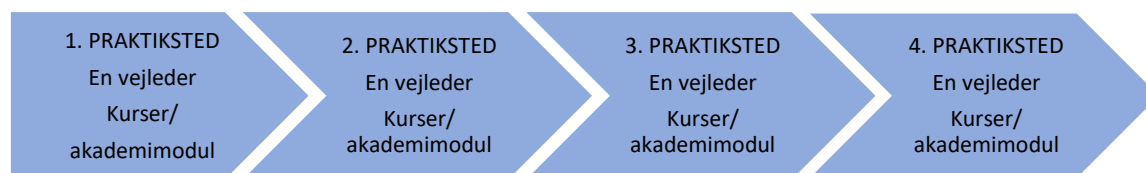
assistenter og samtidig rekruttere SOSU-assistenter fra andre kommuner. "Uddannelsesforløbet" skulle forberede og kvalificere SOSU-assistenter til opgaven som vejledere for SOSU-eleverne og blev samtidig også set som en kompetenceudviklingsmulighed for de allerede ansatte vejledere (Eskesen & Simonsen, 2022, s. 13).

En arbejdsgruppe bestående af to uddannelseskonsulenter og en jurist fra Uddannelsesteamet, arbejdede videre med ideen og beskrev formål og indhold samt dimensionering og administrative og økonomiske rammer for det de navngav som en "praktikvejledertrainee" i et "praktikvejledertraineeforløb", og en formel indstilling, blev efterfølgende godkendt af ledelsen i MSO (Bilag 1).

Oprettelse af traineestillinger

I foråret 2021 blev der oprettet ti traineestillinger med et toårigt traineeforløb og ansættelse af trainees i tre etaper; tre trainees blev ansat i maj 2021, fire i august 2021 og tre i december 2021. Traineeforløbet er et uddannelsesforløb, der veksler mellem læring i praksis og læring på kurser (Bilag 1). Trainees kommer rundt på fire forskellige praktiksteder, hvor de vejledes af en vejleder hvert sted og deltager på fire kurser og to akademimoduler, der fordeles over de to år traineeforløbet varer og planlægningen sker i samarbejde med den enkelte trainee (Figur 1).

Figur 1: Det toårige traineeforløb



Traineeforløbet adskiller sig fra den nuværende praksis for SOSU-assistenter, der ønsker at blive vejledere, ved at trainees ansættes i et uddannelsesforløb, som er planlagt på forhånd. Den teoretiske uddannelse er bl.a. mere teoritung i kraft af akademimoduler og relevante pædagogiske kurser. Der indgår fire praktikforløb på forskellige praktiksteder, i både hjemmepleje og på plejehjem, og trainees vejledes af den vejleder, der er på de forskellige praktiksteder (Bilag 1).

En SOSU-assistent, der ønsker at blive vejleder uden traineeforløb, ansættes i en stilling som vejleder og varetager fra første dag vejlederopgaver på ansættelsesstedet. Den teoretiske uddannelse indeholder et praktikvejlederkursus og et kursus omhandlende særlig indsats for elever i uddannelse. Vejlederen arbejder alene som vejleder i egen praksis (Bilag 2).

Samlet set er hensigten, at tilrettelæggelsen og indholdet i traineeforløbet skal bidrage til både at kvalificere og forberede traineen til at kunne varetage vejlederopgaven i en vejlederstilling efter endt traineeforløb (Bilag 3).

Vejledernes nye opgave

Sekretariatet for Erhvervsrettede Velfærdsuddannelser varetager de nationale rammer ift. at en institution, herunder plejehjem eller hjemmepleje, kan blive godkendt som praktiksted til at uddanne fx SOSU-elever. For at blive godkendt skal praktikstedet have en medarbejder, der kan varetage den daglige vejledning af eleverne (Uddannelser, 2022).

På praktikstederne kan organisering af vejledningen være forskellig. Nogle steder fungerer vejledere som daglige vejledere, og andre steder fungerer vejledere som særlige vejledere med yderligere ansvarsområder fx at man som ansvarsområde har specielle opgaver og ansvar for grupper af elever i den daglige praksis, eller at man anses som særlig ressourceperson for kollegaer, der er daglige vejledere (Uddannelser, 2022).

I MSO har alle praktiksteder én uddannet vejleder ansat på fuld tid med en grunduddannelse som enten SOSU-assistent eller SOSU-hjælper. I stillingsbeskrivelsen for praktikvejledere i MSO fremgår det, at kendetegnende for det at være en vejleder, er faglige, pædagogiske og personlige kompetencer, der bl.a. omhandler anerkendende tilgang, nysgerrighed, evne til refleksion, tydelighed og at man tør stille krav og samtidig være en god rollemodel for eleverne (Bilag 4). Vejledernes arbejdsområde har siden 2012 været beskrevet i *Kvalitetsaftalen om SOSU-elevs læring og praktikforløb i Sundhed og Omsorg* og består af uddannelse af SOSU-elever herunder vejledning, undervisning og koordinering jfr. uddannelsens mål (Bilag 2).

Vejledningen af SOSU-elever foregår struktureret og er inspireret af Per Lauvås og Gunnar Handals begreber *før, under og efter vejledning* samt *følgetid*. *Førvejledning* er en drøftelse, mellem SOSU-elev og en vejleder forud for gennemførelse af en handling i praksis. *Eftervejledning* er tilsvarende mellem SOSU-elev og vejleder, efter gennemførelse af de forskellige handlinger som SOSU-eleverne har udført. *Følgetid* (*følgeskab*) sidestilles med *observation*, hvor vejlederen er til stede, mens eleverne gennemfører forskellige opgaver og hvor der er mulighed for, at eleverne kan spørge og bede om råd af vejlederen undervejs (Lauvås & Handal, 2015, s. 198-199 og 202).

I traineeforløbet er det hensigten, at vejlederne på samme måde i deres vejledning af trainee tager afsæt i deres erfaring ift. vejledning af eleverne, dvs. "rollemodel", "følgeskab" og "før under og efter vejledning" for trainees, samtidig skal vejlederne være "meget medbestemmende" og have "metodefrihed" ift. at tage lokale beslutninger om, hvordan de vil tilrettelægge vejledningen af traineen, så det giver "mening og ejerskab". Dette er begrundet i at vejlederne er dem, der

bedst ved, hvad der er behov for ift. at "klæde" en trainee på til opgaven som vejleder (Eskesen & Simonsen, 2022, s. 15 og 19).

På et møde i foråret 2021 blev alle uddannelseskonsulenter i MSO, som har ansvar for og varetager administrative opgaver, ift. SOSU-elevernes forløb og samarbejder med vejlederne om uddannelse af eleverne, præsenteret for traineeforløbet. Samtidig fik uddannelseskonsulenterne til opgave at informere vejlederne på praktikstederne, dels om traineeforløbet og traineestillingerne og dels om vejledernes nye opgave, som vejleder for en trainee. Endeligt fik uddannelseskonsulenterne også til opgave at finde de vejledere, der kunne og ville være vejleder for en trainee.

Vejledernes reaktioner var blandede fra, at nogle så mulighed for læring både for traineen og for vejlederne til, at andre var forbeholdne, bekymrede, skeptiske og frustrerede. Bl.a. udtrykte vejlederne, at de ikke følte sig kompetente til at varetage denne nye opgave som vejleder for en trainee, der skal arbejde på samme niveau som dem selv, samt at traineen skulle indgå i og være samarbejdspartner i den praksis som vejlederen er vant til at arbejde i og varetage et selvstændigt ansvar for (Eskesen & Simonsen, 2021, s. 2).

På modulet Læringsteori, videnskabsteori og metode på 1. semester afdækkede vi i vores opgave, at vejlederen over tid ændrede mening fra at være forbeholden overfor den nye opgave til at blive opmærksom på muligheden for læring - både egen læring, men også gensidig læring mellem vejlederen og traineen (Eskesen & Simonsen, 2021, s. 12).

Ansættelsesprocessen

Arbejdsgruppen udarbejdede et stillingsopslag og ansættelsesprocessen gik i gang i foråret 2021 (Bilag 3). Fra at man i MSO havde oplevet problemer ift. at besætte ledige vejlederstillinger var der nu flere ansøgere end der var traineestillinger.

I første omgang blev der ansat seks trainees og der blev bl.a. lagt vægt på, at de var fagligt og teoretisk velfunderede, engagerede i at udvikle kvaliteten i social-og sundhedsfaget og i besiddelse af evnen til at være i en læringsposition dvs. var åbne overfor at modtage vejledning og konstruktiv feedback og reflektere over egen praksis (Bilag 3). Traineestillingerne blev efterfølgende slået op igen i juni 2022, hvor der blev ansat yderligere fire trainees.

De ansatte trainees blev fordelt på fire opstartsperioder; maj 2021 (to trainees), august 2021 (tre trainees), december 2021 (en trainee) og oktober 2022 (fire trainees).

Vejledernes læring og læringsoplevelse

I vores opgave i Læring i praksis på 2. semester viste vores undersøgelse, at vejlederne efter seks måneders erfaring med de første trainees oplever, at opgaven som vejleder for trainees er "helt

ekstremt svært". Vejlederne er usikre på, hvad de skal gøre, da de ikke har erfaring med og mangler kompetencer til at "vejlede i at vejlede". Dvs. at vejlederne skal vejlede trainee i at vejlede eleverne, til forskel fra vejledernes kendte opgave, som er at vejlede elever gennem deres uddannelse. Samtidig opleves det som problematisk, at der ikke er mål, milepæle, kompetencer, kvalifikationer og slutmål for traineeforløbet, som der er for eleverne. Samlet set beskriver vejlederne det som (Eskesen & Simonsen, 2021, s. 13 og 23):

"det tænker jeg det er, sådan er det jo også med elever altså jeg kan jo godt genkende følelsen...det er bare en lille smule sværere nu.....for jeg kan ikke grave noget op..det gjorde jeg ved den sidste eller...jeg har ikke erfaringen...jeg har ikke prøvet det her før jeg kan ikke.....jeg kan kun prøve mig frem og føle mig frem sådan lidt i blinde og så håbe på at der er noget der virker" (Eskesen & Simonsen, 2021, s. 19).

Vejledernes individuelle læringsoplevelser beskriver de som, at de skal lære noget nyt, både ift. det at være vejleder og det at "vejlede i at vejlede". Samtidig oplever de, at det at samarbejde med trainee ift. opgaverne i praksis har bidraget til både faglig og personlig læring for vejlederne. Supplerende beskriver vejlederne, at de har fået øjnene op for, at læreprocessen for en vejleder er en løbende udvikling og en kontinuerlig proces, som er "never ending" (Eskesen & Simonsen, 2021, s. 19, 22 og 24).

I samarbejdet mellem vejlederne og trainees beskriver vejlederne, at de "tvinges" til at vise den "professionalisme", der ligger til grund for deres handlinger, og at der over tid skabes et rum mellem dem, hvor de er "deltagende på lige vilkår" (Eskesen & Simonsen, 2021, s. 21).

Oprettelse af traineenetværket

De første trainees startede i maj 2021 og mødte hinanden på et af de planlagte kurser i traineeforløbet kort tid efter. Her blev de enige om, at de ville mødes uden deres praktikvejledere og erfaringsudveksle og hermed blev traineenetværket oprettet. Efterhånden som der startede flere trainees blev disse inkluderet i netværket.

Traineenetværket var ikke en del af det planlagte traineeforløb, men blev etableret fra start af de første trainees, og derfor vil vi i masterspecialet betragte traineenetværket som en del af traineeforløbet.

Fokus på traineeperspektivet

I de foregående opgaver har det været vejlederens beskrivelse af egen læring og læreproces og samarbejdet med traineen vi har undersøgt og afdækket. Perspektivet har været vejledernes, "lærerens" som den, der lærer fra sig i opgaven, som vejleder for traineen.

Det er siden blevet tydeligt for os, at der heri mangler et perspektiv, "elevens" perspektiv som den, der skal lære noget i traineeforløbet. Derfor finder vi det interessant og relevant at give trainees en stemme for at afdække "elevens" perspektiv som den, der skal lære at blive en vejleder.

Da traineeforløbet fortsat er i gang, er der tale om at undersøge og afdække, hvilken læring og læreproces trainees indtil videre har oplevet i det forløb de, hver især har været en del af.

Problemformulering

Den manglende undersøgelse og afdækning af trainees perspektiv på og oplevelse af egen læring og læreproces indenfor de rammer og med det indhold, der indgår i traineeforløb, har vakt vores interesse og nysgerrighed. Vi er derfor kommet frem til følgende eksplorative problemformulering:

- Hvordan oplever og beskriver trainees deres læring og læringsproces i traineeforløbet, og hvilken betydning har traineeforløbet haft for trainees frem mod at blive en vejleder?

Vores problemformulering indeholder begreberne læring og læreproces, som vi i dette masterspeciale vil beskæftige os med ud fra to perspektiver. Det første er trainees oplevelse af egen læring og læreproces i traineeforløbet, og det andet er det, der sker i fællesskaber, hvor trainees beskriver den læring og læreproces, som de oplever i samarbejdet med vejlederne, vejledergruppen, øvrige kolleger (kollegerne på gulvet) og som en del af traineenetværket.

Præsentation af metode

I de næste to afsnit præsenteres og redegøres der for den valgte metode og undersøgelsesdesign, der anvendes til at undersøge og afdække masterspecialets problemformulering. I det første afsnit redegøres der for det videnskabsteoretiske afsæt og valg af teori, herunder supplerende teorier.

Videnskabsteoretisk afsæt

I dette masterspeciale er vores tilgang eksplorativ og vores videnskabsteoretiske afsæt hermeneutisk, idet vi ønsker at opnå en forståelse af traineens oplevelser af egen læring og læreproces i traineeforløbet. I denne forbindelse sætter vi vores forforståelse og fordomme i spil ift. at arbejde hen mod det, der i hermeneutikken beskrives med begrebet *horisontsammensmeltning* og tilstræber at få et indblik i trainees *livsverden* (Egholm, 2014, s. 95). Menneskers *livsverden* er den verden, der fremtræder i en umiddelbar oplevelse forud for, at vi reflekterer eller teoretiserer over oplevelsen (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 35). Den hermeneutisk tilgang indebærer, at der arbejdes både deduktivt og induktivt, og hvor der gennem den *hermeneutiske cirkel* anlægges et fortolkende og forstående perspektiv, hvor helhed og enkeltdele holdes op mod hinanden (Egholm, 2014, s. 101).

Ifølge hermeneutikken sker menneskers erkendelse og fortolkning altid på baggrund af egne fordomme og forforståelse, og det er med den *forforståelse* mennesket møder verden omkring sig og undersøger noget nyt (Egholm, 2014, s. 95). Gennem interviews med den enkelte trainee, møder vi traineen med vores *forforståelse* dels fra de tre foregående opgaver, og den teori vi har anvendt i disse og spørgsmålene i interviewet stilles med dette afsæt. Gennem trainees svar åbnes mulighed for indsigt i deres *forforståelse* og derved flyttes vores egen, og der kan skabes mulighed for forståelse af og en indsigt i den enkelte trainees oplevede læring og læringsproces i traineeforløbet og derved udvide vores horisont og arbejde mod en *horisontsammensmeltning*.

Valg af teori

Med afsæt i problemformuleringen og på baggrund af de indsamlede empiriske data har vi valgt teorier, der kan belyse begreberne læring og læreproces både i et kognitivt og i et socialt perspektiv. Teorierne anvendes til at folde de empiriske data ud og bidrage til en forståelse af trainees oplevelser og beskrivelser af at være en del af traineeforløbet (Andreasen K. E., et al., 2018, s. 113-114).

Læring og læreprocesser i et kognitivt perspektiv af David A. Kolb

Vi ønsker at undersøge trainees læring og læreproces i en praksis, hvor de må antages at tilegne sig læring både med afsæt i deres erfaringer og som deltager i praksis. Derfor finder vi det relevant at anvende en erfaringsbaseret læringsteoretiker.

Vi anvender David A. Kolb og hans holistiske integrerede perspektiv på læring, der kombinerer kognition, perception, adfærd og ikke mindst erfaring og fokuserer på hvordan disse spiller en rolle i læreprocessen (Kolb D. , 2014, s. 31). For Kolb er læring en livslang proces, hvor der ikke kan opnås et statisk eller færdigt resultat, men derimod omdannes og transformeres erfaringer til ny erkendelse i de situationer, der opleves (Kolb D. , 2014, s. 37-39 og 43). Kolbs læringscirkel udgør en systematisering af læreprocesser, der gør den anvendelig som en analytisk skabelon (Illeris, 2020, s. 77) og det finder vi relevant ift. at beskrive og tydeliggøre de oplevelser trainees udtrykker vedr. egen læring og læreproces, ift. at blive en vejleder i traineeforløbet.

Læring og læreproces i et socialt perspektiv af Etienne Wenger og Jean Lave

Traineeforløbet indeholder fire praktikperioder fordelt på fire lokationer, hvor trainees samarbejder med forskellige vejledere hvert sted. Derudover har de trainees, der blev ansat først etableret et traineenetværk, hvor de inviterer nyansatte trainees ind. For at afdække og forstå trainees oplevelse og beskrivelse af deres læring og læreproces både i samarbejdet med vejlederne og kollegerne på gulvet, på praktikstederne, vejledergruppen og i det selvoprettede traineenetværk, har vi valgt at inddrage Etienne Wengers forståelse af læring som et socialt fænomen med fokus på deltagelse i forskellige fællesskaber (Wenger, 2004, s. 13). I analysen anvendes Wengers begreb *praksisfællesskaber* og samtidig inddrages Wenger og Jean Laves begreb *legitim perifer deltagelse* til at beskrive, hvordan trainee med sit *engagement* og *deltagelse* inviteres ind i forskellige *praksisfællesskaber* og derved får adgang til viden og forståelse og opnå *fuld deltagelse* i *praksisfællesskaberne* (Lave & Wenger, 2003, s. 37-38).

De valgte teorier præsenteres og teorifremstilles i et særskilt afsnit efter de afsnit, der beskriver *Undersøgelhedsdesign* og *Etik*.

Supplerende teori

Med afsæt i den hermeneutiske tilgang arbejder vi i databearbejdningen og analysen af empirien i en vekslen mellem en induktiv og deduktiv tilgang og tilstræber at holde os åbne ift., at der kan fremkomme begreber eller emner, hvor vi finder det relevant, at inddrage yderligere teori til at underbygge eller folde diskussionen yderligere ud (Andreasen K. E., et al., 2018, s. 115-116). Det har betydet, at vi i diskussionen har inddraget Per Lauvås, Gunnar Handal, Steen Wackerhausen, Peter Jarvis, Kåre Heggen, Donald Schön, Jack Mezirow og Carl R. Rogers.

Undersøgellesdesign

I dette afsnit redegøres der i den nævnte rækkefølge for valget af forskningsmetode, gennemførelsen af undersøgelsen, databearbejdning og herunder de metodemæssige og etiske overvejelser.

Det kvalitative forskningsinterview

Vi vil med vores problemformulering undersøge trainees oplevelse af læring og læreproces. Derfor finder vi det relevant at anvende det kvalitative forskningsinterview til at indsamle empiriske data.

Hensigten med det kvalitative forskningsinterview er at give informanten mulighed for intellektuelt at forholde sig til en række spørgsmål i en retrospektiv konstruktion af en situeret oplevelse. I Interviewet udtrykkes oplevelsernes bevidste og intentionelle forhold primært gennem det talte sprog (Szulevicz, 2020, s. 104).

Interviewet er en interaktion mellem informanten og interviewerens og den *menneskelige relation* heri er afgørende for den viden, man har mulighed for at få indsigt i (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 38). For at åbne op for informanternes lyst til at dele deres oplevelser i en interviewsituation, der for dem kan opleves som ny og anderledes, fordrer det, at informanterne føler sig trygge (Schmidt & Holstein, 1999, s. 322). Intervieweren har en rolle heri ift. at tilstræbe at være åben, receptiv, empatisk og lyttende (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 38) samt spørgende uden forudindtagethed og accepterer informanternes svar (Schmidt & Holstein, 1999, s. 322).

Forskerrollen er præget af nærhed og gennem beskrivelser og fortolkninger (Andreasen K. E., et al., 2018, s. 128) åbner det for og giver mulighed for, at forfatterne kan arbejde hen imod en forståelse af informanternes oplevelser samt, hvilken betydning og mening informanterne tillægger egne erfaringer og vurderinger (Schmidt & Holstein, 1999, s. 321).

Det semi-strukturerede interview

Det er interviewets intention at give den enkelte informant mulighed for at komme mest muligt til orde ift. de spørgsmål, der stilles, samt give mulighed for at stille uddybende spørgsmål til lige netop den enkelte informants svar (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 43-44). Derfor finder vi det relevant at anvende det semi-strukturerede personinterview (Andreasen K. E., et al., 2018, s. 135)

Interviewguide

Med afsæt i traineeforløbet og erfaringerne med interviewguides fra de foregående opgaver er der udarbejdet en interviewguide med et forskningsspørgsmål og fem spørgsmål med op til tre underspørgsmål (Bilag 5).

Interviewet starter med et indledende spørgsmål om trainees forventninger til traineeforløbet, der har til formål at få samtalen i gang. Herefter følger tre opfølgende interviewspørgsmål om trainees; læring og læreproces i traineeforløbet, samarbejde mellem trainee og vejleder og deltagelse i traineenetværket, som anvendes til at få informanterne til at uddybe deres beskrivelser ift. interviewspørgsmålene (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 48).

Interviewet afrundes med et afsluttende spørgsmål ift. om trainees forventninger til traineeforløbet var blevet opfyldt og mulighed for at informanten kan komme med en afsluttende bemærkning eller spørgsmål og har til formål at lukke samtalen, så informanten føler, at hun har fået sagt det hun ville og fået svar på evt. spørgsmål.

Ift. at understøtte interviewerens mulighed for at være åben og at kunne forfølge de vinkler og perspektiver, der fremkommer under interviewet ift. problemformuleringen, bliver spørgsmålene ikke nødvendigvis stillet i den nævnte rækkefølge (Andreasen K. E., et al., 2018, s. 135).

Informanter

De seks informanter blev inkluderet 1. oktober 2022, og udgør samtlige trainees, der på daværende tidspunkt var i gang med traineeforløbet og kunne bidrage med deres erfaring og derfor er de relevante ift. besvarelse af problemformuleringen jfr. en informationsorienteret udvælgelse af informanter (Launsø & Rieper, 2000, s. 102).

Ideelt set vil man interviewe indtil yderligere informanter ikke bibringer feltet med nye oplysninger (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 37) og i vores masterspeciale har vi gennem de seks interviews oplevet flere overlap af oplysninger, men også hele tiden fået nye oplysninger og derfor valgte vi at interviewe alle seks mulige informanter.

Rekruttering

Informanterne blev primo juni 2022, spurgt af den forfatter, der er uddannelseskonsulent i MSO, om de ville deltage og samtidig informeret om masterspecialets formål, og at deres deltagelse i et interview omhandlede deres læring og læreproces i traineeforløbet. Herefter fik informanterne tid til overvejelse og blev i august 2022 kontaktet ift. endeligt svar. Informanterne blev informeret om, at de inden interviewene blev afholdt skulle underskrive en samtykkeerklæring jfr. reglerne i persondataforordningen og denne blev gennemgået af uddannelseskonsulenten med hver informant og herefter udleveret til informanterne til gennemlæsning (Bilag 6). Samtykkeerklæringen blev underskrevet og afleveret til uddannelseskonsulenten inden interviewene og opbevares utilgængeligt for andre end uddannelseskonsulenten.

Gennemførelse af interview

Afholdelsen og transskriberingen af interviewene blev planlagt og udført primo oktober 2022 ift. at tilgodese tid til databearbejdning, analyse, diskussion og konklusion.

Tiden og rammen

Hvert interview er tidssat til ca. én time og interviewerens har ansvaret for at styre interviewet og at overholde den afsatte tid. Interviewene optages med appen Super Recorder. Der indledes med en gensidig præsentation af informanten og interviewerens og en gennemgang af rammerne for interviewet ud fra interviewguiden (Bilag 5), som fysisk lægges på bordet mellem informanten og interviewerens og forbliver liggende gennem hele interviewet.

For at styre fokus i interviewene bliver der anvendt strukturerende spørgsmål både ift. at nå rundt om interviewspørgsmålene og ift. at vende tilbage til dele af interviewene, hvor interviewerens vurderer, at der er behov for uddybning af informanternes beskrivelser. Til at uddybe informanternes udsagn bliver der anvendt sondrende, specificerende, direkte og fortolkende spørgsmål, hvor interviewerens finder det relevant. Der bliver ligeledes anvendt tavshed fra interviewerens side i stedet for at stille et spørgsmål og for at give informanten tid og ro til at tænke tilbage eller tænke over sit svar (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 48-49).

Intervieweren

Interviewene blev afholdt af den forfatter, som er uddannelseskonsulent i MSO, men som ikke er uddannelseskonsulent for informanterne. Således ved informanterne og uddannelseskonsulenterne, hvem hinanden er, men de har ikke et dagligt samarbejde. I relationen er vi opmærksomme på den subjektivitet, der kan være, når interviewerens er en del af den kontekst, der undersøges og afdækkes (Andreasen K. , et al., 2018, s. 170).

Samtidig er vi også opmærksomme på den indbyggede magtrelation, idet den ene er trainee og den anden er uddannelseskonsulent, og at det kan påvirke dialogen i interviewet fx informantens åbenhed ift. hvad de føler, der kan siges (Andreasen K. E., et al., 2018, s. 143). For at bidrage til en mere ligelig fordeling af magten, har interviewerens give noget af sin magt fra sig ved at informanterne har valgt tid og sted for interviewene (Schmidt & Holstein, 1999, s. 322). Informanterne har alle valgt, at interviewene afholdes på deres egen arbejdsplads, som er forskellige lokationer, og som ikke er interviewerens arbejdsplads, og at interviewene afholdes indenfor informanternes arbejdstid.

Stemning og social interaktion

For at bidrage til transparens ift. interviewsituationen beskrives stemning og den sociale kontekst i dette afsnit (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 49).

Samtlige interviews blev afholdt på informanternes arbejdsplads i et mødelokale eller et elevrum. Ved alle interviewene valgte informanterne at sætte sig ved bordenden og interviewerens på den ene langside, dette er tilfældigt, men det gav interviewerens en fornemmelse af, at det var informanten, der indtog fokus. Et enkelt sted foregik interviewet i et elevrum, som er et rum, der udelukkende anvendes til elevaktiviteter, og derved har undervisningsmateriale mv. hængende på væggene. Dette gav anledning til lidt uformel snak om disse inden selve interviewet begyndte og betød, at informanten allerede var i gang med at fortælle om sit arbejde inden selve interviewet startede.

Ved alle interviews blev der smalltalket om vejret og andre almindeligheder inden interviewene gik i gang. Under interviewene var stemningen uformel, informanterne virkede forberedte, svarede ivrigt på spørgsmålene og foldede selv flere af svarene ud uden yderligere opfordring. En af informanterne gav udtryk for, at hun var glad for at være med og at det var rart at få mulighed for at fortælle om sit traineeforløb.

Data og databearbejdning

Databearbejdningen af de empiriske data fra interviewene tilstræber at tage afsæt i tre regler; *autenticitets-, inklusions- og transparensreglen*, som har til formål at bidrage med *transparens* i databearbejdningsprocessen og analysen (Dahler-Larsen, 2002, s. 39-45), ift. at masterspecialets samlede gyldighed og genkendelighed kan vurderes (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 616).

Transskribering

De optagede interviews transskriberes i deres fulde længde og vedlægges masterspecialet som bilag jfr. *autenticitetsreglen* (Dahler-Larsen, 2002, s. 39-41) (Bilag 7). Det er forfatteren, der har afholdt interviewene, der foretager transskriberingen inden for en til tre dage efter interviewet for bedre at kunne huske, hvad der er blevet sagt, hvis dette evt. skulle være uklart på optagelserne (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 51). Efterfølgende gennemgår begge forfattere i fællesskab optagelserne og transskriberingen ift. evt. sproglige korrektioner og for at opleve stemmeføring, ironi mv. som ellers ikke kan opleves, når interviewene er transskriberet (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 50). Inden de transskriberede interviews anvendes videre i databearbejdningen anonymiseres navne og steder dvs. informanternes navne erstattes med andre navne, og steder erstattes med X kommune, X plejehjem og de vejledere, der nævnes erstattes med et andet navn. MSO og Aarhus kommune er ikke anonymiseret, da det fremgår, at masterspecialet drejer sig om denne kontekst og derfor giver det ikke mening at anonymisere disse.

Dataanalysen

I den kvalitative analyseproces opsplittes og adskilles datamaterialet, de transskriberede interviews, i håndterbare enheder, som efterfølgende sorteres og systematiseres for til slut at rekonstrueres til en meningsfuld enhed (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 603), som kan danne afsæt for masterspecialets analyse og diskussion.

Dataanalysen blev foretaget manuelt og ift. *inklusionsreglen* medtages alle interviewdata, der falder indenfor forskningsspørgsmålet (Dahler-Larsen, 2002, s. 42-45). I analyseprocessen har vi ladet os inspirere af Matthew Miles og Michael Hubermanns *analytiske praktikker* (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 602) og struktureret vores dataanalyse i følgende punkter:

- I første gennemlæsning af datamaterialet blev der foretaget en grovkodning (grovkategorisering) ud fra de fem spørgsmål i interviewguiden og skrevet enkelte refleksioner eller bemærkninger ind i interviewene (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 606-607).
- I anden gennemlæsning blev der afsøgt for relationer i interviewene på tværs af de fem grovkategorier ift. at identificere enslydende udtryk, finde mønstre og temaer og ved behov blev der indsat underkategorier (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 602-603).
- I tredje gennemlæsning blev kategorierne og underkategorier indsat i display (Bilag 8) og en begyndende meningskondensering dvs. at større tekststykker reduceres til meningsenheder, fandt sted og tekststykker blev udvalgt til citat (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 55).
- Herefter blev display gennemgået flere gange ift. en raffinering af kategorierne dvs. dannelse af nye kategorier og underkategorier, herunder meningskondenseringen, og samle eller opsplitte tidligere kategorier. Raffineringsprocessen fortsatte indtil vi vurderede, at kategorierne og underkategorierne, herunder meningskondenseringen, var dækkende for de sammenhænge datamaterialet afspejler (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 602).
- Displayet med kategorier, underkategorier og meningskondenseringen af datamaterialet samt udvalgte citater fra interviewene dannede herefter afsæt for analysen, hvor teorierne blev anvendt til at folde datamaterialet ud og i diskussionen blev der inddraget supplerende teorier (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 602).

På første trin blev den første organisering (grovkategorisering) af datamaterialet foretaget ud fra fem deduktive kategorier svarende til de fem spørgsmål i interviewguiden. Herved blev datamaterialet reduceret og nedbrudt i enheder, som danner grundlag for den videre

analyseproces frem mod at udforske datamaterialet ift. variationer og betydninger (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 602, 605-606).

På de følgende trin fulgte dels en yderligere gruppering af datamaterialet med samme deskriptive indhold, dels afsøgttes der for relationer, mønstre og temaer på tværs af informanterne og dels opsplittedes eller samledes kategorierne i nye kategorier eller underkategorier ift. at afspejle nuancerne i datamateriale (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 605 og 610). Et eksempel herpå er, at grovkategorien *læring og læreproces i traineeforløbet* opsplittes i flere underkategorier fx *nye læringssituationer, observerede vejlederen, kastet ud i og et skub*. De tre første underkategorier blev til slut samlet til kategorien *læringssituationer i praksis*. Underkategorien *et skub* blev flyttet til kategorien *vejlederens vejledning*. Samtidig kom der under grovkategorien *læring og læreproces i traineeforløbet* en ny kategori *følges med vejlederen*, som igen senere blev lagt ind under kategorien *læringssituationer i praksis*. Efterhånden som datamaterialet blev bearbejdet i analyseprocessen blev navngivningen af kategorierne og underkategorierne primært induktiv vha. begreber fra datamaterialet (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 605).

Under underkategorierne meningskondenseres der ligeledes i flere omgange i processen ift. at reducere og samle større tekststykker til meningsenheder; en tilgang der er central i hermeneutikken, ift. fortolkning af meningsindholdet (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 55).

Raffineringen af kategorierne, underkategorierne og meningskondenseringen er relevant både ift. at de rummer informationer med relevans for det indhold kategorien beskriver og for at sikre, at kategorierne er udtømmende ift., at alle udsagn, der er relevante, er medtaget under de enkelte kategorier (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 607 og 613).

I displayet er informanternes udsagn angivet med citationstegn og hvilken trainee de stammer fra fx trainee 1, T1 (Bilag 8). Displayet med de kategoriserede og meningskondenserede data samt de valgte citater fra de transskriberede interviews anvendes videre som datamateriale i masterspecialets analyse.

I både databearbejdningen og videre i analysen tilstræber vi en åbenhed overfor det de empiriske data udtrykker, og samtidig har vi opmærksomhed på vores egen forforståelse og fortolkninger i den skiftevis hermeneutisk induktive og deduktive proces (Egholm, 2014, s. 101), der i analysen suppleres af de valgte teorier, som en ramme til at folde de empiriske data ud.

Vi er bevidste om den subjektivitet, der kan være tale om hos den ene forfatter, når dataindsamlingen finder sted indenfor den ene forfatters arbejdsområde og foretages af denne forfatter og derfor vil databearbejdningen samt analysen blive udarbejdet i fællesskab af begge forfattere med følgende rollefordeling; at den forfatter, der ikke er ansat i MSO, antages at være objektiv og har "vetoret" ift. den anden forfatter.

Datakvalitet

Informanterne valgte tid og sted for interviewene for at bidrage til at informanterne slapper mere af i interviewsituationen og herved kan datakvaliteten øges ift., at informanterne åbner op for at dele deres oplevelser (Hammersley & Atkinson, 1998, s. 176).

Vi er opmærksomme på, at vi søger at få indsigt i oplevelser, der både repræsenterer nutiden og også kan ligge lidt over et år tilbage i tid. Det kan betyde, at informanterne bedre kan erindre oplevelser, der ligger tættere på nutiden og måske har glemt eller ikke tydeligt kan huske de oplevelser, der ligger tilbage i tiden.

Etik

Strukturen for dette afsnit er inspireret af Svend Brinkmanns fire etiske tommelfingerregler; informeret samtykke, fortrolighed, konsekvenser og forskerrollen ifm. kvalitativ forskning. Vi har i masterspecialets forskellige faser kontinuerligt haft etiske overvejelser ift. vores beslutninger og ageren fx balancen mellem rettigheds- og omsorgsetik, mikro- og makroetiske problematikker, og disse overvejelser er sammenfattet i dette afsnit (Brinkmann, 2020, s. 592 og 598). Supplerende vil der også blive redegjort for etiske overvejelser og refleksioner i afsnittet med *undersøgelsesdesign* og i afsnittet *kritisk refleksion over undersøgelsesdesignet og de anvendte teorier*.

Informeret samtykke

For at informanterne deltager på et informeret grundlag og ikke føler sig presset til at give samtykke indenfor en kort tidsramme (Brinkmann, 2020, s. 598) er informanterne fire måneder inden interviewene afholdes blevet spurgt om, de vil deltage og oplyst om, at deltagelse er frivillig. Samtidig er informanterne blevet informeret om specialets formål, hvad data anvendes til og at informanternes data anonymiseres, fx at navne og steder ændres, samt at informanterne ikke får mulighed for at godkende tolkning og fremstilling af informanternes udsagn. Vi er opmærksomme på, at det kan betyde, at informanterne kan opleve at være uenige i tolkningen og fremstillingen (Szulevicz, 2020, s. 95).

Alle informanterne ønskede at deltage i interviewet og underskrev inden afholdelse af interviewene en samtykkeerklæring, hvori de gav samtykke til behandling af personoplysninger jfr. reglerne i persondataforordningen og blev oplyst om, at samtykket til enhver tid kunne tilbagekaldes (Bilag 6).

Fortrolighed

Specialet afdækker en kontekst i MSO og herunder forskellige praktiksteder og informanter, som er trainees og derfor er lette at identificere som en gruppe, da de er de eneste med titlen "praktikvejledertrainees" i MSO. Informanterne er blevet informeret om, at data anonymiseres

således, at data ikke kan tilbagespores til den enkelte informant og andre personer ikke kan genkende denne (Brinkmann, 2020, s. 585 og 598).

Konsekvenser

Ift. den mikroetiske dimension er vi opmærksom på at undgå uhensigtsmæssige konsekvenser for informanterne herunder den åbenhed som vi i tilrettelæggelsen og afholdelsen af interviewene sigter mod at opnå, så informanterne føler sig trygge og åbner sig. Åbenheden kan også betyde, at informanterne bliver forført og derfor fortæller mere end de egentlig ville og samtidig kan åbenheden også forføre interviewerens (Brinkmann, 2020, s. 583 og 599).

Ift. at balancere åbenheden og en distance mellem informanten og interviewerens er interviewguiden lagt frem mellem informanten og interviewerens for at signalere, at det er interviewspørgsmålene, der er indholdet og det fælles opgavefokus for interviewet (Brinkmann, 2020, s. 596). Det er uddannelseskonsulentens i MSO, der foretager interviewene af informanterne og alle informanter er vant til at have samtaler med en uddannelseskonsulent. På den måde er magtfordelingen kendt om end, at interviewsituationen på den ene side minder om de samtaler informanterne kender, men på den anden side er anderledes, idet interviewet er styret af interviewspørgsmålene og ikke af informanternes læringsituationer, som samtalerne sædvanligvis vil være.

Vi har i to tilfælde valgt at udelade data, fra interviewsituationerne, som vi har vurderet enten, at være af så personlig karakter, at de hører til privatlivets fred eller kan kompromittere den enkelte informant eller gruppen af informanter (Hammersley & Atkinson, 1998, s. 297-298). I begge tilfælde, vurderer vi, at det ingen indflydelse har haft på gyldigheden af masterspecialets resultater.

Ift. den makroetiske dimension har MSO ikke bedt forfatterne om at undersøge eller evaluere traineeforløbet og har ikke haft indflydelse på indholdet, designet eller resultaterne, hverken i de tre foregående opgaver eller i masterspecialet. Opgaverne og masterspecialets indhold er udelukkende besluttet af forfatterne i fællesskab og drevet af disses interesse for læringsaspektet i traineeforløbet og den primære anvendelse af masterspecialet er som masterspeciale i Master i Læreprocesser.

Sekundært er der planlagt en fremlæggelse af masterspecialets resultater for alle trainees, vejledere og uddannelseskonsulenter i MSO. Ift. den primære og sekundære anvendelse af masterspecialet samt overvejelserne ift. anonymisering og fortrolighed, vurderer vi, at vi indtil videre har taget vare på den makroetiske dimension (Brinkmann, 2020, s. 593 og 599). Hvis der herudover fremkommer ønsker til anden anvendelse af masterspecialets resultater, vil vi som forfattere vurdere henvendelsen med afsæt i den makroetiske dimension.

Forskerrollen

I kvalitativ forskning er forskeren det primære forskningsredskab og anvender sin erfaring og sensitivitet i forskningsprocessen og forskeren skal gøre sig sine forpligtigelser klart fx at kende egne værdimæssige holdninger og fordomme og have en refleksivitet ift. hvordan disse påvirker ens handlinger som forsker (Brinkmann, 2020, s. 599). Den ene forfatter er uddannelseskonsulent i MSO og er derved ikke uafhængig af feltet, der undersøges og dette anvender vi i interviewsituationerne ift. dennes *forforståelse* og kendskab til feltets begreber og fagsprog og med dette afsæt kan interviewereren stille relevante spørgsmål ift. informanternes oplevelser (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 38 og 43).

Intervieweren har ikke et dagligt arbejdsfællesskab med nogen af trainees og på den måde er der en distance mellem informanten og interviewereren, men interviewereren har været bevidst om sin position og den magtrelation der er, hvor den ene er trainee og den anden er uddannelseskonsulent.

Ift. at undgå en overidentifikation med feltet, er det den anden forfatter, som ikke har eller har haft et samarbejde med MSO og er udviklingskonsulent i en anden region, der indtager rollen som "objektiv" ift. genstandsfeltet og har en vis "vetoret" ift. databearbejdningen og analysen. Begge forfattere er bevidste om, at rollen som "objektiv" respekteres, men samtidig kan være påvirket i den gensidige relation, der er opstået mellem forfatterne gennem samarbejdet på de foregående opgaver.

Opsummering

Forfatterne vil i de enkelte processer i masterspecialet tilstræbe en opmærksomhed og en refleksivitet ift. fx den valgte metode, rollen som interviewereren har spillet ift. at frembringe de empiriske data, hvordan analysearbejdet gennemføres, samt hvilken betydning det har både for de enkelte dele af specialet og på det samlede resultat (Andreasen K. E., et al., 2018, s. 144-145).

Teorifremstilling

De valgte teorier teorifremstilles i dette afsnit og i det efterfølgende analyseafsnit anvendes teorierne til at åbne op for og folde de empiriske data ud.

Indledningsvis teorifremstilles Kolbs perspektiv på læring efterfulgt af en teorifremstilling af Wengers perspektiv på læring som et socialt fænomen samt forståelsen af *praksisfællesskaber* og begrebet *legitim perifer deltager* af Wenger og Lave.

Ift. teorifremstillingen af Kolb er de danske oversættelser baseret på oversættelsen af Kolb fra *49 tekster om læring* kapitel 24; *Erfaringslæring - processen og det strukturelle grundlag* (Kolb D. A.,

2017, s. 283-298). Både Kolbs definition af læring og Kolbs erfaringsbaserede læringsmodel er gengivet ud fra den danske oversættelse, og der er angivet både reference for den danske oversættelse og den engelske udgave i nævnte rækkefølge.

Læring og læreprocesser i et kognitivt perspektiv af David A. Kolb

Kolb tager i sin teori om læring udgangspunkt i Kurt Lewin, John Dewey og Jean Piaget og hævder, at al væsentlig læring er erfaringsbaseret [experiential] dvs. at erfaring/oplevelser spiller en central rolle i læreprocessen. Kolbs teori repræsenterer herved et fundamentalt anderledes perspektiv på og forståelse af læring og læreprocessen end den behavioristiske læringsforståelse (Kolb D. , 2014, s. 31).

Læring skal ses som en kontinuerlig livslang proces, der finder sted i alle menneskelige situationer (Kolb D. , 2014, s. 43 og 45) og Kolb definerer læring på følgende måde:

”Læring er den proces, hvorved erfaring [experience] omdannes til erkendelse” (Kolb D. A., 2017, s. 295) (Kolb D. , 2014, s. 49).

Med afsæt i erfaringsperspektivet fremhæver Kolb flere aspekter ved læreprocessen bl.a. at læring skal forstås som en proces, hvor tilpasningen og læringen i processen vægtes mere end indholdet eller resultatet (Kolb D. , 2014, s. 49-50), at idéer ikke er færdige statiske tanker, men noget, der formes og omformes gennem erfaringer samt at al læring er genlæring (Kolb D. , 2014, s. 37 og 39). Det betyder, at alle lærende går ind til en læringsituation med deres erfaring og mere eller mindre ubearbejdede ideer om det emne eller den situation de indgår i (Kolb D. , 2014, s. 39).

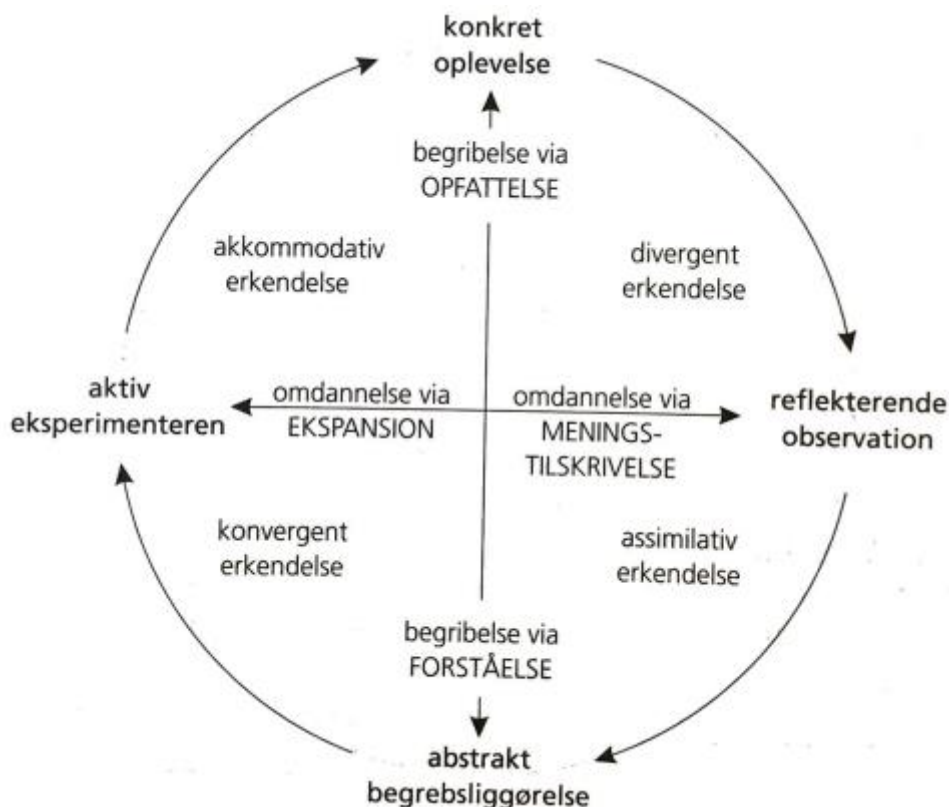
For Kolb er erkendelse en individuel transformationsproces, der kontinuerligt skabes og genskabes, og ikke en uafhængig størrelse, der kan tilegnes eller overføres til eller mellem mennesker, fordi forskellige mennesker lærer på forskellige måder, og undervisning eller uddannelse med fordel kan indtænke dette i tilrettelæggelsen (Kolb D. , 2014, s. 49-50).

Læringsmodel

Kolb fremlægger et holistisk integreret perspektiv på læring, hvor adfærd, kognition, perception og erfaring kombineres og beskriver det som en cirkel indeholdende fire former for tilpasning – *konkret oplevelse [concrete experience]*, *reflekterende observation [reflective observation]*, *abstrakt begrebsliggørelse [abstract conceptualization]* og *aktivt eksperimenterende [active experimentation]* (Kolb D. , 2014, s. 31 og 66). De fire former for tilpasning repræsenterer hver to dimensioner; *begribelse [prehension]* og *omdannelse [transformation]* (Kolb D. , 2014, s. 66-67). Hver dimension indeholder to dialektiske modsatrettede tilpasningsformer. For *begribelse* er det

dialektikken mellem den *konkrete oplevelse* af situationen, som den ene pol, og *abstrakt begrebsliggørelse*, som den anden, og for *omdannelse* er det den *reflekterende observation*, som den ene pol, og *aktiv eksperimenterende*, som den anden (Kolb D. , 2014, s. 66-67) (Figur 2).

Figur 2: Kolbs erfaringsbaserede læringsmodel (Kolb D. A., 2017, s. 297) (Kolb D. , 2014, s. 68).



Kolb beskriver, at det er i transaktionen mellem de fire tilpasningsformer, at læreprocessens strukturelle grundlag ligger og det resulterer i fire forskellige elementære former for erkendelse (Kolb D. , 2014, s. 67):

- *Divergent* erkendelse [*divergent knowledge*], oplevelser begribes gennem opfattelse og omdannes gennem meningstilskrivelse
- *Assimilativ* erkendelse [*assimilative knowledge*], oplevelser begribes gennem forståelse og omdannes gennem meningstilskrivelse
- *Konvergent* erkendelse [*convergent knowledge*], oplevelser begribes gennem forståelse og omdannes gennem udvidelse

- *Akkomodativ* erkendelse [*accomodative knowledge*], oplevelser begribes gennem opfattelse og omdannes gennem udvidelse (Kolb D. , 2014, s. 67-68).

Foruden de to dimensioner og de fire former for erkendelse, som udgør byggestenene i et udviklingsmæssigt højere erkendelsesniveau, peger Kolb på, at den lærende i sin læreproces også har brug for at kunne anvende fire forskellige og diametralt modsatte evner (Kolb D. , 2014, s. 42 og 68):

- Evne til *konkret oplevelse* dvs. at kunne involvere sig åbent og uden fordommen i det, der skal læres
- Evne til *reflekterende observation* dvs. at kunne reflektere over og observere oplevelser fra flere perspektiver
- Evne til *abstrakt begrebsliggørelse* dvs. skabe begreber, der kan integrere det observerede i logiske holdbare teorier
- Evne til *aktiv eksperimenterende* dvs. kunne anvende de udviklede teorier til at træffe beslutninger og løse problemer (Kolb D. , 2014, s. 41-42).

Iflg. Kolb er det op til den lærende at vælge hvilket sæt af læringsevner, der skal bringes i spil i den enkelte læringsituation og i læreprocessen bevæger den lærende sig i mellem at være *aktør* [*actor*] og *observatør* [*observer*] og *konkret deltagelse* [*specific involvement*] og *analytisk afstand* [*analytic detachment*] (Kolb D. , 2014, s. 42).

I Kolbs holistiske erfaringsbaserede læringsperspektiv involverer læring hele organismens integrerede funktion – tænkning, følelser, sansning og adfærd og tilpasningsaktiviteter, der varierer i tid og rum (Kolb D. , 2014, s. 43 og 45). Både *præstation* [*performance*], læring og *udvikling* [*development*] repræsenterer et kontinuum af tilpasningsprocesser, hvor *præstation* er kortsigtede tilpasninger til en øjeblikkelig læringsituation/omstændigheder, og læring omfatter en langsigtet beherskelse af typer af situationer, der er ensartede, og *udvikling* omfatter en livslang tilpasning til den enkelte lærendes livssituation (Kolb D. , 2014, s. 45).

Opsummering

For Kolb er læring en holistisk og livslang proces, hvor der ikke er tale om at opnå et statisk eller færdigt resultat, men derimod omdannes og transformeres menneskers erfaringer kontinuerligt til ny erkendelse i de situationer vi oplever. Da al læring er genlæring, betyder det, at mennesker i mødet med læringsituationer, tager udgangspunkt i deres egne erfaringer og ideer.

Læring og læreproces i et socialt perspektiv af Etienne Wenger og Jean Lave

Etienne Wenger - en social teori om læring og praksisfællesskaber

Med afsæt i at læring er et socialt fænomen, der afspejler menneskets sociale natur samt evne til indsigt, præsenterer Wenger en social teori om læring (Wenger, 2004, s. 13-14). Wengers antagelse om, hvad der har betydning for læring sammenfattes i fire præmisser (Wenger, 2004, s. 14):

1. Vi er *sociale væsner* hvilket udgør et centralt aspekt af læringen
2. *Viden* drejer sig om de kompetencer, der tillægges værdi i forskelle sammenhænge
3. *Indsigt* omhandler *deltagelse* i og aktivt at *engagerer* sig i den omgivende verden
4. *Mening* er læringens mål og omhandler vores evne til at opleve verden og *engagere* os meningsfuldt i den (Wenger, 2004, s. 14).

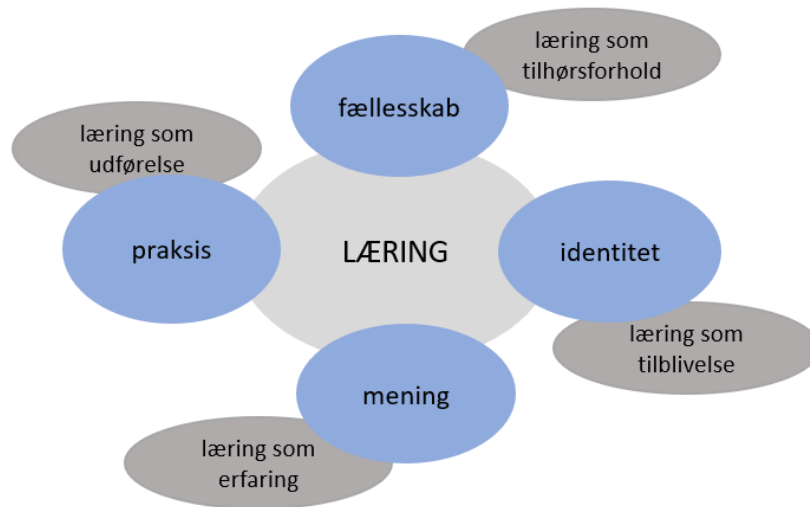
Udledt af disse fire præmisser lægger Wenger det primære fokus på læring som social *deltagelse*. *Deltagelse* forstås som en omfattende proces, hvor vi aktivt er en del af sociale fællesskaber, *praksisser*, fx på en arbejdsplads, og konstruerer vores *identitet* i relation til disse *fællesskaber*, hvor *deltagelsen* former hvad vi gør, hvem vi er, og hvordan vi fortolker det, vi gør (Wenger, 2004, s. 14-15).

Dette fokus på *deltagelse* har forskellige konsekvenser for både *organisationer*, *individer* og for *fællesskaber* ift. hvad der skal til for at forstå og understøtte læring. For *organisationen* omhandler det at sikre viden for at forblive en effektiv og værdifuld organisation, for *fællesskabet* betyder det, at praksis udvikles og at sikre nye generationer til *fællesskabet* og for *individet* drejer det sig om *engagement* i og om at bidrage til den fælles praksis (Wenger, 2004, s. 18).

For at karakterisere *deltagelse* som en lærings- erkendelsesproces integrerer Wenger fire komponenter (Wenger, 2004, s. 15) (Figur 3):

1. *Mening*, omfatter evnen til, individuelt og kollektivt, at opleve vores verden og vores liv som meningsfuldt.
2. *Praksis*, er betegnelsen for de perspektiver, rammer og fælles historie, der opretholder og støtter et *gensidigt engagement* i handlingen.
3. *Fællesskab*, er de sociale former, indenfor hvilke vores handlinger defineres og *deltagelse* genkendes som kompetence.
4. *Identitet* omhandler den måde læringen ændrer, hvem vi er og skaber personlig udvikling inden for rammerne af fællesskaber (Wenger, 2004, s. 15).

Figur 3: Wenger komponenter i en social teori om læring (Wenger, 2004, s. 15).



Komponenterne er indbyrdes forbundne og gensidigt definerende, og Wenger anvender begrebet *praksisfællesskaber* som en begrebsramme, der integrerer de fire komponenter.

Praksisfællesskaber er ikke et nyt begreb, idet *praksisfællesskaber* er en integreret del af vores daglige liv, og alle mennesker er en del af forskellige *praksisfællesskaber*, både i vores familie, i forbindelse med fritidsinteresser, samt på arbejdspladsen (Wenger, 2004, s. 16).

Et *praksisfællesskab* karakteriseres ved tre dimensioner:

- *Gensidigt engagement* der kræver samspil, tætte relationer mellem mennesker og *engagement* omkring det de er fælles om i en praksis.
- *Fælles virksomhed* er udtryk for en proces, hvor mennesker gennem *kollektive forhandlingsprocesser* og gensidig ansvarlighed arbejder sammen om mål, værdier og handlinger.
- *Fælles repertoire* omhandler rutiner, fagsprog, artefakter og måder at gøre ting på, og hvor mennesker skaber meningsfulde udsagn og definerer deres medlemskab og identitet ift. at være medlem af et givent *praksisfællesskab* (Wenger, 2004, s. 91-104).

For at *engagere* os i *praksisfællesskaber* skal vi være i en sammenhæng, hvori vi kan handle og interagere og vi skal have metoder til at kommunikerer med hinanden og have oplevelsen af at skabe mening (Wenger, 2004, s. 65).

Wenger beskriver, at mening findes i processen *meningsforhandling* og omhandler den måde vi forstår og oplever verden og forskellige situationer på. *Meningsforhandling* involverer to

processer: *deltagelse* og *tingsliggørelse*, der udgør en dualitet og spiller en fundamental rolle for menneskets måde at udtrykke og opleve mening (Wenger, 2004, s. 66).

Deltagelse er en aktiv proces, der indeholder en social og personlig oplevelse af at være medlem og engageret i et *praksisfællesskab*. *Tingsliggørelse* former vores oplevelser og gør dem konkrete, det repræsenterer en bestemt forståelse af form, og fastfryser flygtige øjeblikke af *deltagelse* i praksis til monumenter som fx nedskrevne procedurer eller dette masterspeciale, som er vores (forfatterens) oplevelser, tanker og viden nedfældet på papir (Wenger, 2004, s. 75). *Deltagelse* og *tingsliggørelse* er tæt sammenvævet og udgør to konstituerende faktorer der er afgørende ifm. *meningsforhandlinger* i de *praksisfællesskaber* vi deltager i (Wenger, 2004, s. 79 og 82).

Legitim perifer deltagelse af Jean Lave og Etienne Wenger

Legitim perifer deltagelse skal opfattes som et samlet begreb, hvor *legitim* er et definerende træk ved måder at høre til i et *praksisfællesskab* og samtidig en afgørende betingelse for læring. *Perifer* beskriver at der er mere eller mindre engagerede og mangfoldige måder at være placeret på ift. de områder af *deltagelse*, der defineres af fællesskabet. Hvert aspekt er uundværlig ift. definition af de øvrige og kan derfor ikke betragtes isoleret (Lave & Wenger, 2003, s. 36-37).

Begrebet *legitim perifer deltagelse* er dynamisk og beskriver deltagelse i social praksis med læring som en integrerende bestanddel og hvor det enkelte menneske, med sin *deltagelse* og *engagement* kontinuerligt bevæger sig, og skifter placering og perspektiv i den *læringsbane* og udvikling den enkelte gennemgår i *praksisfællesskabet*. *Legitim perifer deltagelse* kan føre til *fuld deltagelse* i et *praksisfællesskab* ved at nytilkomne præsenteres og inviteres ind og får mulighed for at *engagere* sig, forstå, tilegne sig viden og involvere sig mere og mere, som en åbning, en måde at få adgang til forståelseskilder gennem stigende *deltagelse* (Lave & Wenger, 2003, s. 36-38).

Opsummering

Læring er et socialt fænomen hvor fokus er *deltagelse* i forskellige *praksisfællesskaber*, hvori vi former hvem vi er, hvad vi *gør*, og hvordan vi *gør* det. Den *legitime perifere deltagelse* anses som en åbning, der leder ind i *praksisfællesskabet*, hvor *deltagelse* og *engagement* kan føre til *fuld deltagelse* i *praksisfællesskabet*.

Analyse

Analyseafsnittet er overordnet struktureret ud fra to perspektiver; *Trainees læring og læreproces i et kognitivt perspektiv* og *Trainees læring og læreproces i et socialt perspektiv* og herunder følger 7 afsnit og 16 underafsnit (Tabel 1).

Tabel 1: Struktur for analyseafsnitter; de to perspektiver, de 7 afsnit og 16 underafsnit.

Trainees læring og læreproces i et kognitivt perspektiv	
Afsnit	Underafsnit
Opstart i traineeforløbet	Interesse for at være vejleder
	Budt velkommen
	Ny rolle
Læringsituationer i praksis	
Vekslen mellem teori og praksis	Kurser og akademimoduler
	Praktik og medinddragelse
Faglig og personlig erfaring	Redskaber
	Vejleder på fuld tid
	Stor personlig udvikling
Indsigt i at være en vejleder	En vejleder skal kunne mange ting
	Øjenåbner
Trainees læring og læreproces i et socialt perspektiv	
Afsnit	Underafsnit
At have en vejleder og blive vejledt	Vejledernes vejledning
	Vejledernes og praktikstedernes forskellighed
Samarbejdsrelationer	Vejlederne
	Vejledergruppen
	Kollegerne på gulvet
	Traineenetværket

Ift. det kognitive perspektiv anvendes der i analysen teoribegreber fra Kolb, til at belyse trainees individuelle læring og læreproces. Teoribegreber fra Wenger og Lave anvendes ift. at belyse trainees læring og læreproces i et sociale perspektiv, herunder trainees samarbejde med vejlederne, vejledergruppen, kollegerne på gulvet og som en del af traineenetværket. De anvendte teoribegreber fremgår af tabel 2.

Tabel 2: Teoribegreberne, som anvendes i analysen.

Det kognitivt perspektiv	Det sociale perspektiv
Inddrager følgende begreber fra Kolb: <ul style="list-style-type: none"> • Læringsmodel • Fire forskellige evner: <ul style="list-style-type: none"> ○ Konkret oplevelse ○ Reflekterende observation ○ Abstrakt begrebsliggørelse ○ Aktiv eksperimenterende • To dimensioner: <ul style="list-style-type: none"> ○ Begribelse ○ Omdannelse • Fire former for elementær erkendelse: <ul style="list-style-type: none"> ○ Divergent ○ Assimilativ ○ Konvergent ○ Akkomodativ 	Inddrager følgende begreber fra Wenger og Lave: <ul style="list-style-type: none"> • Gensidigt engagement • Fælles virksomhed • Fælles repertoire • Meningsforhandling • Deltagelse og tingsliggørelse • Legitim perifer deltagelse • Fuld deltagelse

Under de to perspektiver tekstfremstilles de kategoriserede og meningskondenserede interviewdata i afsnit og underafsnit, svarende til kategorierne og underkategorierne i displayet (Bilag 8), og suppleres med citater fra interviewene (Bilag 7).

Informanternes udsagn og citater angives med citationstegn og det fremgår i parenteser fra hvilken trainee de stammer fx trainee 2, (T2). Ved citater fremgår ligeledes sidetal hvor i interviewet trainees udsagn stammer fra. Når der i tekstfremstillingen er samstemmende udsagn fra to eller flere trainees anvendes *trainees* i flertal og når der er tale om udsagn fra én *trainee*, så angives dette med navnet på trainees fx Caroline og en parentes med (T6), jfr. tabel 3.

Efter hvert underafsnit følger en analyse ud fra de valgte teorier og begreber, og for hvert af de syv afsnit en delkonklusion. Ift. at arbejde fra del hen imod en helhed anvendes der i delkonklusionen *trainees* i flertal uanset om der er tale om en eller flere trainees.

Efter analysen følger en diskussion, hvor vi inddrager supplerende teoretikere ift. at diskutere masterspecialets resultater og indeholdt i diskussionen er et afsnit med kritisk refleksion over undersøgelsesdesignet og de anvendte teorier. Masterspecielt afsluttes med en konklusion og en perspektivering.

Inden analyseafsnittet er der udarbejdet en kort præsentation af trainees efterfulgte af en beskrivelse af en typisk dag for trainees, dette for at give et indblik i trainees dagligdag og de forskellige opgaver de har.

Præsentation af trainees

De seks trainees, som indgår i dette masterspeciale, har været i gang med traineeforløbet mellem 10 og 17 måneder ud af de to år traineeforløbet varer. For én trainee er der tale om 10 måneders erfaring, for tre trainees er det 14 og for to trainees er det 17 måneders erfaring, som trainee i traineeforløbet. De seks trainees er mellem 29 og 44 år, de har været uddannet som SOSU-assistent mellem to og 14 år og de har mellem et halvt og 10 års erfaring med vejledningsopgaver ift. eleverne i deres arbejde som SOSU-assistent (Tabel 3).

Tabel 3: Beskrivelse af informanterne.

Informant	Alder i år	Antal måneder i traineeforløbet	Antal år som uddannet SOSU-assistent	Antal års erfaring med vejledning af elever
Pia (T1)	42	10	5	2
Amalie (T2)	33	14	14	7
Rikke (T3)	29	14	8	0,5
Lotte (T4)	39	17	13	10
Margit (T5)	44	14	8	8
Caroline (T6)	33	17	2	2

En dag som trainee

Trainees møder ind sammen med deres vejleder kl. 7 (T1, T4), så er der morgenbriefing med personale og eleverne ift. hvad der sker i løbet af dagen og hvilke opgaver, der skal tages hånd om (T4) og så følger:

”...førvejledning hvis det er muligt..så er man jo med til det..øhhm...så er der jo følgeskaber med elever..der kan være ugesamtaler..øhh..der kan være elevnetværk.. der kan være...jamen..så er der jo eftervejledning og sådan nogle af de der gængse ting..så kan der jo være små problemstillinger..øhh..der kan være oplæring i medicindispensering...der kan være oplæring i forskellige ting..” (T5, Bilag 7, s. 142).

Trainees læring og læreproces i et kognitivt perspektiv

Trainees læring og læreproces finder sted i en vekslen mellem teori og praksis. Teorien repræsenteres ved kursus og akademimoduler og praksis ved de fire forskellige praktiksteder, hvor vejlederen understøtter trainees ift. at få erfaring og indsigt frem mod at blive en vejleder.

Teoribegreber fra Kolb anvendes til at belyse trainees individuelle læring og læreproces, se tabel 2.

Opstart i traineeforløbet

De forskellige trainees starter i traineeforløbet på forskudte tidspunkter, men indholdet med praktikperioder, kurser og akademimoduler er ens for alle trainees.

Interesse for at være vejleder

Samtlige trainees har erfaring med vejledning fra deres tidligere job som SOSU-assistent, hvor de har fungeret som "ad hoc" vejleder, men trainees har ikke haft ansvaret for mål eller andet uddannelsesmæssigt (T1, T2, T3, T4, T5, T6). Caroline, har tidligere været ansat i en vejlederstilling i en anden kommune, hvor hun oplevede, at vejlederstillingen var "mere komplekst" end hun havde forestillet sig, og at hun ikke følte sig "klædt ordentligt på" og havde "brug for hjælp" (T6).

Trainees udtrykker, at de har overvejet at blive vejleder og være med til at uddanne kommende SOSU-assistenten (T1, T2, T3, T5). Det at "tage ansvar", give "erfaring" videre (T2) og se eleverne "udvikle sig" (T3) udtrykker trainees som "spændende" (T2, T3) og af Rikke, som at hendes "hjerter det var bare for de elever" (T3).

Trainees har erfaring med at være "ad hoc" vejledere og beskriver en lyst til at blive vejleder for SOSU-elever, og på den baggrund tolker vi, at trainees fra deres tidligere erfaringer med vejledning har en *konkret oplevelse* af det at være en vejleder og på denne baggrund beslutter at søge og starter i traineestillingen. En trainee har tidligere været vejleder, men oplevede, at det var "mere komplekst" og at hun havde brug for hjælp. Vi vurderer, at der kan være tale om, at hun gennem en *reflekterende observation* er nået til, at hun i traineeforløbets tilrettelæggelse kan få den hjælp til at blive en vejleder, som hun i sin tidligere vejlederstilling erkendte, at hun havde brug for.

Budt velkommen

Trainees udtrykker, at de følte sig "velkommen" (T6) i traineeforløbet, dels ved at de forud for opstart modtog noget informationsmateriale fx et "velkomtbrev" (T6) og en "plan" for det første halvår (T3) og dels ved, at trainees får mulighed for at præsentere sig selv og deres forventninger den dag trainees starter på praktikstedet (T4). Trainees oplever, at deres læreproces italesættes allerede fra start ift. indholdet i, at traineeforløbet ikke er mere "fastlagt" end at det ændres ift. trainees ønsker (T3). Det betød samlet set, at trainees følte sig "meget tryk" (T6) og som "en del af holdet allerede fra dag et" (T3).

De materialer som trainees får tilsendt inden start, tolker vi, har en positiv effekt på trainees, idet de bl.a. oplever sig som en "del af holdet". Dette vurderer vi kunne være et udtryk for, at trainees oplever sig som værende både *aktør* og *konkret deltagende* i traineeforløbet, allerede inden opstart, og det at trainees får mulighed for at dele deres forventninger selvom der allerede er udarbejdet en "plan" gør trainees "tryk" og giver måske trainees oplevelsen af at de, med deres ønsker og erfaringer, har indflydelse på deres egen individuelle læring og læreproces i traineeforløbet.

Ny rolle

Caroline beskriver, at det var "svært" at lære traineerollen, og at hun faldt tilbage i sin tidligere SOSU-assistentrolle og "assistent handlemode". Fx gav hun eleverne svaret i stedet for at hjælpe eleverne til selv at finde svaret. I traineeforløbet er trainees de lærende og trainees beskriver, at de skulle vænne sig til, at der var "nogen der skulle bedømme" dem, selv om det var både "konstruktiv" og på en "ordentlig måde" (T6), samt at de i starten "tvivlede meget" på sig selv ift. om de var "faglig dygtig nok", men indså, at der ikke er nogen, der forventer, at de havde "40 års erfaring fra faget" (T3).

Med en forståelse af at alle lærende går ind i en læringsituation med egne og individuelle erfaringer og forskellige ideer og tanker om, hvad situationen handler om, vurderer vi, at trainees, fra deres tidligere arbejde med eleverne, som "ad hoc" vejledere, har en *konkret oplevelse* af, hvordan vejledning skal foregå og nu erkender, at den erfaring ikke rækker. Dette kunne være udtryk for at trainees gennem *reflekterende observationer* og *aktive eksperimenter* udvider deres viden, lærer nyt og forandrer deres handlinger ift. vejledning af eleverne fx at de skal lære at hjælpe eleverne med at finde svarene i stedet for at give svarene. Vi vurderer, at der samtidig kan være tale om, at trainees udvider deres forståelse af dem selv som lærende og gennem vejlederens "konstruktive" bedømmelse på sigt opnår en *akkomodativ erkendelse*, både af hvordan trainees skal vejlede eleverne og dem selv som kommende vejleder.

Delkonklusion

Trainees tager afsæt i deres erfaring med og lyst til at blive en vejleder, med en *konkret oplevelse*, ift. at træde ind i traineestillingen. Både trainees læring og læreproces og invitationen ind i et fællesskab igangsættes både forud for og ved opstart i traineeforløbet, og trainees er både *aktør* og *konkret deltager* i egen læring og læreproces. Trainees erkender, at deres erfaringer ikke rækker og gennem både *reflekterende observation* og *aktive eksperimenter* opnår de en *akkomodativ erkendelse* ift. at de skal lære nyt, nye handlinger og lære, at se dem selv som lærende frem mod at blive en vejleder.

Læringssituationer i praksis

Trainees læring i praksis foregår ved en vekslen mellem observation af vejlederen og selvstændig varetagelse af elevopgaver kombineret med vejlederens vejledning og beskrives af Pia som:

"..nogle dage hvor...jeg går ind og har et elev forløb med...med den rigtige voksne (griner)...vejleder med så på sidelinjen...andre gange er det mig der..sådan...er på sidelinjen og lige observerer...og siger okay...hvordan er det..for eksempel..med nogle af de svære samtale..når jeg har set det med en elev...at jeg får lov til lige at observere og sidde med..øhh..og se hvordan..hvordan gør man det..på en god og ordentlig måde.." (T1, Bilag 7, s. 92).

Specielt i starten fulgtes trainees "rigtig meget" (T3, T6) med deres vejledere og "observere" hvad vejlederne gør (T2, T3, T6). Trainees har "lært meget" og er blevet "klædt rigtig godt på" af vejlederne og deres "vifte af erfaringer", som vejlederne delte med trainees (T3). Fx hvordan vejlederen rummer og anerkender eleverne, og trainees er "imponeret over", hvordan vejlederne "tackler" samtalerne med eleverne herunder de svære samtaler og hvordan vejlederne spørger ind og får eleverne til at reflektere. Trainees beskriver, at det skal de se "noget mere af" for at "snuse" sig frem til, hvordan trainees skal gøre, når de "en dag sidder med den", som vejleder (T1).

Trainees beskriver, at de over tid fik "meget større ansvar" fx ift. "praktikmålene og kompetenceskemaerne" og skal "lære at strukturere hele forløbet" (T2) og at de "godt" kan "lide at være selvstændig" (T6). Caroline udtrykker:

"..jo mere jeg bliver tryk i den rolle som vejleder og som som vejledertrainee...jo mere tager jeg også over.." (T6, Bilag 7, s. 158).

Samt at hun ikke følte, at hun var "alene" for hun blev hele tiden vejledt af vejlederen og havde vejlederen som "backup" (T6).

Rikke beskriver, at hendes vejleder blev syg kort tid efter, at hun var startet på et nyt praktiksted og stod alene med opgaverne ift. eleverne - en situation som hun ikke var forberedt på. Hun udtrykker, at det var en "svær start", hvor hun blev "kastet ud i det", men efterfølgende kunne se, at hun havde "udviklet" sig "meget" fx ift. selvstændigt at kunne holde "ugesamtaler" og "midtvejsamtaler", og havde lært "rigtig meget" af situationen (T3).

Det, at trainees følges med og observerer hvad vejlederne gør, vurderer vi kan tyde på, at trainees indtager positionen som *observatør*, og derved kommer på *analytisk afstand* af situationen og får øje på, at der er noget de skal lære ift. vejledningen af eleverne og at det er noget de kan "snuse"

sig frem til. Samtidig bliver det tydeligt for trainees, at de har brug for at blive trygge inden de selvstændigt kan overtage opgaverne med eleverne.

Senere, da trainees er blevet trygge, tolker vi, at de bliver *aktør* og kan varetage flere opgaver selvstændigt, herunder bl.a. arbejdet med praktikmålene og kompetenceskemaerne, noget der er nyt for trainees, og de oplever hele tiden, at de ikke er alene, men har deres vejleder som "back up".

Videre i forløbet tolker vi, at der er tale om, at trainees bliver *konkret deltagende* og nu har det fulde overblik over et elevforløb og trainees oplever at være mere selvstændig, hvilket trainees trives i. Den læring og læreproces, som trainees er igennem, vurderer vi, kan tyde på, at de gennem både *reflekterende observationer* og *aktive eksperimenter* opnår en *akkomodativ erkendelse*, hvor trainees har udvidet deres viden og forståelse både ift. den vejledning og de handlinger de kan varetage overfor eleverne, og om sig selv som vejleder.

En trainee, Rikke, beskriver, at en uforudset læringssituation opstår, hvor hun pludselig står alene og skal handle uden støtte fra sin vejleder. Her vurderer vi, at der kunne være tale om, at hun går ind i situationen med en *konkret oplevelse* af ikke at have erfaring nok til at varetage vejledningsopgaverne ift. eleverne, men går alligevel i gang. Det, vurderer vi, kunne tyde på, at hun i situationen, gennem *aktive eksperimenter* opnår en *akkomodativ erkendelse* af sig selv, som kommende vejleder og af egne evner med at varetage vejlederopgaver, og oplever at have "udviklet" sig til, at hun nu kan varetage nogle af opgaverne, endda på selvstændigt niveau og derved oplever at lære "rigtig meget" af situationen.

Delkonklusion

Trainees oplever læring både i planlagte læringssituationer og i læringssituationer som trainee ikke er forberedte på. Den planlagte læreproces i praksis foregår, som en vekslen mellem observation og selvstændig varetagelse af opgaverne, hvor vejlederne tager trainees med i alle deres opgaver og deler deres erfaring og refleksioner. Det lærer trainees rigtig meget af både i den enkelte situation og ift. at kunne anvende læring i fremtidige situationer. Heri indtager trainees positionen som *observatør* og observerer, hvad vejlederen gør og skaber derved en *analytisk afstand*, der giver trainees mulighed for at få øje på noget de skal lære. Trainees er i første omgang *aktør* og over tid bliver de *konkrete deltagere* ift. at varetager forskellige vejlednings- og elevopgaver selvstændigt, dog med støtte fra og vejledning af vejlederen. Trainees læreproces indeholder både *reflekterende observation* og *aktive eksperimenter* til at opnå en *akkomodativ erkendelse*, ift. at udvide trainees viden og forståelse både i vejlednings- og elevopgaverne og om sig selv som vejleder.

Når der opstår pludselige uforudsete situationer, hvor trainees står alene uden at have en vejleder, går trainees ind med en *konkret oplevelse* af ikke at have erfaring nok, men gennem *aktive eksperimenter* opnår trainees en *akkomodativ erkendelse* af dem selv, som vejleder, og deres evner til at varetage vejlednings- og elevopgaver også, når der opstår noget uventet.

Vekslen mellem teori og praksis

Trainees bevæger sig i traineeforløbet mellem teori og praksis dels på kurser og akademimoduler og dels i praktikker på forskellige praktiksteder.

Kurser og akademimoduler

Trainees udtrykker, at kurserne og akademimodulerne indeholder "nye emner" (T1), som de kan bruge og "øve" i arbejdet med eleverne (T5) og at det giver dem mulighed for at "videreudvikle" sig frem mod at blive en vejleder (T3) og Rikke beskriver videre:

"..men der er også en stor selvindsigt at at at det vi lærer nogle gange så ryger læringen tilbage på en selv hvad kan jeg gøre okay det her det virkede hvorfor virker det ikke med den her elev...jamen det er mig selv jeg skal gå ind og og kigge på.." (T3, Bilag 7, s. 115).

For Pia har nogle af kurserne "skuffet" ift. at de "gentog" indholdet fra det foregående og hun fik nogle kurser omplaceret, da de "lå oven i hinanden" og det blev "lidt for komprimeret" ift. at "synke den info ind" før hun skulle starte på et nyt kursus (T1).

Vi vurderer, at trainees evt. oplever, at læring er en kontinuerlig (*lifs*) lang proces og at de kurser de deltager i, bidrager med både ny faglig viden, som trainees kan "øve" sig på, men også personlig viden, der giver trainees selvindsigt og får dem til at reflektere over det de har lært og hvilke metoder og tilgange trainees kan anvende i vejledningen af eleverne. Nogle trainees oplever at indholdet på de planlagte kurser bliver gentaget og bliver derfor skuffet og en enkelt trainee, Pia, oplever at kurserne er for komprimerede og der må flyttes om på kurserne. Det vurderer vi kunne tyde på at trainees erkender, at alle mennesker lærer på forskellige måder og det at kurserne kan flyttes, så de tilpasses til de forskellige trainees læringstempo, betyder, at trainees læring og læreproces frem mod at blive en vejleder er individuel.

Praktik og medinddragelse

Trainees beskriver, at der er "respekt" (T2) for, at de bruger tid i arbejdstiden eller tager en "studiedag" til at "fordybe" og "dygtiggøre" sig fx i "teori" eller emner i relation til den nye rolle som vejleder (T1, T3, T6), og at det er med til at "højne kvaliteten" i arbejde (T3). Supplerende beskriver Pia, at hun oplever "rummelighed" og "fleksibilitet" ift. at tilgodese læring fx ved at

hendes første praktik blev forlænget, så hun kunne få et "elevforløb fra start til slut", samt at der blev "sadlet om" ift. at hun gerne ville have fokus på en bestemt elevgruppe, og de var ikke på det praktiksted hun var planlagt til (T1).

Trainees beskriver, at de er "opmærksom" på om det de "har gang i" giver "mening" ift. det de skal have i deres "værktøjskasse" (T4, T6). Lotte beskriver, at det er "mere dynamisk", end hun havde regnet med, ift. at hun er mere "på banen", "mere medinddraget" og at det er "op til" hende, hvad hun kunne tænke sig at lære (T4) og Caroline beskriver, at hun selv skulle være "meget nysgerrig og opsøgende" ift. fx viden og "feedback" og "manglede" at der var "noget fast" (T6).

Vi vurderer, at der kan være tale om, at trainees erkender, at læring ikke blot er noget, der kan *overføres* fra det ene menneske til det andet, men at trainees gennem deres praktikperioder må "fordybe" sig for at blive dygtige. Samtidig oplever trainees måske, at læring er uafhængig af tid og rum og derfor må tage studiedage eller bruge tid i løbet af arbejdsdagen til at "fordybe" sig og at dette respekteres af deres vejledere og de oplever, at det er med til at "højne kvaliteten".

Samtidig oplever en trainee, Pia, at hendes første praktik blev forlænget for at tilgodese hendes læring og her vurderer vi, at dette kunne være udtryk for, at hun oplever, at hendes *tilpasning* og læring i traineeforløbet frem til at blive en vejleder vægtes mere end *indholdet* i de forudbestemte praktikforløb, og at hendes ønske om at have fokus på en bestemt elevgruppe blev imødekommet.

Den erfaring som trainees har, som "ad hoc" vejledere fra deres tidligere job, bringer de ind i traineeforløbet hvilket, vi vurderer, bidrager til, at de har et afsæt for og en opmærksomhed på hvad de gerne vil lære i traineeforløbet og samtidig oplever at blive medinddraget. Derved får trainees mulighed for at *forme* og *omforme* deres tanker og idéer fra tidligere til nu, hvor de skal være vejledere. En trainee, Lotte, oplever det som dynamisk og en anden trainee, Caroline, mangler en mere fast struktur, og må selv være opsøgende, dette vurderer vi kunne tyde på, at trainees oplever at læring er en individuel proces.

Delkonklusion

På kurserne og akademimodulerne oplever trainees både at få ny viden, som de kan anvende i praksis, og at noget er gentagelser og at placeringen af kurserne kan tilpasses individuelt efter den enkelte trainee.

Trainees er hver især meget nysgerrige og opsøgende ift. den nye rolle som vejleder og på, at de opgaver, de arbejder med i traineeforløbet, giver mening for dem. Derved er de opmærksomme på, at læring ikke blot er noget, der kan *overføres* fra et menneske til et andet eller fra et kursus og til et menneske og at læring samtidig er uafhængig af tid og rum og at der i traineeforløbet er skabt rammer ift. at tilgodese trainees aktive deltagelse i egen læring. Det kommer til udtryk ved,

at trainees i praktikperioderne har mulighed for at fordybe sig i forskellige teorier enten i arbejdstiden eller på studiedage og at praktikperioder og praktiksteder kan ændres for at *tilpasse* og tilgodese trainees læring, frem for *indholdet* i det forudbestemte traineeforløb.

Samlet set oplever trainees, at læring er *genlæring* og en kontinuerlig (*lives*) lang proces, og trainees får mulighed for at *forme* og *omforme* deres læring tilpasset til den enkeltes læringstempo og læringsmåde frem mod at blive en vejleder.

Faglig og personlig erfaring

Traineeforløbet er struktureret ud fra at trainees i forløbet opbygger deres faglige og personlige erfaring frem mod at blive en vejleder.

Redskaber

Trainees udtrykker, at der i traineeforløbet er "sat fokus" på at være en vejleder (T6) og de bygger deres erfaring op ved at komme på forskellige praktiksteder med en ny vejleder og nye elevgrupper (T1) og har fået "meget mere erfaring i vejledning" og i at "være vejleder" (T6).

Trainees beskriver, at de har fået "redskaber" dvs. viden ikke kun "fagfaglige", men den "helt store forskel" er det "pædagogiske og det psykologiske aspekt". Trainees beskriver det som "noget helt andet" "et helt andet perspektiv" (T4), der har gjort dem "opmærksom på et dybere plan" (T1) og Lotte beskriver, at:

"..førhen var det jo..nu siger jeg bare..det må man ikke sige men der var det jo meget det fagfaglige der var fokus på og det var fokus på at løse opgaverne..øhhh...selvfølgelig havde jeg nogle gode refleksioner undervejs og jeg kunne også godt spørge.. hvad tænker du om det her eller hvad ved du lige om en urinvejsinfektion så kunne vi få nogle gode snakke og på den måde...men jeg var ikke...jeg var ikke klar over at når jeg spurgte hvad ved du om urinvejene..øhh..at de så begyndte at have refleksioner altså jeg var ikke...ikke så systematisk i det det overhovedet...og jeg vidste heller ikke hvad skulle jeg gøre hvis jeg havde en der..der ikke kunne reflektere...hvad for nogle redskaber har man så.." (T4, Bilag 7, s. 129).

I vejledningen med eleverne beskriver trainees, at de er blevet bedre til at være "nysgerrig" og "stiller rigtig mange spørgsmål" for at få elevernes "refleksioner i gang" (T6) og samtidig beskriver trainees, at de også selv har "flere refleksioner" ift. sig selv som trainee og at det er en "fed selvudvikling" (T2). Trainees er også blevet "helt skarp" (T4) til at "nuancere" deres vejledning ift. den "elevgruppe man møder" ved at anvende "forskellige tilgange" (T1, T3) for at "udfordre" elevernes "fagfaglige læring" (T4). Trainees beskriver, at det er "okay" at være i "tvivl" og ikke

kunne "svare på alt" (T3) fx i elevsituationer sige, at man er i "tvivl" og lige vil finde ud af det (T5). Trainee beskriver det som at være "ydmyg men professionel" (T5).

Lotte beskriver, at der mellem trainees, i vejlederrollen, og eleverne er et "magtforhold" som betyder, at eleverne kan have "svært" ved at "komme og sige jeg bøvler rigtig meget med". Her er det trainees opgave at "tager hånd om det" selvom det kan være "ubehageligt" ved at være "direkte uden at være konfronterende", og trainee er blevet "mere professionel" til dette (T4).

Vi vurderer, at trainees igennem *reflekterende observation* sætter deres fagfaglige viden i spil og derved får skabt en *analytisk afstand* og reflektere over deres tidligere praksis og derved opnår en *akkomodativ erkendelse* om, at det "pædagogiske og det psykologiske aspekt" i det at være en vejleder, er den "store forskel". Det betyder, at trainees er blevet opmærksom på "et dybere plan" og kan vejlede på et "helt andet niveau" og på den måde, mener vi, at trainees gennem *abstrakt begrebsliggørelse* og *aktiv eksperimenteren* i deres vejledning af elever opnår en *akkomodativ erkendelse* ift. at det at vejlede elever er noget andet end det de havde forestillet sig.

Vi vurderer, at trainees involverer *tænkning og adfærd* ved at være "nysgerrig" og stiller spørgsmål til eleverne mhp. at fremme elevernes refleksion, og samtidig involvere trainees *følelser* og *sansninger* og oplever en "fed selvudvikling" og selv har flere refleksioner end tidligere. Dette vurderer vi kunne tyde på, at trainees gennem *aktive eksperimenter*, stiller flere spørgsmål til eleverne og derved opnår en *akkomodativ erkendelse* ift. at være bedre til at få eleverne til at reflektere og at de selv reflekterer mere ift. dem selv som vejleder.

Det, at trainees oplever forskellige elevgrupper, vurderer vi, kan bidrage til at de får mulighed for både en *divergent* og en *konvergent erkendelse*, ift. at udvide deres forståelse og får viden om, hvordan vejledningen til eleverne skal være differentieret. Her kunne der være tale om, at trainees opnår både en *assimilativ* og en *akkomodativ erkendelse* ift. at en vejleder skal kunne differentiere sin vejledning.

Vi tolker, at der kunne også være tale om, at trainees i starten af traineeforløbet har en *konkret oplevelse* af at en vejleder skal kunne "svare på alt" og i traineeforløbet oplever noget andet. Trainees har evt. gennem *reflekterende observation* oplevet, at vejlederne viser deres "tvivl" i elevsituationer. Derved oplever trainees, at en vejleder ikke nødvendigvis skal kunne "svare på alt" og beskriver det som at være "ydmyg og professionel" og det, vurderer vi, kunne være udtryk for at trainees gennem *omdannelse via ekspansion* opnår en *akkomodativ erkendelse* ift. at en vejleder kan være tvivlende.

Vi vurderer, at trainee, Lotte, måske inddrager sine *sansninger* og *følelser* gennem en *reflekterende observation* opnår en *assimilativ erkendelse* ift. at der er et magtforhold mellem hende og eleverne. Dette, tolker vi som, at Lotte har opnået en *akkomodativ erkendelse* ift. at hun

skal reagere, hvis hun opdager at eleverne "bøvler" med noget og være "direkte uden at være konfronterende" og det er hun blevet "mere professionel" til.

Vejleder på fuld tid

Trainees beskriver videre, at det at vejlederstillingen er en fuldtidsstilling, kontra en deltidsstilling, giver tid til både "fokus" på det at være en vejleder (T6) og på eleverne og deres læring (T3), herunder vejlede eleven, når eleverne har "behov" (T6). Caroline udtrykker det som, at:

"..forskellen er rigtig meget at der er mere tid nu som fuldtidsvejleder til fordybelse...altså nu har jeg tid til at kan gå ind og være nysgerrig hjælpe eleverne den rigtige vej jeg har tid til at undersøge...være nysgerrig på hvad..hvad...altså få overvejet hvad er det for en vej vi skal gå nu..hvad er det for en vej få reflekteret få snakket med nogle samarbejdspartnere eller få... jeg har altså det her med at jeg har tid til at og få lavet en god plan sammen med eleverne hvor før der var det meget..nu gør vi bare lige et eller andet...sådan var det i hvert fald for mig så den der tid til fordybelse...har været en kæmpe forskel.." (T6, Bilag 7, s. 158).

Trainees har tidligere været "ad hoc" vejledere for eleverne, og udelukkende haft fokus på de enkelte opgaver som de havde eleverne med til. Nu oplever trainees at det at vejlederstillingen er en fuldtidsstilling skaber både fokus på og tid til eleverne og deres individuelle behov for vejledning. Det vurderer vi kunne være et udtryk for, at trainees som *aktører* og *konkret deltagende* i traineeforløbet har opnået en *akkomodativ* erkendelse af, hvad det vil sige at være vejleder på fuld tid, og at det gør en forskel.

Stor personlig udvikling

Nogle trainees udtrykker, at de i traineeforløbet har lært "rigtig meget" om sig selv og Caroline beskriver, at hun er "selvreflekterende af natur" og at det har været en "personlige rejse", hvor hun med "hjælp" fra vejlederen er blevet "bevidst om" fx forventninger til sig selv og hvad hun kan forvente af andre (T6). Margit beskriver det som en "stor udvikling" "generel personlig udvikling" (T5):

"..det der er ved den her uddannelse det er at man får så meget selvindsigt og man lærer rigtig meget om sig selv og man lærer at det er mig..øhh der bliver nødt til at gøre nogle ting anderledes for at lykkes med nogle ting.." (T5, Bilag 7, s. 150).

Trainees beskriver, at de har "lært rigtig meget" om sig selv, en trainee, Caroline, havde en *konkret oplevelse* af, at hun var "selvreflekterende" forud for deltagelse i traineeforløbet. Vi vurderer, at

støtten fra vejleder har bidraget til, at hun nu er blevet bevidst om forventninger til sig selv og til andre, hvilket har resulteret i en "personlig rejse". Dette kunne tyde på, at Caroline både oplever en *assimilativ erkendelse* såvel som en *akkomodativ erkendelse* af sig selv som en vejleder. En anden trainee, Margit, har oplevet en "stor udvikling" og opnået en erkendelse af, at hun er "nødt" til at gøre ting anderledes for at "lykkes", dette, tolker vi, kunne tyde på, at trainee gennem *reflekterende observationer* har opnået en *akkomodativ erkendelse* af sig selv som vejleder.

Delkonklusion

Trainees oplever, at de har fået ny faglig og personlig læring og erfaring og har udviklet sig både ift. at give vejledning og det at være en vejleder.

Det "pædagogiske og psykologiske aspekt", beskriver trainees som den helt store forskel og betyder, at trainees gennem *reflekterende observation* sætter deres nye viden i spil og derved får skabt en *analytisk afstand* til egen praksis og gennem *abstrakt begrebsliggørelse* og *aktiv eksperimenteren* opnår en *akkomodativ erkendelse* ift. at det "fagfaglige" såvel som det "pædagogiske og psykologiske aspekt" nu er en del af trainees viden, som de kan anvende i vejledningen af eleverne.

Trainees har også opbygget deres erfaring og udviklet sig i traineeforløbet fx til at kunne differentiere deres vejledning og få eleverne til at reflektere, at være "direkte uden at være konfronterende" samt at vejlederstillingen, som en fuldtidsstilling, giver mulighed for at vejlede ud fra elevernes behov. Dette sker med forskelligt afsæt fx *aktiv eksperimenteren*, *reflekterende observation* eller hvor trainees er *aktør* eller *konkret deltager*, og udvider deres forståelse og får viden og erfaringer og opnår en *akkomodativ erkendelse* af det at være en vejleder og det at vejlede.

Trainees oplever også personlig erfaring og en "stor udvikling" og har "lært rigtig meget" om sig selv i traineeforløbet. Dette sker med forskelligt afsæt fx *konkret oplevelse* eller *reflekterende observation*, som betyder, at trainees opnår både en *assimilativ* og en *akkomodativ erkendelse* af sig selv, som vejleder og ift. den vejledning de foretager.

Indsigt i at være en vejleder

Trainees får i traineeforløbet mulighed for at få indsigt i de forskellige aspekter, som det at være en vejleder rummer.

En vejleder skal kunne mange ting

Trainees udtrykker, at de har fået indsigt i hvor mange ting en vejleder skal kunne og hvor meget det "faktisk kræver" at være en vejleder (T4,T5) og en "god rollemodel" både ift. arbejdet med eleverne og i samarbejdet med "kollegerne på gulvet" (T2). Trainees fremhæver forskellige ting,

som vigtige ift. at være en vejleder fx at man "vil andre" og andres forskelligheder og at man er "anerkendende", "imødekomende" og "nysgerrig" (T4) og Pia beskriver det som:

"..men det tror jeg er at være meget rummelig og ligesom...jeg tror også...det er et positivt menneskesyn i det hele taget fordi du møder elever i mange aspekter og med forskellige udfordringer og baggrund hvad de nu kommer med...men at kunne rumme..men også være fleksibel og kunne omskifte...æhh...at det skal ikke være ens..fordi at jeg vejleder en elev på en måde så skal jeg også kunne gøre det på en anden måde og tilpasse det den enkelte...at man ligesom kan omstille sig..og finde flere måder at kunne gøre det på.. fordi de har ikke brug for det samme og nogen har brug for langt mere støtte og især i starten til at blomstre...øhh...men at kunne aflæse det..men også kunne skabe et rum for åbenhed og at eleven tør åbne og komme med det de synes...æhh...der er svært fordi det er langt nemmere at kunne støtte hvis du ved det.." (T1, Bilag 7, s. 98).

Det er være "rummelig" og en "god rollemodel" både overfor eleverne og kollegerne og deres forskellighed nævner trainees som vigtige elementer i det at være vejleder. Dette, vurderer vi, kunne være udtryk for at trainees, som *aktør* og *aktiv deltagende* i traineeforløbet, erkender at alle mennesker lærer forskelligt. Samtidig inviterer trainees også til, at der skal være rum for "åbenhed", så eleverne evt. kan bringe deres erfaringer ind i vejledningen og at det er elevernes erfaring, der skal være afsættet for trainees vejledning og derved vurderer vi, at trainees samlet set bliver bevidst om at tilpasse og differentiere deres vejledning ift. til den enkelte elev.

Øjenåbner

Trainees beskriver videre, at de har fået en "øjenåbner" ift. det "skyggearbejde", der "ligger bagved" det at være en vejleder (T1) og som er "usynligt" for andre (T2). Pia beskriver, at:

"..snakken med eleverne bagefter om..æhh..det her...hvad var det egentlig der skete herinde.. og hvad gik godt og hvorfor gjorde det det..hvad var det egentlig eleverne havde gjort sig tanker..på den måde de valgte at gå til opgaven på..hvor det har jeg jo ikke anet en dyt om før..det har vejlederen jo gjort bag den lukkede dør eller hvad man ikke lige ser i dagligdagen..øhh..så der ligger meget mere til en vejledersrolle end det man lige ser.." (T1, Bilag 7, s. 94).

Lotte udtrykker, at det er kommet "allermest" bag på hende, hvor presset et arbejdsmiljø vejledere har, når "driften ikke hænger sammen" og hvor eleverne så i et vist omfang indgår i

driften, og det har betydet, at trainee har været i "tvivl" om hun skulle være vejleder, når hun var færdig med traineeforløbet, men det er hun ikke længere (T4).

Trainees *konkrete oplevelse* af hvad en vejleder laver inden trainees selv startede i traineeforløbet har ændret sig ved at trainees oplever at have fået en "øjenåbner" ift., at der ligger meget mere bag det at være en vejleder og som ikke er synligt for andre, fordi det foregår "bag lukkede dør". Det tolker vi, som at trainees, som *aktør*, har opnået en *akkomodativ erkendelse* ift., at det at være en vejleder er noget andet end det, de havde forestillet sig.

En trainee, Lotte, oplever vejledernes arbejdsmiljø som presset, og det kommer bag på hende i en sådan grad, at hun overvejer sin egen fremtid som vejleder. Dette vurderer vi kunne være udtryk for, at trainee erkender, at det at være en vejleder og uddanne elever indebærer, at uddannelsesaktiviteterne kommer i et krydspres og må vige pladsen for "driften" og at hun på trods af det har haft *reflekterende observationer* og er nået til en *akkomodativ erkendelse* af, at hun stadig gerne vil være en vejleder efter endt traineeforløb.

Delkonklusion

Trainees har som *aktør* og *aktiv deltagende* fået en "øjenåbner" og udvidet deres indsigt i hvor mange ting en vejleder skal kunne, og hvad det kræver at være en vejleder. Trainees har oplevet, at en del af det arbejde vejlederne laver er "usynligt" for andre og vejledernes pressede arbejdsmiljø har overrasket trainees og gjort dem i "tvivl" om de ville være vejledere efter endt traineeforløb. Gennem *reflekterende observation*, og via *omdannelse* via *ekspansion* opnår trainees en *akkomodativ erkendelse* ift. at det pressede arbejdsmiljø for vejledere er et vilkår, men at trainee godt kan se sig selv i det efter endt traineeforløb.

Trainees læring og læreproces i et socialt perspektiv

Trainees læring og læreproces foregår i en social kontekst bestående af fire forskellige vejledere og deres vejledning af trainees på fire forskellige praktiksteder, samt de samarbejdsrelationer trainees indgår i. Teoribegreber fra Wenger og Lave anvendes til at belyse trainees læring og læreproces i et sociale perspektiv, se tabel 2.

At have en vejleder og blive vejledt

Trainees vejledes af en vejleder gennem hele traineeforløbet og møder forskellige vejledere de forskellige steder.

Vejlederens vejledning

Trainees oplever, at vejlederne anvender "vejledning" og "sparring", ift. at understøtte og fremme trainees læring (T4). Vejlederen "aflæser" (T1) og "spotter" (T6), hvad trainees skulle arbejde

videre med og tager afsæt i trainees ønsker og erfaring ved at være "nysgerrig" og spørge "ind til" (T1) hvad trainees ønsker at have "fokus" på (T6).

Trainees beskriver, at vejlederen har "skubbet" dem ud i nye læringsituationer (T1, T3) og samtidig støttet ved at sige "det kan du godt" (T1) og "du kan faktisk mere end du lige tror" (T3) og trainees udtrykker, at det er "sådan noget" de har brug for (T1 og T3). Trainees beskriver også, at de gik tilbage til "rollen" som SOSU-assistent i praksissituationerne (T6). Vejlederens tilgang betyder, at trainees kan være "åben" om sine "svage sider" (T1) og sammen har de drøftet og "tydeliggjort", hvad det er trainees skal "øve" sig i og arbejde videre med (T5) fx at "stille spørgsmålene og ikke give svarene" i arbejdet med eleverne (T1). Trainees beskriver, hvordan vejlederen "sparrede" med dem både før og efter fx de "svære samtaler" med eleverne, og at trainees følte sig "støttet op" og hjulpet den "rigtige vej" (T6). Caroline udtrykker:

"..inden sådan nogle samtaler som var lidt sværere altså...så så fik vi...så satte hun sig ned og sagde hvad..hvad skal du have ud den her samtale og hvad for nogle spørgsmålet kan du bruge her og så fortalte jeg min egen plan og så siger hun så..så prøvede hun at få mig til..har du tænkt den her vej...eller kan du gøre sådan og så det sidste...så sagde hun altid...jeg tænker at du også lige skal være opmærksom på det og det...så jeg synes egentlig hun var god til sådan at sætte den meget over til mig ja at jeg selv nåede frem til noget og så gav mig efterfølgende lige...lige præcis det her skal du være skarp på.." (T6, Bilag 7, s. 162).

I den "vejledning" trainees modtager fra vejlederen ift. at vejlederne er "nysgerrig" og spørger "ind til" hvad trainees ønsker at have "fokus" på og hvad trainees har af erfaring, vurderer vi kan betyde, at trainees inviteres ind i *praksisfællesskabet*, som *legitim perifer deltager*. Samtidig vurderer vi, at der er tale om at trainees i deres *deltagelse* og *engagement* ift. at modtage og respondere på vejlederens vejledning danner et fælles afsæt for deres *praksisfællesskab*, hvor begge bidrager med viden.

Trainees oplever, at deres læreproces understøttes af vejlederens "vejledning", ved at vejlederen fx "skubber", "spotter", "aflæser" og giver trainees "sparring" for at hjælpe trainee til at *deltage* og *engagere* sig og bevæge sig og skifte placering og perspektiv i den *læringsbane*, som trainees er en del af i *praksisfællesskabet* med vejlederen og hvor trainee på sigt bliver *fuldt deltagende*. Vi vurderer, at for trainees er den selvstændige varetagelse af elevopgaver, et udtryk for, at vejlederens "vejledning" og "sparring" har hjulpet trainees til at lære nyt og bidraget til, at trainees skifter position fra *legitim perifer deltager* til evt. *fuld deltager* frem mod at blive en vejleder.

Vejledernes og praktikstedernes forskellighed

Trainees oplever, at vejlederne på de forskellige praktiksteder er "vidt forskellige" og at de gør "tingene på hver deres måde" (T1, T5) og udtrykker, at i traineestillingen er det "vigtigt" (T3) og giver "rigtig god mening" at møde "forskellige vejledere" og se forskellige praktiksteder (T3, T5), da der er "noget at lære" hvert sted (T5). Margit beskriver det som:

"..det der har været fedt ved det det er at man lærer noget fra hver mentor som man kan tage med sig.. og man tænker..åh det vil jeg helt klart bruge..det der det synes jeg fungerer helt vildt godt..og så kan det være nogle ting hvor man tænker den fungerede bare slet ikke for mig.." (T5, Bilag 7, s. 144).

Trainees udtrykker at de bliver "bevidst" om og overvejer, hvad de kan "tage med videre" (T1) i deres arbejde med eleverne, og finde deres "egen vej" dvs. hvordan trainee vil være og agere som kommende vejleder (T1, T2, T3).

Trainees beskriver, at vejlederen fra det nuværende og det tidligere praktiksted arbejder sammen og udtrykker, at det medvirker til at det bliver en "rigtig god overgang" mellem praktikstederne (T4, T5). Samtidig oplever trainees at blive "udfordret" i skiftet og omstillingen mellem de forskellige vejledere og deres forskellige måde at være vejledere på (T1) og beskriver, at de i skiftet "observere", "lytter" ift. hvordan "rutinen og rytmen" er det nye praktiksted, og når trainees er blevet en "fast del" "byder" de ind (T4).

I traineeforløbet indgår fire forskellige praktiksteder med en vejleder hvert sted. Vi vurderer, at vejledernes og praktikstedernes forskelligheder betyder, at trainees hvert sted præsenteres for og inviteres ind i nye og forskellige *praksisfællesskaber*. Trainees får mulighed for at *deltage* og *engagere* sig og lære nyt ift. hvordan forskellige vejledere gør tingene på forskellige måder. Det, tolker vi, kan bidrage til, at trainees i sin læreproces får mulighed for at blive "bevidst" om hvordan de selv vil være og hvad de vil anvende i den vejledning de skal varetage både i traineeforløbet og som en kommende vejleder.

De fire skift af praktiksted og vejleder kan også udfordre trainees ift. omstillingen fra den ene vejleder til den anden. Det kunne være udtryk for, at trainees bruger kræfter på at indtage positionen som *legitim perifer deltager* ift. at "observerer", "lytte" finde "rutiner og rytme" på det nye praktiksted og med den nye vejleder, men at når de bliver en "fast del" byder ind, og at trainees bevæger sig frem mod at bliver *fuld deltager*. Det at vejlederne fra to praktiksteder arbejder sammen, vurderer vi, har betydning for at trainees omstilling og positionering fra *legitim perifer deltager* til *fuld deltager* allerede er understøttet og igangsat inden trainees starter det nye sted og på den måde bliver det en "rigtig god overgang".

Delkonklusion

Trainees læring og læreproces understøttes og fremmes af vejlederens vejledning på hvert af de fire praktiksteder og trainees oplever, at vejlederne både anvender vejledning og sparring, og tager afsæt i trainees erfaring og ønsker ift. læring. Trainees inviteres til at *deltage og engagerer sig*, som *legitim perifer deltager* i trainees og vejledernes *praksisfællesskab*. I *praksisfællesskabet* er der tale om en gensidighed ift. *deltagelse og engagement*, hvor begge bidrager, vejlederen med vejledning og trainees med respons på vejledningen ift. at trainees hjælpes med at identificere de områder trainees skal arbejde med i deres *læringsbane* og hvor trainees over tid bliver *fuld deltager*.

Vejledernes forskellighed og de fire forskellige praktiksteder bidrager til at trainees oplever og får indblik i forskellige måder at være vejleder på. Med trainees *deltagelse og engagement* i de forskellige *praksisfællesskaber* får trainees i deres læreproces mulighed for at blive bevidst om hvordan de selv vil være og hvad de tager med videre frem mod at blive en vejleder. De fire skift mellem praktikstederne er samtidig en udfordring ift. den omstilling trainees går gennem hvert sted, men trainees oplever, at hvis vejlederne på praktikstederne arbejder sammen, så letter det deres omstilling og processen med at være *legitim perifer deltager* og til at blive *fuld deltager* i det nye *praksisfællesskab*.

Samarbejdsrelationer

Trainees indgår i forskellige samarbejdsrelationer i traineeforløbet dels med vejlederne, vejledergruppen, kollegerne på gulvet og i traineenetværket.

Vejlederne

Trainees beskriver samarbejdsrelation med vejlederne som "meget ligeværdigt" (T1, T6), "vejleder til vejleder" (T1, T5, T6) og "sparringagtig" (T5) ift. arbejdsopgaverne med eleverne fx blev eleverne fordelt ligeligt mellem trainee og vejleder (T3, T4, T6) og efterfølgende sparrede de om "hvad så du hvad så jeg" (T3). Trainees beskriver, at deres ord var lige så "vigtigt" som vejlederens, at de blev spurgt til "råds"(T1), lærte "af hinanden" (T3) og betød, at trainees ikke har "følt" sig som en trainee (T5). Amalie udtrykker, at vejlederen "gav" hende "rigtig meget fagligt" (T5) og at deres samarbejdsrelation var "præget" af "respekt for hinanden" og at "hun var vejleder og jeg var trainee" (T2 2).

Pia beskriver, at vejlederen var en "vejleder med stort v" og ville have en "finger med i spillet" og det gav hende en følelse af at hun er "eleven" (T1):

"..jamen der føler jeg at jeg er eleven.. sådan lidt mere på lidt...mere over mig...hvis der er et eller andet..øhh..jeg har givet udtryk...jeg har en dag hvor jeg skal have en hjemmearbejds dag [...] så har jeg jo alverdens ting at fordybe mig i og så..sagde hun

at så skal vi lige finde noget her...men så skal vi...så skal vi lige finde en opgave til dig...altså så var hun straks....hvor at jeg er vant til at det er mere mig selv...at det kan jeg godt strukturere selv og finde ud af hvad jeg skal fordybe mig i derhjemme.." (T1, Bilag 7, s. 98).

Pia udtrykker videre, at hun godt selv kan "administrere" sit "hjemmearbejde" og at hun vil komme til vejlederen, hvis hun er i "tvivl". Trainee vil tage det op med vejlederen, hvis det "fortsætter", men lige nu lader hun "den lige synke" for at se, om det er fordi trainee lige er startet og/eller, at det er nyt for vejlederen at have en trainee (T1).

Den ligeværdige relation, mellem trainees og vejledere, tolker vi kan være udtryk for, at de har etableret et *praksisfællesskab*, hvor det *gensidige engagement* betegner trainees og vejleder, den *fælles virksomhed* er, at trainees skal blive en vejleder og at det *fælles repertoire* er præget af "ligeværdighed" og "respekt". I dette praksisfællesskab er begge *fuldt deltagende* medlemmer, hvilket betyder, at trainees ikke har følt sig som en trainee, men følt sig som en vejleder.

Samarbejde om og den gensidige læring mellem trainees og vejlederne ift. opgaverne med eleverne; "hvad så du hvad så jeg", vurderer vi, er et udtryk for de *meningsforhandlinger*, der kontinuerligt foregår i deres *praksisfællesskabet* og hvor de begge er *deltagende* og *engagerer* sig i ift. den *fælles virksomhed* og *fælles repertoire*.

Modsat den ligeværdige relation, udtrykker en trainee, Pia, at vejlederen med sin ageren får trainee til at føler sig som en "elev" og dette tolker vi som et udtryk for, at der er en diskrepans mellem trainees og vejlederens opfattelse af deres positioner og indholdet i det *praksisfællesskab*, som de indgår i. Pia vælger at se tiden an, men sker der ikke en ændring vil hun tage det op med vejlederen og der tolker vi, at der kunne være tale om, at Pia lægger op til *meningsforhandlinger* både ift. det *gensidige engagement*, *fælles virksomhed* og *fælles repertoire*, ift. at hun skal kunne se sig selv som vejleder på sigt og dermed som *fuld deltager* i *praksisfællesskabet* mellem trainee og vejleder.

Vejledergruppen

Vejledergruppen består af alle vejlederne på praktikstederne og trainees og de mødes bl.a. for at koordinere elevaktiviteterne på overordnet niveau. Amalie beskriver, at det er en "sammentømret" gruppe, hvor de har kendt "hinanden i mange år" og meget er "indforstået". Hun oplever, at det er en "svær" gruppe at komme ind i, men at hendes vejlederen "hjælper" og "inddrager" hende i gruppen (T2).

Vi tolker, at trainee, Amalie, ikke bydes ind i *praksisfællesskabet* i vejledergruppen, og ved at meget er "indforstået", mener vi, at der kan være tale om, at hun ikke får adgang til og mulighed

for at tilegne sig fællesskabets værdier, fagsproget, viden, kompetencer og identitet og blive *fuldt deltagende* og medlem i det *praksisfællesskab* vejlederne har. Vi vurderer, at vejlederen stiller sin position og rolle i *praksisfællesskabet* med vejledergruppen til rådighed og baner vejen for at trainee, Amalie, kan få adgang til og blive en del af *praksisfællesskabet*. Det kan betyde, at hun i sin læreproces bevæger sig og skifter position fra *legitim perifer deltager* til *fuld deltager* i vejledergruppen, som de andre vejledere.

Kollegerne på gulvet

Nogle trainees beskriver, at relationen til "kollegerne på gulvet" er vigtig (T2, T6), fordi det er et "fælles ansvar" at have elever på praktikstedet (T2), samt at det er "fedt" at kunne sende eleverne med kollegerne, som er dem, der ved "rigtig meget om borgeren" (T6). Det betyder, at trainees i deres planlægning skal indtænke og har en opgave ift. at "klæder personale på", så de kvalificeres til at varetage elevopgaverne (T1, T2) og Pia beskriver det som:

"..det har jeg snakket med kollegaerne om hvad det er..og hvad der eventuelt er vores fokus lige nu og hvad den her elev har fokus på inde ved den her borger æhh..hjælper med med hvad det er de skal holde øje med...altså hvis det er kommunikationen eller relationen...æhh så skal de lige lægge mærke til nogle ting inden for det område..øhh..fordi ellers så tænker jeg jo..at det er det samme som jeg har gjort..det er jo bare ind og følges med dem og så ud igen.." (T1, Bilag 7, s. 94).

Rikke oplever, at eleverne og kollegerne betragter hende, som en "ekstra vejleder" (T3) og Pia, at hun ikke har samme relation til "kollegerne på gulvet", som vejlederen, da hun "flakker" og er "forbigående" på de skiftende praktiksteder, men tror at det bliver "nemmere", når hun kommer til at høre til et "fast sted" (T1).

I samarbejdsrelationen mellem trainees og "kollegerne på gulvet", vurderer vi, at der er tale om et *praksisfællesskab*, hvor en del af den *fælles virksomhed* er det "fælles ansvar" for opgaverne med eleverne og hvor en del af det *fælles repertoire* indeholder den opgave trainees har ift. at "klæde" kollegerne på til at varetage elevopgaverne på en kvalificeret måde. Netop denne opgave, vurderer vi, betyder, at trainees har en særlig position og viden i *praksisfællesskabet*, som de kan bidrage med i *meningsforhandlingerne*.

På den ene side beskriver en trainee, Rikke, at hun i relationen til "kollegerne på gulvet" og eleverne bliver betragtet som en "ekstra vejleder" og det tolker vi som et udtryk for, at der ikke stilles spørgsmål ved, at trainee er *fuld deltager* i deres *praksisfællesskab*. På den anden side oplever en anden trainee, Pia, at hun "flakker" og er "forbigående", fordi hun flytter rundt mellem praktikstederne i traineeforløbet. Her vurderer vi, at der måske kan være tale om, at trainee

socialt og personligt ikke oplever sig selv som *fuldt deltagende* i *praksisfællesskabet* og måske derfor ikke *deltager* og *engagerer* sig i *meningsforhandlingerne*. Hun tror på, at hun i en fast vejlederstilling vil blive en del af det *praksisfællesskab*.

Traineenetværket

Trainees udtrykker, at de "altid" har noget at snakke om, at det "altid" er fagligt og det "altid" drejer sig om, hvordan trainees kan "hjælpe" hinanden (T1, T3, T5). Trainees beskriver, at de "ideudveksler" (T2), bliver "inspireret af hinanden" (T1, T2, T5) fx til at tage på "studiebesøg" hos hinanden (T1) og at trainees efter møderne deler nye ideer med deres vejledere (T2, T6) og samtidig bliver "nysgerrig" ift. at "tage nye ting ind" (T1).

Trainees deler deres erfaringer og oplever (T1, T4, T5) og oplever, at de har samme "problemstillinger" og samme "tanker og følelser" (T6). Trainees beskriver, at deres "sparring" (T1, T6) er "god sparring for os alle" og noget alle kan anvende grundet de fælles problemstillinger (T6) og beskrives af Margit som:

"..hvordan gør i ude ved jer og okay i gør det sådan noget..æhh..herude der gør vi det sådan og..eller nu har jeg fået en elev der er lige lidt anderledes end hvad jeg har prøvet før..æhh..hvordan tackler jeg det og nu har du tænkt over og så sparrer vi jo...altså det er jo ren sparring og det er mega godt givet ud og det er mega godt og så er vi bare enormt trygge ved hinanden.." (T5, Bilag 7, s. 149).

Traineenetværket har også betydet, at trainees har fået "skabt et sammenhold og en samhørighed" og bruger hinanden udenfor netværksmøderne (T4).

I traineenetværket beskriver trainees, at de er "helt ligestillet" (T1) og "på samme sted" (T2, T5, T6) dvs. har "mange af de samme udfordringer" og "ting" de skal igennem og kan relatere sig til disse, fordi de er trainees (T5). Trainees beskriver, at de er "enormt trygge ved hinanden", at der er en "anden forståelse" og traineenetværket kan "noget andet" (T5). På den måde er der en "forskel" mellem traineenetværket og samarbejdet med vejlederne (T3, T4, T5) og Rikke beskriver det som:

"..forskellen er..jeg tror man følte ved trainee i traineerummet der var vi alle..hvad skal man sige lige...på en eller anden måde ikke...og og der kunne vi snakke om...vi aftaler allerede den første dag vi har alle sammen tavshedspligt så vi skal bare have lov til at og sige og fylde ud...hvor der har man selvfølgelig haft lidt tror jeg..når man har været ude ved sin mentor at jo jo men men de er jo også et team og man har jo vidst de skulle melde tilbage til uddannelseskonsulenter hvis der var noget.." (T3, Bilag 7, s. 123-124).

Margit udtrykker, at "man" som trainee har brug for traineenetværk fx til "sparring på en anden måde" og den "læring der er i fællesskabet" og hvis det ikke havde været der, ville det have været "ensomt" og ikke så "motiverende" at være trainee (T5).

Traineenetværket, tolker vi, udtrykker et særligt *praksisfællesskab* som har haft en særlig betydning for trainees og at alle trainees er blevet inviteret ind i *praksisfællesskabet* som *fuld deltager* og allerede fra start bidrager til netværket. Netop det, at trainees har et fælles afsæt som trainees, vurderer vi, har betydning for, at der er forskel på *praksisfællesskabet* mellem trainees og i de øvrige *praksisfællesskaber* trainees indgår i.

Det at alle trainees er i traineestillingen, vurderer vi, har dannet afsæt og bidrager til løbende at understøtte og udvikle det *gensidige engagement* mellem trainees, dels ved at alle har oplevet de samme problemer og udfordringer og dels ved at trainees lærer af hinanden, hvilket har støttet trainees oplevelse af at høre til i deres *praksisfællesskab*. Gennem den *kollektive forhandlingsproces* skabes *gensidig ansvarlighed* mellem trainees og det vurderer vi kommer til udtryk ved at trainees er ligestillet, "enormt trygge ved hinanden", har tavshedspligt og støtter hinanden. Således er den *fælles virksomhed* præget af at hjælpe og støtte hinanden samt dele erfaringer, ideudveksle, inspirere og lære af hinanden. Vi tolker, at i snakken og den sparring, der har været en del af og fundet sted i *praksisfællesskabet*, er det *fælles repertoire* kommet til udtryk og her har *meningsforhandlinger* indgået ift. måden en situation eller et problem håndteres, samt at trainees hver især er blevet åbne ift. at tage nye ideer ind og tage inspiration og gode ideer med retur til egen praksis og bruge hinanden udenfor netværksmøderne.

Uden traineenetværket ville trainees have manglet dette særlige *praksisfællesskab*, som traineenetværket er og trainees ville have været "ensom" og ikke så "motiveret" i traineeforløbet og vi tolker, at traineenetværket har haft betydning for og bidraget til trainees læring og trivsel i traineeforløbet.

Delkonklusion

Trainees indgår i fire samarbejdsrelationer, som repræsenterer fire forskellige *praksisfællesskaber*; et med vejlederne, vejledergruppen, kollegerne på gulvet og traineenetværket, som hver især har betydning for trainees læring og læreproces frem mod at blive en vejleder.

I vejledergruppen må trainees have hjælp fra deres vejleder og disses position ift. at blive en del af *praksisfællesskabet*, mens trainees i *praksisfællesskaberne* med vejlederne, kollegerne på gulvet og traineenetværket bliver budt ind i *praksisfællesskabet* og det *gensidige engagement*, *fælles virksomhed* og *fælles repertoire*, understøtter og fremmer trainees læring og læreproces både i de enkelte vejledningsopgaver og frem mod at blive en vejleder.

Praksisfællesskabet med vejlederne er præget af respekt, ligeværdighed og gensidig læring og hvor trainees er *fuld deltager* og hvor trainees får følelsen af at være en vejleder også ift. de *meningsforhandlinger*, hvor begge *deltager* og *engagerer* sig. Modsatte er *praksisfællesskabet*, hvor trainees føler sig som "eleven" og vejlederen er for styrende og hvor trainees ikke kan se dem selv som en del af og lægger op til *meningsforhandlinger* med vejlederne.

I *praksisfællesskabet* med kollegerne er trainees *fuld deltager* og betragtes som en "ekstra vejleder", med en særlig position ift. at klæde kollegerne på ift. elevopgaverne og samtidig er trainees ikke et fast sted, men flytter rundt og skal kontinuerligt positionere sig et nyt sted. Trainees positionerer sig selv som *perifer legitim deltager*, men *deltager* og *engagerer* sig ikke fuldt i *praksisfællesskabets meningsforhandlinger*.

Traineenetværket får en speciel betydning ift. at det er et *praksisfællesskab* funderet på et fælles grundafsæt som trainees dvs. at medlemmerne er i samme position og at traineestillingen er afsættet for at være en del af *praksisfællesskabet*. Uden traineenetværket ville trainees have manglet både den faglige og personlige støtte, som traineenetværket bidrager med ift. trainees trivsel og læring og læreproces i traineeforløbet.

Diskussion

I diskussionsafsnittet inddrages supplerende teorier og teoretikere ift. at diskutere masterspecialets resultater og herunder et afsnit med kritisk refleksion over undersøgelsesdesignet og de anvendte teorier ift. at diskutere masterspecialets gyldighed og genkendelighed.

Læringssituationer i praksis

Trainees læring og læreproces igangsættes både forud for og ved opstart i traineeforløbet og tager afsæt i deres "ad hoc" erfaring med og lyst til at blive en vejleder.

Trainees oplever læring i såvel læringssituationer, som trainee ikke er forberedte på, og i planlagte læringssituationer, hvor trainees observerer, hvad vejlederen gør og efterfølgende selvstændigt varetager opgaver, med støtte fra og vejledning af vejlederen. Læreprocessen foregår som en vekslen mellem observation og selvstændig varetagelse af opgaverne, hvor vejlederne tager trainees med i alle deres opgaver og deler deres erfaringer og refleksioner og det lærer trainees rigtig meget af både i den enkelte situation og ift. at kunne anvende læring i fremtidige situationer. Der kunne være tale om, at den planlagte læreproces indeholder en kombination af *lærlingemodellen* og *handlings- og refleksionsmodellen* (Lauvås & Handal, 2015, s. 59). *Lærlingemodellen*, også benævnt *mesterlære*, følger mønsteret *demonstration, øvelse og*

*korrektio*n og målet er kopiering og mestring (Lauvås & Handal, 2015, s. 63 og 79). *Handlings- og refleksionsmodellen* sigter mod gennem vekslen mellem handling og refleksion over handling at omdanne erfaringer til læring og målet er indsigt i det grundlag af kundskab, erfaringer og værdier, som deres erhvervsvirksomhed hviler på (Lauvås & Handal, 2015, s. 67, 75 og 79). Iflg. Lauvås og Handal kan modellernes to forskellige vejledningsformer komplementere hinanden ved, at der på den ene side er tale om deltagelse i praksis og på den anden side at distancere sig fra og reflektere over praksis og understøtte trainees læring og læreproces frem mod at blive en vejleder (Lauvås & Handal, 2015, s. 81).

Teori og praksis

I traineeforløbet understøttes trainees læring og læreproces i en vekslen mellem teori og praksis således, at trainees i praksis arbejder teorinært og på kurser og akademimoduler arbejder praksisnært. Intentionen er, at trainees erkender, at teori og praksis kan understøtte trainees evne til effektivt og kompetent både "at træde ind" og "træde ud af" praksis og herigennem *forholde* sig til praksis gennem kritisk refleksion og på den måde understøtte trainees læring og læreproces i traineeforløbet, frem mod at blive en vejleder (Wackerhausen, 2005, s. 319-320).

I praksis er der tid til, at trainees fordyber sig i og omsætte såvel oplevelser og erfaringer fra praksissituationerne og ny teori fra kurser og akademimoduler og omvendt og det bidrager til, at trainees hele tiden understøttes i og er bevidst om, at bygge ny læring ind i deres læreproces frem mod at blive en vejleder. Der er tid og rum til, at der i traineeforløbet kan tages afsæt i den enkeltes individuelle læringstempo og læringsstil og dette kommunikeres ud lige fra trainees start og efterleves i praksis i traineeforløbet. Det at traineeforløbet er fleksibelt og der tages hensyn til den enkeltes læreproces pointeres også af Jarvis som vigtigt ift. at læring tager tid og at tidspress er en af de mest udbredte *ydre hæmninger* ift. at den lærende afviser læring, dvs. at der ikke sker læring, fordi der ikke er tid eller rum til det (Jarvis, 2017, s. 600) og Kolb omtaler, at vi lærer forskelligt og at undervisning og uddannelse med fordel kan tilrettelægges efter dette (Kolb D. , 2014, s. 49-50).

Vejledningens betydning

Trainees vejledes af en vejleder gennem hele traineeforløbet og trainees læring og læreproces understøttes af vejlederen og trainees både lærer af vejlederen og deres erfaring og finder også deres egen vej i praksissituationer. Der kunne være tale om, at vejlederen vejleder ud fra den forståelse, at vejledning har til formål at understøtte den, der bliver vejledt, til at gennemtænke forskellige muligheder, vælge handlinger og derefter udføre handlingerne, ud fra den vejledtes egen forståelse og overbevisning (Lauvås & Handal, 2015, s. 57).

Trainees vejledes af en vejleder på de fire praktiksteder og oplever at vejlederne både anvender "vejledning" og "sparring", herunder tager afsæt i trainees erfaring og ønsker om læring og hjælper trainees med at identificere og gøre det tydeligt for trainee, hvilke ting trainee skal arbejde med, og at det samlet set bidrager til at understøtte og fremme trainees læring og læreproces. Der kunne være tale om, at den vejledning trainees oplever både er *supervision* og *kollegial bistand*. I *supervision* er der et hierarki, hvor den der bliver vejledt, som regel er under uddannelse, og derfor endnu ikke har kompetencer til at tage et fuldstændigt ansvar for egen faglig ageren. Måske er der tale om, at trainees i starten mere *superviseres* og efterhånden, som trainees bliver mere selvstændig i opgaveudførelsen kan der være tale om *kollegial bistand*, hvor en kollega søger råd hos en anden kollega ift. en praksissituation. Både trainees og vejlederne går ind i situationen og deler ansvaret for de beslutninger, der træffes og de handlinger, der udføres (Lauvås & Handal, 2015, s. 44 og 56).

I traineeforløbets vekslen mellem teori og praksis understøttes trainees tilegnelse af kvalifikationer frem mod at blive en vejleder. Der kan være tale om at trainees oplever *erhvervsfaglig vejledning*, som er den type vejledning, der har en særlig funktion ift. at koble teorifeltet med praksisfeltet, for at gøre trainees fortrolig med praksisfeltet og sin rolle som kommende vejleder og for at hjælpe trainees med en forståelse af teoriens anvendelse i praksisfeltet, således at teoretiske begreber og principper giver mening (Lauvås & Handal, 2015, s. 30).

Vejledernes og praktikstedernes forskellighed

Vejledernes forskellighed og de fire forskellige praktiksteder bidrager til at trainees oplever og får indblik i forskellige måder at være vejleder på og bliver bevidst om, hvad de tager med videre i deres egen proces frem mod at blive en vejleder. Trainees har fået indsigt i, hvad en vejleder skal kunne og hvad det kræver at være en vejleder fx at en del af vejlederens arbejde er usynligt for andre og at vejledernes arbejdsmiljø er presset. Indsigten betyder, at trainees får mulighed for at overveje om de kan se dem selv som en kommende vejleder for så er det noget trainees skal lære i resten af traineeforløbet frem mod at blive en vejleder. MSO har tidligere oplevet en udfordring ift. at besætte ledige vejlederstillinger, som det blev nævnt i problemfeltet. Den indsigt og erfaring som trainees opnår i traineeforløbet, mener vi måske kan bidrage til at fremme rekruttering og fastholdelse af trainees i en fremtidig vejlederstilling i MSO, idet trainees via erfaringerne og uddannelsesforløbet er bedre forberedt og klædt på til en vejlederstilling.

Praksisfællesskaber

Trainees læring og læreproces understøttes af de forskellige *praksisfællesskaber* de indgår i og der er tale om læring både ift. anvendelse i praksis og at få tilhørsforhold og identitet som en kommende vejleder. Traineenetværket får en speciel betydning ift. at *praksisfællesskabet* er funderet på at trainees er i samme position og at traineestillingen er afsættet for at være en del af *praksisfællesskabet*. Her skabes et sammenhold og en samhørighed, som ikke findes i de øvrige praksisfællesskaber. Dette beskrives af Kåre Heggen, som et alternativt syn på læring, som værende identitetsændrende deltagelse i bestemte praksisfællesskaber, hvor det at udvikle sin identitet og sin praksis er to gensidige dele af læreprocessen og at læring skal opfattes i den kontekst den er en del af og omfatter hele personen (Heggen, 2019, s. 322).

Kvalifikationer frem mod at blive en vejleder

I traineeforløbet opnår trainees kvalifikationer, som det er beskrevet, at en vejleder i MSO skal kunne bestride jfr. stillingsbeskrivelsen for praktikvejledere (Bilag 4). Fx at være fagligt og teoretisk funderet, kunne differentiere vejledningen til forskellige elevgrupper, have evne til refleksion og selvrefleksion over egen praksis, kunne planlægge og strukturere elevforløbene og arbejde selvstændigt i opgaveløsningen.

Det at trainees oplever at reflektere mere - også udenfor læringsituationerne - beskrives af Schön, som en *refleksion over en tidligere refleksion-i-handling*, og herved er der mulighed for, at trainees tavse viden gøres eksplicit, og det kan indirekte være med til at forme trainees fremtidige handlinger frem mod at blive en vejleder (Schön, 2017, s. 351). På sigt vil trainees skulle kunne håndtere unikke, usikre og konfliktfyldte praksissituationer, som fordrer, at trainees kan gå ud over tilgængelige regler og teorier og anvende *refleksion-i-handling* og eksperimentere og finde nye muligheder for deres handlinger og dette beskrives bl.a. som *professionel ækvilibrisme* (Schön, 2017, s. 345 og 353).

Den læring trainees skal igennem frem mod at blive en vejleder har også betydet, at trainees har oplevet en personlig udvikling, hvor de har lært rigtig meget om dem selv, fået selvindsigt og herved arbejdet med deres identitet. Der kan være tale om at trainees gennemgår en *transformativ* læring, som Mezirow beskriver, som en proces, hvor de referencerammer vi tager for givet transformeres (Illeris, 2015, s. 68) eller der kan være tale om en *signifikant* læring, beskrevet af Rogers, som en læring man engagerer sig i, når man står overfor en udfordring, der rækker ud over, hvad man på sit eksisterende personlige grundlag kan klare, men som man skal overvinde for at komme videre (Rogers, 2012, s. 151).

Opsummering

Traineeeforløbet er et uddannelsesforløb, hvor trainees læring og læreproces foregår både i praksis på forskellige praktiksteder og teoretisk med kurser og akademimoduler. Trainees har beskrevet deres oplevelser, som overvejende positive ift. det planlagte traineeeforløb og der er i mindre grad peget på mangler eller ting, der kunne være anderledes. Traineenetværket var ikke en del af det planlagte traineeeforløb, men blev oprettet af de første trainees og har haft en særlig betydning for trainees.

Kritisk refleksion over undersøgelsesdesignet og de anvendte teorier

Inden konklusionen og perspektiveringens afsluttes diskussionsafsnittet med et afsnit, hvor undersøgelsesdesignet og de anvendte teorier diskuteres ift. masterspecialets gyldighed og genkendelighed.

Forfatterens perspektiv

Med afsæt i hermeneutikken som videnskabsteoretisk ståsted har vi arbejdet med at erkende og håndtere vores forforståelse og fordomme i alle specialets dele ved kontinuerligt at stille spørgsmål til hinandens forståelser og tolkninger for på den måde at støtte hinanden i at holde os åbne for det fx empirien beskriver og ved at tildele den ene forfatter en rolle som "objektiv" og med "vetoret". Sociologen Kathy Charmaz, beskriver det som, at forskeren har sig selv med på arbejde, idet man ikke kan sætte en lukket parentes om sin livserfaring, men man kan tilstræbe en åbenhed og en eksplorativ tilgang til feltet, der undersøges (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 668). Dette har vi tilstræbt, men i hvilken grad det er lykket bør medtænkes i vurderingen af specialets resultater.

Semi-struktureret interview

Det semi-strukturerede interview er en interaktion mellem interviewerens spørgsmål, hvoraf nogle fremgår af interviewguiden, og informantens svar (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 42). Ift. interaktionen bidrog interviewguiden til en passende semi-struktur i interviewsituationerne både ift. at give informanterne mulighed for at komme til orde, til at intervieweren havde overblik ift. de områder, der skulle afdækkes samt gav plads til, at intervieweren kunne forfølge det som informanterne udtrykker med uddybende spørgsmål (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 43-44). Intervieweren oplevede, at anvendelsen af strukturerende spørgsmål (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 48) gav flow både ift. at komme rundt om interviewspørgsmålene og mulighed for at uddybe, hvor der var behov fx også ift. at kunne vende tilbage til dele af interviewene, hvor intervieweren undervejs erkendte, at der var behov for uddybning af informanternes beskrivelser.

Interviewguide blev udarbejdet og interviewene blev afholdt med afsæt i en endnu ikke færdigformuleret problemformulering og derfor blev der stillet et spørgsmål specifikt til traineenetværket. Med den nuværende problemformulering ville vi ikke have stillet det specifikke spørgsmål til traineenetværket ligesom vi heller ikke har spurgt specifikt ind til nogen af de andre dele af det planlagte traineeforløb for netop at være åbne og lade trainees få frihed til at beskrive og vægte, hvad der har haft betydning for deres læring og læreproces. I analyseprocessen har vi været bevidste om præmissen for, at det specifikke spørgsmål vedrørende traineenetværket er stillet ift. de øvrige interviewspørgsmål og dette skal medtænkes i vurderingen af resultaternes gyldighed.

Valg af interviewer

Iflg. hermeneutikken kan vi kun forstå verden på baggrund af vores *forforståelse* og her beskriver Lene Tanggaard og Svend Brinkmann, at de bedste interviews er udført af interviewere med stor viden om det felt de interviewer indenfor, idet de kan stille de bedste og meste relevante spørgsmål (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 43). Dette underbygger vores valg af, at det var den forfatter, der er ansat i MSO, der foretager interviewene og at vi i interviewsituationerne oplevede, at interviewerens kendskab til trainees kontekst og arbejdsområde var en fordel specielt ift. de uddybende spørgsmål intervieweren stillede. Samtidig kan det at være ansat og en del af den kontekst man undersøger indebære en overidentifikation, som Martyn Hammersley og Paul Atkinson udtrykker det, og derfor ikke kan lægge en "social og intellektuel distance" i interviewsituationen. Hvilket kan betyde, at interviewdata afspejler en identifikation med genstandsområdet, og at der på den baggrund i analysen bliver tale om en identifikation snarere end en analyse af genstandsområdet (Prieur, 2002, s. 138). Vi har i såvel forberedelsen til interviewene, i interviewsituationen og i analysen været bevidst om og forsøgt at håndtere problematikken, både gennem drøftelser og i analysen med den ene forfatters "vetoret", men hvorvidt der er en påvirkning skal medtænkes i vurderingen af resultaternes gyldighed.

Vi oplevede ikke, at magtforholdet i interviewsituationen, ift. at den ene er trainee/informant og den anden er uddannelseskonsulent/interviewer stod i vejen for åbenheden og ærligheden i informanternes svar. Stemningen under interviewene var uformel og præget af, at informanterne havde lyst til at dele deres erfaringer. Vi oplevede, at informanterne var imødekommende måske også fordi interviewsituationen for informanterne minder om de samtaler, de hver især har med deres egen uddannelseskonsulent. Med afsæt heri bør det overvejes om der er perspektiver informanterne ikke har følt, at de kunne nævne og hvordan det kan påvirke resultaternes gyldighed.

Data

I masterspecialet søger vi at få indsigt i retrospektive data, der kan ligge op til 17 måneder tilbage i tiden, men vi oplever ikke, at informanterne udtrykker, at de ikke kan erindre oplevelser om deres læring og læreproces. Vi oplever, at informanterne ift. nutidige oplevelser beskriver detaljeret om deres oplevelser fx. angiver navne, steder og beskriver detaljer i et omfang, der betyder, at vores vurdering er, at informanternes beskrivelser afspejler den nutidige del af virkeligheden/genstandsområdet vi søger at få indblik i. Det kan ikke afvises, at der kan være detaljer, der ligger tilbage i tid, som informanterne kan have glemt, og at tidstro indsamling af data måske kunne have bidraget med yderligere data og dette skal medtænkes ift. vurdering af resultaternes gyldighed.

Teorier

I analyseprocessen blev de valgte teorier med deres to forskellige perspektiver på trainees læring og læreproces, det kognitive og det sociale perspektiv, anvendt som en lyskaster ift. at åbne op for og folde de empiriske data ud i en skiftevis hermeneutisk induktiv og deduktiv proces mellem delene og helheden og omvendt (Andreasen K. E., et al., 2018, s. 113).

De valgte teorier og begreber repræsenterer et abstrakt begrebsapparat, hvormed analysen foretages og derved bliver analysen i nogen grad fortolkede antagelser og ikke nødvendigvis noget de empiriske data eksplicit har udtrykt (Andreasen K. , et al., 2018, s. 162). Når teori anvendes på praksis, hvor begge kommer med hver sin "sandhed", kan der ske både en over- og underfortolkning og det skal medtænkes, når analysens resultater vurderes.

Metodetriangulering

Til at afdække de forskellige aspekter i vores problemformulering samt styrke undersøgelsens gyldighed kunne vi have metodetriangleret de semi-strukturerede interviews med fx feltobservation. Interview og feltobservationer beskrives som komplementerende metoder ift. at afdække et genstandsfelt (Andreasen K. E., et al., 2018, s. 135 og 146), idet et interview kan bidrage med at reproducere beskrivelser af genstandsfeltet, men afspejler ikke hvad der sker udenfor interviewene (Hammersley, 2022, s. 712). Hertil kan feltobservationer bidrage ift. at afdække hvad der sker i et bestemt felt herunder hvem, der gør hvad med hvem og hvornår (Andreasen K. E., et al., 2018, s. 130).

Feltobservationer kan ligeledes bidrage med indblik i de normative og kulturelle koder og kan herved klæde forskeren bedre på til at stille de "rigtige" spørgsmål i et evt. interview (Szulevicz, 2020, s. 103). Annick Prieur beskriver det som at "oparbejde en forforståelse" af feltet gennem deltagerobservation, som dels anvendes til at vide, hvad der skal spørges om og dels klæder forskeren på ift. at vurdere den information og de svar man får og herunder det, der ikke bliver

sagt (Prieur, 2002, s. 137). Dette kunne i vores masterspeciale have betydet, at den forfatter, der ikke er ansat i MSO, via feltobservationer kunne blive klædt på til fx at kunne foretage interviewene og med sin indsigt i felten kunne bidrage til at interviewspørgsmålene i interviewguiden blev yderligere eksplorative og dermed mere kvalificerende.

Iflg. Hammersley bør valget af metoder begrundes ud fra en vurdering af, hvilken metode, der er størst sandsynlighed for, vil kunne bidrage til at besvare forskningsspørgsmålet og heri kan der også være tale om en kombination af kvantitative og kvalitative metoder (Hammersley, 2022, s. 715). Grundet masterspecialets omfang og at feltobservationer er en tidskrævende proces, blev metodetriangulering fravalgt.

Opsummering

Med afsæt i at vores erfaring med interviews er baseret på de opgaver vi har skrevet i forløbet på Master i Læreprocesser samt ovenstående refleksioner kan det ikke afvises, at der kan være tale om usikkerheder, der skal medtænkes i vurderingen af resultaternes gyldighed og videre i masterspecialets genkendelighed.

Konklusion

Hensigten med dette masterspeciale var at undersøge og afdække, hvordan trainees oplever og beskriver deres læring og læreproces og hvilken betydning traineeforløbet har haft for trainees frem mod at blive en vejleder.

Trainees læreproces i traineeforløbet er præget af både faglig og personlig læring og social læring og trainees har erkendt, at de både har brug for ny viden, nye handlinger i vejledningsopgaverne og ny indsigt ift. sig selv i deres nye rolle som trainee og som kommende vejleder. Det betyder, at trainees i nogen situationer er *observatør*, i andre *aktør* og i andre igen *konkret deltager* og trainees læreproces indeholder både *reflekterende observation* og *aktive eksperimenter* ift. at opnå både en *assimilativ* og en *akkomodativ erkendelse*, der bidrager til trainees viden og forståelse både i de konkrete vejledningsopgaver, til fremtidige vejledningsopgaver og ift. sig selv som vejleder.

Vejlederne har på flere måder haft en central betydning for trainees læring og læreproces frem mod at blive en vejleder, ved at trainees observerer hvad vejlederen gør og efterfølgende selvstændigt varetager opgaver, med støtte fra og vejledning af vejlederen og det betyder, at trainee øver sig og får erfaring.

Vejledernes forskellighed betyder, at trainees får indblik i forskellige måder at være vejleder på og at vejledernes forskellige måder bidrager til at trainees bliver bevidst om, hvordan de selv vil være og hvad de vil anvende i den vejledning de skal varetage som en kommende vejleder.

Trainees får indsigt i, at der foruden det faglige aspekt i vejlederstillingen også er andre fx administrative og organisatoriske dimensioner, som skal varetages og har betydet, at trainees med denne indsigt har overvejet om vejlederstillingen er en stilling de kan se dem selv i fremadrettet, som kommende vejleder.

Vekslen mellem praktik og kurser og akademimoduler bidrager til, at trainees får erfaring med at kombinere teori med praksis og omvendt. På praktikstederne er der respekt for og tid og rum til, at trainees individuelle læring tilgodeses og de fordyber sig i teori og reflekterer og omsætter denne i praksis. Samlet set bidrager det til, at trainees i forløbet opbygger ny erfaring og læring frem mod at blive en vejleder.

Traineeforløbet har bidraget med læring og erfaring både ift. at kunne udføre vejlederopgaver selvstændigt, blive en del af de fællesskaber trainees indgår i, samt at få identitet, som en kommende vejleder. Samlet set er der tale om både faglig og personlig læring af vejlederkvalifikationer, som trainees kan anvende i vejlederopgaverne her og nu og frem mod at blive en vejleder og som vejleder efter traineeforløbet.

Trainees deltager i fire samarbejdsrelationer, som repræsenterer fire forskellige *praksisfællesskaber*; med vejlederne, vejledergruppen, kollegerne på gulvet og traineenetværket. Hver især får de betydning for trainees læring og læreproces frem mod at blive en vejleder ved at trainees med *deltagelse* og *engagement* over tid bliver *fuld deltagelse* i de forskellige *praksisfællesskaber* og får erfaring og læring heraf. Traineenetværket får en speciel betydning ift. at det er et *praksisfællesskab* funderet på, at medlemmerne er i samme position og at traineestillingen er afsættet for at være en del af *praksisfællesskabet*. Det kan overvejes om et sådant netværk med ligestillede bør medtænkes i fremtidige tiltag.

De enkelte elementer i traineeforløbet; de forskellige praktiksteder, vejlederne og kurserne og akademimodulerne har hver især betydning for og understøtter trainees læring og læreproces frem mod at blive en vejleder. Samtidig supplerer de enkelte elementer også hinanden ved, at det ene bygger videre på det andet, og samlet set betyder det, at trainees opnår erfaring med og indsigt i det at være en vejleder. Traineeforløbet, som et uddannelsesforløb, har indtil videre bidraget til at trainees har opnået kvalifikationer frem mod at blive en vejleder, som det var formålet.

De seks trainees har været i gang med traineeforløbet i henholdsvis 10, 14 og 17 måneder ud af de 24 måneder, som er hele traineeforløbets længde, således er ingen af trainees færdige med

traineeforløbet og masterspecialets resultater afspejler trainees læring og læreproces indtil videre. På den baggrund kan masterspecialets resultater viderekommunikeres og de endelige resultater afventes, når traineeforløbet er afsluttet.

Perspektivering

Gennem arbejdet med masterspecialet er vi blevet opmærksomme på tre perspektiver, som kunne være relevante at afdække i relation til traineeforløbet. Det første er hvordan trainees oplever overgangen fra at være trainee til at være vejleder i en fast vejlederstilling i praksis. Det andet er på hvilken måde traineeforløbet og det planlagte indhold bidrager til at trainees fastholdes i vejlederstillingerne og om traineeforløbet derved kunne være en løsning ift. at øge vejlederkapaciteten. Det tredje er om det at have uddannede vejledere på praktikstederne, der har været gennem et traineeforløb, har en effekt på rekrutteringen af elever i SOSU-uddannelserne samt deres gennemførelse af uddannelsen.

Litteraturliste

- Andreasen, K. E., Rasmussen, P., Rasmussen, A., Jensen, A. A., Ydesen, C., & Ravn, O. (2018). At vælge teori. I K. E. Andreasen, *At undersøge læring* (s. 101 - 123). Samfundslitteratur.
- Andreasen, K. E., Rasmussen, P., Rasmussen, A., Jensen, A. A., Ydesen, C., & Ravn, O. (2018). Empiriske Metoder. I K. E. Andreasen, *At undersøge læring* (s. 125 - 148). Samfundslitteratur.
- Andreasen, K., Rasmussen, P., Rasmussen, A., Jensen, A. A., Ydesen, C., & Ravn, O. (2018). Analyse. I K. Andreasen, P. Rasmussen, A. Rasmussen, A. A. Jensen, C. Ydesen, & O. Ravn, *At undersøge læring* (s. 149-179). Samfundslitteratur.
- Arp, A. (6. februar 2019). *Altinget*. Hentet fra Altinget: <https://www.altinget.dk/artikel/ny-aftale-sikrer-flere-praktikpladser-paa-sosu-uddannelserne>
- Brinkmann, S. (2020). Etik i en kvalitativ verden. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder en grundbog* (s. 581-600). Estonia: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2020). Kvalitative analyseredskaber. I S. Kristiansen, *Kvalitative metoder en grundbog* (s. 601-619). Estonia: Hans Reitzels Forlag.
- COWI. (2022). *behovet-for-velfaerdsuddannede-i-midtjylland-2022-2032-hovedrapport.pdf*. Hentet fra [behovet-for-velfaerdsuddannede-i-midtjylland-2022-2032-hovedrapport.pdf](#) : [behovet-for-velfaerdsuddannede-i-midtjylland-2022-2032-hovedrapport.pdf](#)
- Dahler-Larsen, P. (2002). At fremstille kvalitative data. I P. Dahler-Larsen, *At fremstille kvalitative data* (s. 32-68). Gylding: Syddansk universitets forlag.
- Egholm, L. (2014). Videnskabsteori Perspektiver på organisationer og samfund. I L. Egholm, *Videnskabsteori Perspektiver på organisationer og samfund* (s. 90 - 112). Hans Reitzels forlag.
- Eskesen, B., & Simonsen, L. (26. maj 2021). Praktikvejledertrainee - en ny stilling (pilotprojekt). 1. *semesteropgave Læringsteori, videnskabsteori og metode Master i Læreprocesser*. Aalborg, Jylland, Danmark: Upubliceret.
- Eskesen, B., & Simonsen, L. H. (21. december 2021). Praktikvejledernes "nye" opgave i en kendt kontekst (Pilotprojekt). 2. *semesteropgave Læring i praksis Master i Læreprocesser*. Aalborg, Jylland, Danmark: Upubliceret.
- Eskesen, B., & Simonsen, L. H. (31. maj 2022). Praktikvejledernes nye opgave i traineeforløbet - et didaktisk og professionsudviklingsperspektiv. 3. *semesteropgave Didaktik og professionsudvikling Master i Læreprocesser*. Aalborg, Jylland, Danmark: Upubliceret.
- Finansministeriet*. (maj 2020). Hentet fra <https://fm.dk/udgivelser/2020/juni/veje-til-flere-haender-task-force-om-social-og-sundhedsmedarbejdere/>
- Hammersley, M. (2022). Hvad er kvalitativ forskning, og hvordan bør den være? I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder en grundbog* (s. 707-717). Estonia: Hans Reitzels Forlag.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1998). Deltagerberetninger: å lytte og stille spørgsmål. I M. Hammersley, & P. Atkinson, *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning* (s. 151-201). Oslo: Ad Notam Gyldendal A/S.

- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1998). Etik. I M. Hammersley, & P. Atkinson, *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning* (s. 293-317). Oslo: Ad Notam Gyldendal A/S.
- Heggen, K. (2019). Profesjon og identitet. I A. Molander, & L. Terum, *Profesjonsstudier* (s. 321-332). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Illeris, K. (2015). Forskellige læringstyper. I K. Illeris, *Læring* (s. 51-72). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Illeris, K. (2020). Læringens indholdsdimensioner. I K. Illeris, *Læring* (s. 73-98). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jarvis, P. (2017). Ikke-Læring. I K. Illeris, *49 tekster om Læring* (s. 595- 603). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- KL. (9. juni 2022). *Kommunernes Landsforening*. Hentet fra www.kl.dk:
<https://www.kl.dk/nyheder/momentum/2022/2022-2/om-bare-8-aar-kan-vi-mangle-16000-sosuer/>
- Kolb, D. (2014). Structural Foundations of the Learning Process. I D. Kolb, *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development* (s. 65-96). New Jersey: Perason Education LTD.
- Kolb, D. (2014). The Process of Experiential Learning. I D. Kolb, *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Developmet* (s. 31-64). New Jersey: Pearson Education LTD.
- Kolb, D. A. (2017). Erfaringslæring-processen og det strukturelle grundlag. I K. Illeris, *49 tekster om læring* (s. 283-298). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Kommunernes, L. (9. juni 2022). *Kommunernes Landsforening*. Hentet fra www.kl.dk:
<https://www.kl.dk/arbejdsgiver/arbejdsgiverpolitik-og-analyse/flere-haender-i-sundheds-og-aeldresektoren/>
- Launsø, L., & Rieper, O. (2000). Forskning om og med mennesker. I L. Launsø, & O. Rieper, *Forskning om og med mennesker* (s. 100-102). Nyt Nordisk Forlag Arnold Busk A7S.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2015). Praksis. I P. Lauvås, & G. Handal, *Vejledning og praksisteori* (s. 179-219). Aarhus: Klim.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2015). Vejledningsfeltet. I P. Lauvås, & G. Handal, *Vejledning og praksisteori* (s. 33-86). Aarhus: Klim.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). Legitim perifer deltagelse. I J. Lave, & E. Wenger, *Situeret læring og andre tekster* (s. 31-54). København: Hans Reitzels Forlag.
- Prieur, A. (2002). At sætte sig i en andens sted- en diskussion af nærhed, afstand og feltarbejde. I M. Jacobsen, S. Kristiansen, & A. Prieur, *Liv, fortællinger, tekst: strejftog i kvalitativ sociologi* (s. 135-155). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Rogers, C. (2012). Hvad er signifikant læring. I K. Illeris, *49 Tekster om læring* (s. 151-155). Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Schmidt, L., & Holstein, B. (1999). Kvalitative forskningsmetoder. I D. H. Andersen, *Sundhedsvidenskabelig forskning. En introduktion* (s. 315-337). København: FADLs Forlag.

- Schön, D. (2017). Refleksion -i-handling. I K. Illeris, *49 tekster om læring* (s. 345-358). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Szulevicz, T. (2020). Deltagerobservation. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder, en grundbog* (s. 97-115). Estonia: Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2020). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder en grundbog* (s. 33-63). Estonia: Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2020). Kvalitet i kvalitative studier. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder en grundbog* (s. 657-670). Estonia: Hans Reitzels Forlag.
- Uddannelser, S. f. (24. oktober 2022). www.sevu.dk. Hentet fra Social- og sundhedsassistent - Alt om oplæring | SEVU: Social- og sundhedsassistent - Alt om oplæring | SEVU
- Wackerhausen, S. (2005). Tavs viden, pædagogik og refleksion. I C. Jensen, *Voksnes læringsrum* (s. 298-321). Værløse: Billesøe & Baltzer.
- Wenger, E. (2004). En social teori om læring. I E. Wenger, *Praksisfællesskaber* (s. 13-56). København: Hans Reitzels Forlag.
- Wenger, E. (2004). Mening. I E. Wenger, *Praksisfællesskaber* (s. 65-104). København: Hans Reitzels Forlag.

Bilagsliste

Bilag 1: Øget praktikvejderkapacitet med praktikvejdertraineestillinger

Bilag 2: Kvalitetsaftalen om SOSU-elevs læring og praktikforløb i Sundhed og Omsorg

Bilag 3: Stillingsannonce Praktikvejdertrainees, Magistraten for Sundhed og Omsorg, Aarhus Kommune

Bilag 4: Stillingsbeskrivelse for praktikvejledere

Bilag 5: Interviewguide

Bilag 6: Samtykke til behandling af personoplysninger

Bilag 7: Transskriberede interview med trainees

Bilag 8: Fremstilling af data i display