

Masterspeciale i Læreprocesser med speciale i didaktik og
professionsudvikling

Når refleksion og deltagelse skaber professionsidentitet og praksisfællesskaber



Studerende:

Morten Strüßmann (20225534)

Malene Olivarius Jessen (20225535)

Vejleder: Gro Helledatter Jacobsen

Uddannelse: Master i Læreprocesser med speciale i didaktik og
professionsudvikling -Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.

4. semester.

Anslag: 177.198

Sideantal: 80

Specialet er ikke fortroligt

Afleveringsdato: 18.12.2024

Abstract

The purpose of this study is to examine social educators and teachers experiences of working in teams and the advantages and disadvantages of working in them. Based on literature in the field which indicates that educators and teachers often leave their profession within a few years, and our own assumptions that social educators and teachers have poor conditions, an assumption we further investigate because teamwork is central to both our professions.

The scientific approach involves questionnaires and semi-structured qualitative interviews. The theoretical standpoint is hermeneutic, and the method is abductive. Our study is conducted within our own organisations, which made our own biases, due to our prior understanding, an important aspect when conducting our interviews and analyzes. These biases have been minimised by letting the data, analyse work and analyse results go between us, which has made it possible for us to acquire new preconceptions.

Etienne Wengers theories on “*Communities of practice*” contributed to creating a focus on learning as a social action, which includes the individual, communities and organisations. The individual must evolve in the communities to learn and develop.

The main point of the study among social educators and teachers is that there are experiences that are both negative and positive regarding working in teams. Our findings indicate that working in smaller teams is meaningful and develops the social educators and teachers in contrast to participating in bigger teams, where challenges occur.

The conclusion is that social educators and teachers have easier access to knowledge and methods in smaller teams, with the difference that social educators focus on holistic child growth, while teachers focus on achieving results for their students. Both social educators and teachers benefit from participation in colleagues’ practice, where there is mutual reflection on a common cause. Participation in teamwork is a significant part of social educators’ and teachers’ professional identity.

The results of our study are interesting in many ways. It appears that some of our findings can contribute to developing the communities of practice in our organisations, supported by our leadership. The support to prioritise mutual reflection is essential for the success if the communities of practice in our organisation must exist and evolve.

Indhold

Indledning:	1
Videnskabsteoretisk perspektiv og overvejelse:	5
Læringsteoretisk perspektiv og overvejelse:	8
Analysestrategi:	10
Informanter og etik:	12
Vores praksisfællesskaber:	14
Valg af metoder:	16
Undersøgelser i egne organisationer:	19
Transskribering og anonymisering:	20
Teoretiske overvejelser:	20
Praksisfællesskaber og identitet - Wenger:	21
Praksisfællesskaber:	22
Deltagelse og tingsliggørelse:	25
Identitet:	27
Professionsmarkører - Staugaard:	28
Wenger og Staugaards komplimentering af hinanden:	30
Sammenskriv af vores spørgeskemaundersøgelser:	30
Konklusioner og sammenhænge fra spørgeskemaundersøgelserne:	31
Delkonklusion:	35
Analyse af kvalitative interviews:	35
Analyse - interviews med lærere:	36
Fælles repertoire og udvikling af professionsidentitet:	36
Magt, deltagelse og gensidigt engagement:	38
Mening:	40
Delkonklusion - interview med lærere:	42
Analyse - interviews med pædagoger:	45
Praksisfællesskab:	45
Magt eller positionering:	50

Mening og refleksion:	52
Identitet og vigtigheden heraf:	55
Deltagelse, fælles repertoire, gensidigt engagement og fælles virksomhed:.....	58
Delkonklusion - interview med pædagoger:	63
Komparativ analyse - hvorfor?	66
Ligheder:	67
Forskelle:	68
Konklusion på komparativ analyse:	69
Konklusion og diskussion:.....	70
Litteraturliste:	77

Indledning:

I dette masterprojekt vil vi fokusere på professionsidentiteten for pædagoger og lærere, samt de praksisfællesskaber som begge professioner arbejder i. Da både pædagog- og lærerfaget er brancher, hvor der ofte arbejdes i teams, er det relevant at undersøge de praksisfællesskaber, som begge faggrupper er en del af.

Vi er begge ansat i offentlige institutioner, og gennem de seneste år har vores professioner været udfordret i forhold til at hverve og fastholde medarbejdere.

Malene er ansat i en daginstitution som pædagog i en større dansk kommune. Institutionen, som befinder sig på to matrikler, er grundlagt for omkring ti år siden på baggrund af en fusion mellem to eksisterende institutioner. Der er cirka 165 børn i alt fordelt i en almen afdeling og i en specialafdeling, og cirka 65 ansatte fordelt på ledere, tekniske servicemedarbejdere, administrativt personale, pædagogmedhjælpere og pædagoger. Malene er ansat i almindelen.

Morten er ansat som lærer på en folkeskole i en dansk kommune, som må betegnes som en udkantskommune. Der går omkring 900 elever på skolen, og der er cirka 100 ansatte fordelt på ledere, tekniske servicemedarbejdere, pædagoger, administrativt personale og lærere. Skolen, der er en byskole, er grundlagt omkring 1970 og har et blandet klientel. Skolen er inddelt i tre afdelinger: indskoling, mellemtrin og udskoling. Morten arbejder primært som lærer i udskoling.

Teoretisk vil vi gøre brug af Etienne Wengers teori om praksisfællesskaber, der indeholder tre dimensioner: gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire (Wenger, 2004, s. 90).

Til at undersøge professionsidentiteten vil vi anvende Hans Staugaards begreber om professionsmarkører, der er typiske aspekter for velfærdsprofessioner (Staugaard, 2017, kap 4).

Både Staugaards begreber om professionsmarkører og Wenger teori om praksisfællesskaber udfoldes senere i et teoriafsnit.

Professionsidentiteten for pædagoger og lærere har gennem tiden været genstand for ændringer og udfordringer. Tidligere var fagene et kald, men i takt med samfundets forandringer har professionerne samt anskuelsen af professionerne ændret sig, hvilket nødvendiggør, at professionerne styrker deres (professions)identitet (Bupl.dk, 2008).

Det er essentielt, at såvel samfundet som pædagoger og lærere selv anerkender og opfatter faget som en profession. Denne anerkendelse og opfattelse af fagene som profession bør italesættes, da det skal understreges endnu mere, at pædagoger og lærere har en specialiseret viden, der gør dem i

stand til at varetage arbejdet med børns udvikling og trivsel. Professionerne skal gøre rede for deres metoder og valg, og derved adskille sig fra andre professioner og således skabe bevidsthed om professionernes særlige kendetegn, hvilket kan højne professionernes monopol og autonomi. Af væsentlig betydning i processen med at skabe en professionsidentitet er tydeliggørelsen af den tavse viden, der opnås i praksis, samt evnen til at reflektere over forandringer i faget og cementere fagligheden for på den måde at understrege en berettigelse og evnen til at kunne afgrænse sig fra andre faggrupper (Bupl.dk, 2008).

Pædagogerne og lærerne skal således synliggøre deres særlige kompetencer som faggruppe, da det kræver særlige evner at træffe de korrekte beslutninger i komplekse situationer, hvor der balanceres mellem individuelle behov hos børn og de institutionelle krav - heri kan der også være etiske dilemmaer, hvor pædagogers og læreres dømmekraft konstant er i fokus for at understøtte børns trivsel og læring.

For begge professioner gør det sig gældende, at professionsidentiteten udvikles i praksisfællesskaber, hvor der gennem gensidigt engagement og vidensdeling skabes færdigheder og rutiner, der fremmer børns udvikling. Det er i dette samspil i praksisfællesskaber, der rummer fællesskabets værdier, idealer og praktiske opgaver, at pædagogers og læreres professionsidentitet udvikles (Folkeskolen.dk, 2018).

Det er de færreste, der i dag betragter pædagogfaget og lærergerningen som et kald. I dag er det i højere grad løn, karrieremuligheder og bedre arbejdsvilkår, som optager og er mere tiltrækkende. Da professionerne ikke er forbundet med megen prestige, er søgningen til uddannelserne faldende (Altinget.dk, 2022).

For begge professioner gør det sig gældende, at de er midt i strukturelle udfordringer, som dårlige normeringer, uuddannet personale og stigende administrative opgaver, hvilket medfører, at der er et betragteligt frafald i begge professioner, da pædagogerne og lærerne oplever at skulle gå på kompromis med deres idealer (Pædagogisk indblik, 2022).

Studier viser, at et arbejdsliv, hvor både uddannelse, personlig udvikling, refleksion og sparring er muligt, er essentielt for rekruttering og fastholdelse af pædagoger og lærere (VPT.dk, 2023 - Bupl.dk, 2023). Ovenstående tiltag og det at få muligheden for at få indflydelse og være en aktiv deltager i et praksisfællesskab, hvor medlemmerne bidrager med deres kundskaber og erfaringer til at sætte dagsordenen, styrker professionsidentiteten.

Professionsidentiteten for både pædagoger og lærere har gennem tiden ændret sig markant. I dag er lærerne ikke væsentligt bedre kvalificeret end forældrene til deres elever, og der mangler ofte evidens for lærernes metoder (Politiken, 2005). Dette er medvirkende til at skabe usikkerhed for professionen og kan for lærere såvel som for pædagoger føre til udfordringer med at synliggøre, hvorfor professionernes uddannelse og erfaring er vigtig for kvaliteten af deres arbejde.

Undersøgelser fra DPU og UC Viden viser, at hvis den enkelte pædagog og lærer kan finde balance mellem egne værdier og arbejdspladsens rammer, så bliver de i jobbet. Det er i spændingsfeltet mellem idealer og praksis, at professionsidentiteten udvikles for den enkelte pædagog og lærer i samspil med kolleger, institutionen og institutionens brugere. Her kan der opstå kontroverser mellem idealer og de krav, der er i praksis. Denne uoverensstemmelse kan føre til, at pædagoger og lærere forlader deres fag (Pædagogisk Indblik, 2022).

Susanne Ekman, lektor i ledelse, organisation og arbejdsliv, mener, at der er et misforhold mellem den faglighed som pædagoger og lærere er blevet udstyret med, og de rammer de har til at udøve den i. Faggrupperne oplever at skulle være i "*Rød zone*" i længere tid - en zone, der er præget af en overbelastning, der er så stor, at det går ud over fagligheden. Zonen er skabt af dårlige normeringer og ringe arbejdsforhold, hvilket har skabt dårlig trivsel, stigning i sygefraværet og medarbejderflugt. De dårlige arbejdsforhold er skabt på baggrund af systematisk underfinansiering, som har medført en nedprioritering af støtteopgavernes betydning, udhuling af reserver, samt en undervurdering af belastninger forbundet med forandringer. Derudover er der en overdreven tro på, at teknologien og arbejdstilrettelæggelse kan afhjælpe praksisudfordringer, samt en formodning om at borgerne er selvhjulpne (Ekman, 2024).

Ligeledes er der i dag i højere grad forældre, som stiller større krav til information, evidensbaserede tiltag samt krav om medbestemmelse i deres barns hverdag i institution eller skole, hvilket kan skabe usikkerhed hos den enkelte pædagog og lærer (Tordrup, 2022, s. 17-31).

Desuden er der en tendens til, at et voksende antal borgere har en forventning om, at deres individuelle behov og særlige indsatser tilgodeses, samt at der er faldende tillid til de offentlige institutioner, hvilket er medvirkende til at gøre jobbet som pædagog og lærer mere komplekst. Ovenstående problemstillinger udfordres yderligere af, at ressourcerne i det offentlige er de samme eller færre, samt at op mod 40 procent af borgerne forventer, at serviceniveauet stiger, på trods af et begrænset økonomisk råderum i kommunerne, et stigende antal ældre, øgede udgifter til specialområdet og mangel på arbejdskraft (Mogensen, 2024, s.17-29 og 67-82).

Malene Friis Andersen beskriver i sin bog "*Det kunne være så godt*" fra 2023, hvordan autonomien og indflydelsen udhules på arbejdspladser. Hun skildrer, hvordan mening i arbejdslivet opstår, når ansatte mærker, at de gør en forskel - i vores tilfælde er det arbejdet med og den direkte indflydelse på børn og elevers udvikling. Autonomien og det at opleve mening udfordres ofte af strukturelle udfordringer, krav og standardiseringer, hvilket kan være medvirkende til at sænke den faglige identitet (Andersen, 2024).

En undersøgelse fra Arbejderbevægelsens Erhvervsråd viser, at en stor andel af pædagoger og lærere forlader deres fag inden for de første fem år. Det er op imod hver fjerde pædagog, der forlader faget inden for denne periode, mens undersøgelsen peger på, at det kun er seks ud af 10 nyuddannede lærere, der er i folkeskolen efter fem år (Bupl.dk, 2023 - AE.dk, 2022). Dette understreger, at der ikke udelukkende er udfordringer med at rekruttere, men også med at fastholde de nyuddannede i fagene.

Der er behov for at arbejde med en styrkelse af professionsidentiteterne blandt pædagoger og lærere, så der fortsat er kvalitet i det pædagogiske og didaktiske arbejde. Ligeledes skal professionerne opleve, at deres arbejdsliv og arbejdsindsats giver mening, at der er mulighed for at have indflydelse og at dette er med til at styrke praksisfællesskabet, for som Etienne Wenger udtrykker det:

“Læring og udvikling af mening og identitet forudsætter, at vi indgår i sociale sammenhænge” (Illeris, 2017, s. 140).

Vores masterspeciale vil undersøge, hvordan udvikling, forankring og tydeliggørelse af professionsidentitet ser ud i praksis og om/hvordan praksisfællesskaber kan være medvirkende til at de professionsudøvende, der er i faget, fastholdes og oplever mening, engagement og udvikling.

Vi er optaget af at afklare, hvordan deltagelse i praksisfællesskaber kan styrke tilhørsforholdet til pædagog- og lærerprofessionen og hvordan professionsidentiteter etableres, forankres og konsolideres.

Vi vil fokusere på, hvordan vores kolleger oplever deres forhold til deres praksisfællesskaber og til deres professionsidentitet ved at undersøge vores egne organisationer. Vi vil undersøge hvilke professionsmarkører, der fremtræder hos vores kolleger og i hvilken kontekst.

Vi har i de foregående opgaver på MLP hovedsageligt beskæftiget os med andre udfordringer ved vores professioner: øget antal af psykisk udfordrede børn/elever samt oplevelsen af praksischok hos nyuddannede lærere/pædagoger. Denne opgave er drevet af et ønske om at undersøge og en nysgerrighed på hvorfor, hvordan og på baggrund af hvad et praksisfællesskab kan have betydning for professionsidentitet og omvendt, samt hvilke professionsmarkører, der er fremtrædende.

Ovenstående leder os frem til følgende problemformulering:

Hvordan kan pædagogers og læreres professionsidentitet styrkes gennem praksisfællesskaber?

Videnskabsteoretisk perspektiv og overvejelse:

I vores speciale tager vores tilgang til de interviewede og måden vi anskuer dem på afsæt i den fænomenologiske videnskabsteori. En humanistisk videnskabsteoretisk retning, der fokuserer på at skabe viden om, hvordan fænomener fremtræder for det enkelte individ. Fænomener, som de umiddelbart viser sig. Fænomenologien er altså optaget af den menneskelige erfaring og anser ikke subjekt og objekt som uafhængigt af hinanden (Schmidt, 2024, s. 129). Vi benytter fænomenologien til at indfange den menneskelige erfaring, sådan som den ser ud i den konkrete livsverden (Birkler, 2021, s. 127).

I fænomenologien er det derfor essentielt at inddrage de individer, som genstanden (vores problemfelt og undersøgelsesområde) fremtræder for og kortlægge deres oplevelser af deres livsverden, hvorfor det giver mening, at vi undersøger egen praksis.

De adspurgtes beskrivelser, forståelser og erfaringer skal, med vores fokus på åbenhed og jagten på at indfange præcise og essentielle oplevelser, danne grundlag for vores empiriske materiale (Kvale et al., 2015, s. 81).

En vigtig person inden for fænomenologien er Martin Heidegger (1889-1976), som nuancerer denne i en mere hermeneutisk retning. Heidegger fokuserer på mennesket som et fortolkende væsen. Alle fænomener får mening på grund af den kontekst de indgår i og denne kontekst skal altid tænkes med for at forstå det enkelte individ (Birkler, 2021, s. 125-127).

Når vi tager et fænomenologisk perspektiv på interviewdelen, fokuserer vi på problemfeltet, og det oplevelsesbaserede, detaljeorienterede og ikke-reducerende vægtes højt (Fuglsang et al., 2021, s. 259-260 og 285).

Vi vil betragte, skildre og fortolke de interviewedes beskrivelser og oplevelser med den verden, de lever i for på den måde at opnå et livsverdensindblik. Livsverdenen skal forstås som den konkrete praksis, de til daglig er en del af, og som de har kropslige, sanselige og praktiske erfaringer med. Livsverdenen er en fælles verden med social, kulturel og historisk kontekst (Høyen et al., 2018, s. 105-106).

Det kvantitative spørgeskema, der indgår som underbygning af vores problemfelt, og det kvalitative interview skal hjælpe os med at få et præcist perspektiv frem hos de interviewede, således, at vi kan indfange deres synspunkter og dernæst udfolde deres betragtninger og forståelser som empiri i vores analyse.

For at lykkes med dette skal vi skabe et åbent og fordomsfrit samspil, hvor vi som udgangspunkt nærmer os de interviewedes forståelser og lader deres oplevelser pege os i en retning. Vi er interesseret i at undersøge, blive klogere på og forstå de sociale fænomener fra praksis ved:

“at indhente beskrivelser af interviewpersonernes levede verden med henblik på at fortolke betydningen af de beskrevne fænomener” (Kvale et al., 2015, s. 49).

Vi efterstræber førstehåndsoplevelser fra de interviewede, fordi vi tror på, at virkeligheden er den, som de interviewede sanser, registrerer og formidler til os.

Til vores bearbejdning og analyse anvender vi et hermeneutisk perspektiv, da det er anvendeligt i forhold til at kunne forstå vores kollegaers erfaringer, oplevelser og perspektiver på vores praksis og problemfelt (Høyen et al., 2018, s. 95).

Vi arbejder hermeneutisk fortolkende og reflekterer/metareflekterer ud fra de hermeneutiske antagelser (Olsen et al., 2021, s. 108).

Vores hermeneutiske perspektiv er inspireret af Hans-Georg Gadamer (1900-2002) - en tysk filosof og central figur i hermeneutikken. Gadamer interesserede sig blandt andet for, hvordan vi fortolker, og hvilken rolle det spiller for menneskets handlinger (Egholm, 2014, s. 94).

Gadamers hermeneutik antager, som et grundvilkår for den menneskelige eksistens, at vi forholder os til verden gennem fortolkning/forståelse, og at:

“opnåelse af forståelse ikke begrænser sig til metodiske teknikker eller redskaber [...] forståelse er det, vi som mennesker er” (Fuglsang et al., 2021, s. 291-292 og 299).

Mennesket er et fortolkende og meningsskabende individ med et iboende ønske om at forstå.

Sproget spiller en stor rolle, da det har et menings- og identitetsskabende potentiale og er en forudsætning for deltagelse i dialoger og dermed for (selv)fortolkning (Fuglsang et al., 2021, s. 299-300).

Gadamer arbejder med begreberne forforståelse og fordomme, hvilket betyder, at individet har en historisk og kulturel betinget erfaring. Mennesket møder således aldrig verden forudsætningsløst, men er præget af dets forforståelse og fordomme - individets forståelseshorisont, som er styrende for hvordan individet forstår og handler i verden. Man kan tale om, at forståelseshorisonten fungerer som en form for forståelsesramme, der muliggør at konstruere meningsfyldte fortolkninger og dermed forståelser af verden (Høyen et al., 2018, s. 88).

Forforståelsen revideres i mødet med nye erfaringer, og på denne måde er forforståelsen således en aktiv forudsætning for og afgørende i forhold til, hvad vi kan erfare, og hvad vi skaber af nye forståelser (Fuglsang et al., 2021, s. 300-301).

Gadamer pointerer, at forskeren, på grund af fordomme og forforståelser, ikke kan være objektiv og neutral, men har til opgave at vedkende sig sine fordomme og forholde sig sagligt. For os betyder det, at vi skal synliggøre vores valg igennem hele opgaven samt diskutere og vurdere hvordan vores valg får betydning for analyser og fortolkninger.

Endvidere fremhæver Gadamer, at forståelse/fortolkning er en situationsbestemt begivenhed - det vil sige, at man forstår noget på baggrund af sin kulturelle og historiske erfaring sat sammen med den kontekst, man er en del af - så al forståelse sker i den konkrete situation (Fuglsang et al., 2021, s. 305).

Et væsentligt grundprincip for hermeneutikken er den hermeneutiske cirkel - et begreb som kun kort skitseres her, men udfoldes yderligere i afsnittet "Læringsteoretisk perspektiv og overvejelse". Den hermeneutiske cirkel betegner den konstante cirkelstruktur/vekselvirkning, når en fortolkning skal finde sted, hvor enkelte dele må forstås ud fra helheden, mens helheden omvendt må forstås ud fra delene. Sammenhængen mellem delene og helheden er meningsskabende og det er forbindelsen mellem delperspektivet og helhedsperspektivet, der åbner op for at vi kan fortolke og forstå (Høyen et al., 2018, s. 86).

Gadamer antager, at når to forståelseshorisonter – den der forstår og det der skal forstås – mødes i produktionen af en tredje horisont/forståelse/mening, er der tale om en horisontsammensmeltning. Den cirkulære interaktion mellem del og helhed angiver bevægelsen i horisontsammensmeltningen (Fuglsang et al., 2021, s. 303-304).

Vi er af den opfattelse, at en horisontsammensmeltning og den gensidige processuelle meningsdannelse mellem os som forskere og vores kolleger som adspurgte/interviewede, kan hjælpe os

konstruktivt til at få udvidet vores egen horisont og revurderet vores egne fordomme. Dette udmønter sig i en understregning, en forstyrrelse, en provokation eller en videreudvikling af vores forståelse, og med en opmærksomhed på at forstå og begribe, og ikke nødvendigvis på at nå til enighed (Fuglsang et al., 2021, s. 303).

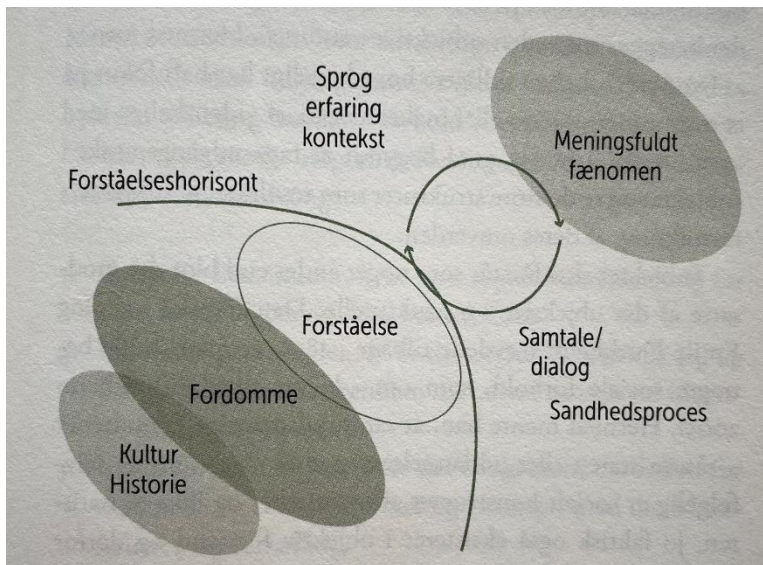
Ved at se tingene i et hermeneutisk perspektiv kan vi reflektere over egne antagelser, positioner og forforståelser, og på samme tid have for øje hvilken betydning dette perspektiv har for den måde, vi frembringer vores viden netop, fordi vores forforståelser af vores professionsidentiteter sættes på spil i analysen af vores interviews med vores kolleger (Fuglsang et al., 2021, s. 299-303).

Vi tager et hermeneutisk perspektiv, når vi udfolder de interviewedes oplevelser, refleksioner og betragtninger om det at være et individ med en professionsidentitet i et praksisfællesskab. Vi fortolker og analyserer med afsæt i vores perspektiv, viden og erfaring - vores forforståelser (Fuglsang et al., 2021, s. 40 og Gadamer, 2007, s. 292).

Læringsteoretisk perspektiv og overvejelse:

I vores speciale er det læringsteoretiske afsæt ligeledes inspireret af fænomenologien og hermeneutikken. Vores tilgang til de interviewede og deres oplevelse af fænomenerne/vores problemfelt er at lade dem tale og beskrive deres forståelser for os uden i første omgang at koble dem på teori og forklaringer (Høyen et al., 2018, s. 97-98).

Vi anvender igennem hele opgaven det hermeneutiske princip, hvor fortolkning af et i vores tilfælde interview eller en tekst (spørgeskema-sammenfatning) altid sker inden for en cirkelstruktur, interviewedes forståelser og oplevelser, som så resulterer i en samlet set mere nuanceret forståelse af vores forskningsfelt (Fuglsang et al., 2021, s. 292). Den hermeneutiske cirkel skal illustrere, at vi ikke begynder på bar bund, når vi skal forstå et nyt fænomen. Vi bruger den viden, vi allerede har, altså vores forforståelse om fænomenet, til at fortolke med og til at kunne opnå ny forståelse. Denne forståelse leder så til en ny forforståelse, som præger nye fortolkninger. I princippet en uafsluttelig proces (Høyen et al., 2018, s. 88), hvor de enkelte dele må forstås ud fra helheden, mens helheden omvendt må forstås ud fra delene (Høyen et al., 2018, s. 86).



Figur 1: Skitse af den hermeneutiske cirkel (Høyen et al., 2018, s. 89)

Ved hjælp af den hermeneutiske cirkel vil vi se på delene og helheden og på den måde sætte vores forforståelser sammen med det vi oplever. Vi fortolker de forskellige dele, og ud fra vores fortolkning sættes delene så igen i relation til helheden.

Selvom vores opgave ikke har et klassisk didaktisk, eksperimentelt eller læringsorienteret udviklingsforløb, er læringsperspektivet stadig en stor del af vores opgave.

Når vi, gennem valg og brug af tilgange og analysemetoder, skal identificere indhold og sammenhænge, arbejder vi med læring på mikroniveau. Vi forholder os til, hvordan de adspurgte individer forstår deres læring, oplevelser og erfaringer i forhold til professionsidentitet og praksisfællesskaber (Andreasen et al., 2017, s. 150-151).

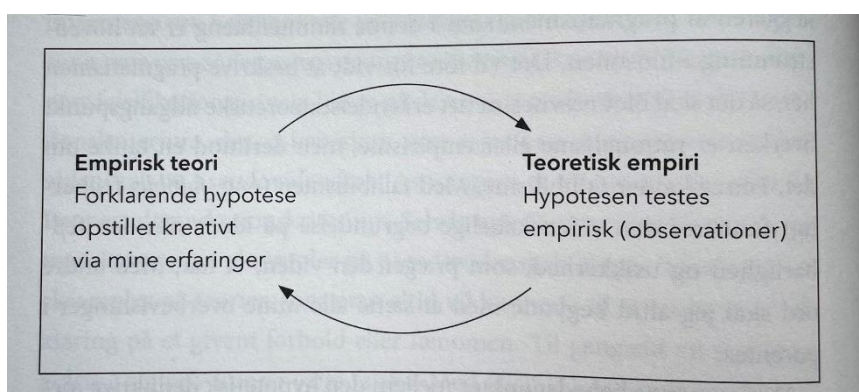
Omend vi primært arbejder med læring på mikroniveau, kan vi ikke komme uden om, at vores problemfelt også udspiller sig på både det intrapersonelle, det interpersonelle og det kontekstuelle plan. Vi tager udgangspunkt i det enkelte adspurgte individ, men kigger også samtidig på, hvad der udspiller sig i praksisfællesskabet og hvilken betydning og rolle dette fællesskab har for både individets og gruppens udvikling og læring. Ydermere inddrager vi den kontekst, som vores professioner er en del af - set i et samfundsmæssigt perspektiv (Andreasen et al., 2017, s. 45).

Analyselstrategi:

Vores analysestrategi skal tjene til at samle vores overvejelser og vise flowet igennem hele forløbet. Vi ønsker at skabe troværdighed og transparens om processen og resultaterne således, at sammenhængen mellem vores videnskabsteoretiske, metodiske, teoretiske, analytiske og konkluderende perspektiver er let gennemskuelige (Schmidt, 2024, s. 105-107).

Først analyserer vi de to professioner hver for sig og dernæst udarbejder vi en komparativ analyse af disse.

Til vores speciale har vi valgt en abduktiv analysestrategi. Den abduktive forsknings- og analyseproces bevæger sig typisk frem og tilbage i cirkulære bevægelser mellem teori og empiri, og passer således godt til det hermeneutiske princip - den hermeneutiske cirkel, som danner grundlag for vores læringsperspektiv. Forforståelse og undren bliver til motivation for at opsøge ny teoretisk eller empirisk viden, som fortolkes og skaber nye forforståelser. Det sætter så gang i nye undersøgelser (Schmidt, 2024, s. 113-114).



Figur 2: Abduktion som begrundelsesform illustreret som en cirkularitet (Birkler, 2021, s. 94).

Vi tager udgangspunkt i vores empiri og identificerer de fænomener, der ligger til grund for vores problemfelt (Olsen et al., 2018, s. 116). Når vi arbejder abduktivt er der hele tiden mulighed for at afsøge ny teori, som kan relateres til det vi har undersøgt.

Når vi arbejder abduktivt tilslutter vi os det faktum, at vi ikke afslutter vores speciale med én endegyldig konklusion, men at vi konkluderer med en bevidsthed om, at der kan findes en anden og endnu bedre forklaring end vores (Birkler, 2021, s. 94).

Med et fænomenologisk og hermeneutisk afsæt er vores ønske at få et indblik i vores professioners beskrivelser af deres professionsidentitet, deres forståelser af deres tilhørsforhold og deres syn på og erfaringer med praksisfællesskaber.

Opgaven opbygges således, at hvert afsnit starter med en metatekst som indledning til hvad vi vil, hvorfor vi vil det og hvad læseren kan forvente. Ligeledes afrundes hvert afsnit med en metatekst som en opsummering og en kobling til næste afsnit.

Med dette greb er det meningen, at vi vil vise hvordan vi forholder os til vores teori, videregive vores overblik til læseren og skabe en sammenhæng mellem opgavens dele således, at der opstår et flow igennem hele opgaven (Rienecker, 2014, s. 49-50).

Vi har til vores analyse og fortolkning benyttet os af meningskondensering, som ligeledes er centralt for fænomenologiske og hermeneutiske tilgange.

“Meningskondensering består i at “koge” udtalelserne fra interviewet ned til mindre meningsenheder, og den efterfølgende kategorisering og kodning breder dem bagefter en anelse ud igen og er mere analytisk ved den forsøgsvis opstilling af modstillinger og grundproblematikker” (Brinkmann et al., 2020, s. 60).

Vi har, efter nøje at have gennemlæst samtlige interviews, reduceret vores interviews til overordnede og underordnede temaer og på den måde skabt et overblik over empirien. Samlet set er overskrifterne udvalgt på abduktiv vis, fordi vi både har fundet nøgleord i interessante empiriske fund og i relevante teoretiske begreber. Vi har benyttet kodningen til at identificere, fremhæve og forbinde vores empiri og teori, og senere til brug i vores komparative analyse (Brinkmann et al., 2020, s. 55).

For at sikre pålidelighed, etik og kvalitet i vores forskningsarbejde har vi i forbindelse med at drage mening ud af vores kvalitative empiri ladet arbejdet gå imellem os. Eftersom vi undersøger i egne praksisser er vores forskerroller som udgangspunkt præget af nærhed, men når vi lader arbejdet gå på skift mellem os - og lader pædagogprofessionen analysere lærerprofessionen og omvendt - får vi skabt distance, hvilket resulterer i transparens og genkendelighed for læseren (Brinkmann et al., 2020, s. 617 og 658 og Andreassen et al., 2018 s. 128).

Informanter og etik:

I forbindelse med denne opgave har vi nøje overvejet, hvordan vi udvælger vores informanter og hos hvem vi skal indhente vores empiri. Baggrunden for at vi har valgt, som vi har gjort, er fordi vi mener, at de oplevelser og forståelser, som vi kan fremdrive ved at interviewe individer i vores egne organisationer, er repræsentative for vores professioner.

Vi er opmærksomme på, at det ikke er en fuldstændig repræsentation, men vi vurderer, at vores empiri kan bidrage til at belyse vores virkelighed og vores problemfelt. Vi fokuserer på udvalgte dele, og er bevidste om at andre således udelades (Andreasen et al., 2017, s. 18).

Den kvantitative spørgeskemaundersøgelse sendes ud til samtlige uddannede kolleger (pædagog eller lærer) i vores afdeling, da vi ønsker et solidt og så repræsentativt grundlag som muligt at arbejde ud fra på baggrund af en høj svarprocent. Dette valg er også væsentligt i forhold til en eventuel generaliserbarhed (Andreasen et al., 2017, s. 138). Vi mener, at vores undersøgelse potentielt gør det muligt at konkludere fra en mindre gruppe til en større sammenhæng. Vi kan generalisere, fordi vi netop har udvalgt en repræsentativ gruppe af individer fra et team/et praksisfællesskab, som

“kan spejle eller på andre måder udtale sig på andres vegne [...] ikke adskiller sig væsentligt fra andre i den gruppe, som vedkommende udtaler sig om” (Harboe, 2018, s. 77).

Vores informanter er en gruppe individer, der aldersmæssigt spænder fra midt i tyverne til slut halvtredserne med en hovedvægt af kvindelige ansatte. Erfaringsmæssigt er der ligeledes et vidt spænd mellem de ansatte, der rummer kolleger med omkring et års erfaring til ansatte med mere end 20 års erfaring i professionen.

På baggrund af spørgeskemaundersøgelserne har vi udvalgt to kollegaer fra hver organisation/profession, som interviewes for at opnå et grundigt og mere dybdegående kendskab til deres specifikke forståelser af deres profession (Brinkmann et al., 2020, s. 235).

De fire respondenter er for lærernes vedkommende en kvindelig underviser i slut tyverne, der har syv års erfaring i folkeskolen, hvoraf hun har været knap to år på barsel, samt en mandlig lærer i midt-30'erne, der har været uddannet lærer i 12 år, der ligeledes har haft perioder, omend kortere, på barsel. Begge har arbejdet i organisationen hele deres karriere og begge arbejder i udskoling. For pædagogerne gælder, at de to interviewede begge er kvinder omkring de 50 år. Den ene pædagog har +20 års erfaring, mens den anden har +15 års erfaring. Begge pædagoger har været i institution siden en fusion for knap 10 år siden. Forinden har den ene pædagog været ansat det samme

sted, kun afbrudt af barsler, mens den anden pædagog har haft tjeneste to steder, det ene dog af kort varighed.

Valget af respondenter er truffet ud fra et ønske om at interviewe to personer fra to forskellige praksisfællesskaber indenfor samme profession, for på den måde at optimere mulighederne for forskellige livsverdensbeskrivelser.

Som interviewer reflekterer vi konstant over vores etiske rolle, da vores position og de forskningsmæssige valg vi træffer, er medvirkende til, hvilken empirisk data, der genereres (Andreasen et al., 2017, s.143). Vi er bevidste om, hvordan vi anvender teori og data i analyse, diskussion, konklusion og perspektivering (Andreasen et al., 2017, s.18 og Kvale et al., 2015, s.107).

Vi er meget opmærksomme på, at vi, når vi beder vores kolleger om at deltage i vores speciale, fylder yderligere på i en hektisk arbejdsdag, og på den måde kan medvirke til et øget pres:

“Dette kræver en fin balance mellem interviewerens interesse i at skaffe interessant viden og hans etiske respekt for interviewpersonens integritet” (Kvale et al., 2015, s.37).

Vi har vurderet konsekvenserne ved at invitere vores kollegaer til at deltage i vores kvalitative undersøgelse, da deres medvirken kan forårsage større arbejdspress/ulemper. Derfor er vi også bevidste om, hvor mange kollegaer vi inddrager og hvor meget af deres tid vi tager:

“Det etiske princip om tilgodesende (beneficence) betyder, at risikoen for at skade en deltager skal være så lille som mulig” (Kvale et al., 2015, s. 118).

På den anden side håber vi, at vores kollegers medvirken kan give dem nye indsigter og nye forståelser, som kan bidrage konstruktivt i deres praksis.

Vi er yderst fleksible i forhold til at planlægge tidspunkter/sted for afholdelse af interviews. Interviewet planlægges efter informantens mulighed for at deltage.

I forhold til informeret samtykke har vi udførligt introduceret vores interviewpersoner for interviewets hensigter, fortrolighed og omfang med udgangspunkt i opgavens formål og problemfelt

både da de blev spurgt om de ville deltage og ved begyndelsen af selve interviewet (Andreasen et al., 2017, s. 155 og Kvale et al., 2015, s. 116).

Vores rolle som interviewer består i løbende, med et fokus på såvel den dynamiske som den relationelle del af interviewet, at fornemme og justere, så vi hele tiden er opmærksomme på begge spor: vores fokus på problemfeltet og måden at lede et interview på (Kvale et al., 2015, s. 189).

I interviews og i den følgende analyse, er vi bevidste om vores bias, fordi vi har en forforståelse af problemfeltet grundet vores kendskab til og medlemskab af professionerne. For at imødekomme dette vil vi skabe afstand til empirien ved at arbejde med opgaven i en hermeneutisk tilgang, og fordi vi er en gruppe er det relevant:

“at lade analysearbejdet gå på skift mellem gruppens medlemmer, således at man får flere øjne på materialet og analyseresultaterne og har mulighed for at diskutere dette” (Andreasen et al., 2017, s. 172).

Vi får mulighed for at erhverve nye forforståelser ved at udveksle og dernæst vende tilbage og se på enkeltdelene ud fra en mere helhedsorienteret hermeneutisk forståelse (Andreasen et al., 2017, s. 172).

Vores praksisfællesskaber:

I dette afsnit vil vi beskrive, hvordan praksisfællesskaber ser ud i begge professioner/organisationer for at italesætte en kontekst og en forståelse, så sammenhængen mellem de fællesskaber, der er i vores praksis og de fællesskaber, der anvendes i vores analyse af de fire interviews, bliver tydeligere.

I daginstitutionen arbejdes der med stuer, teams og afdelinger og hele organisationen. Strukturen er bygget op således, at der pr. stue er tre medarbejdere (to pædagoger og en ufaglært pædagogmedhjælper). De to pædagoger har samme jobbeskrivelse og deler således ansvaret for alle 20 børn. Hver tredje uge i dagtimerne er der planlagt et stuemøde, hvor alle tre medarbejdere deltager. Ved behov deltager en repræsentant fra ledelsen, ellers er det stuen selv, der planlægger, styrer og dokumenterer møderne. Dette fællesskab karakteriseres som det helt nære praksisfællesskab, fordi det består af en fast gruppe, der alle er en del af en faglig praksis, hvor fokus er på den samme lille gruppe børn.

Et team består af to stuer, der fysisk er placeret ved siden af hinanden, og som arbejder tæt sammen i hverdagen - både hvad angår praktik (dækning af åbningstid og dækning af legeplads) og den mere faglige del (sparring, overordnet planlægning af læreplanstemaer, traditioner osv., som udføres på stuerne). Eftersom de to stuer i et team ligger fysisk ved siden af hinanden, er der daglig kontakt. Hver tredje uge i dagtimerne er der planlagt et teammøde, hvor pædagogerne deltager. Ved behov deltager en repræsentant fra ledelsen, ellers er det pædagogerne selv, der planlægger, styrer og dokumenterer møderne. Dette fællesskab karakteriseres ligeledes som et nært/tættere praksisfællesskab - men med stuefællesskabet som det tætteste.

Afdelingen/afdelingsmøderne tæller samtlige 12 uddannede pædagoger i den almene afdeling. Årligt er der planlagt fire afdelingsmøder om aftenen. På disse møder deltager ligeledes to repræsentanter for ledelsen, den øverste leder og afdelingslederen, som også planlægger, styrer og dokumenterer. Dette fællesskab karakteriseres som det store/større praksisfællesskab.

Til sidst er der hele organisationen, som tæller cirka 70 ansatte. Det helt store praksisfællesskab ses fast én gang om året til et stort personalemøde, hvor overskriften er en social sammenkomst med et fagligt islæt.

I folkeskolen er lærerne medlemmer af adskillige teams, der tæller klasse-, årgangs-, afdelings- og fagteams, dertil skal der tilføjes, at en lærer kan være tilknyttet flere klasseteams, hvor de skal engagere sig i større eller mindre grad alt efter, hvor mange lektioner de underviser i klassen, samt hvilke funktioner de har i klassen. Et klasseteam består typisk af tre til seks lærere, som er sammensat efter lærernes fagkombination. Møderne i klasseteamet klares som regel ad hoc, hvis der er sager, der kræver klasseteamets opmærksomhed. Selvom møderne i klasseteamet oftest ikke er planlagt på forhånd, må klasseteamet betegnes som den enkelte lærers nære team.

Et årgangsteam består oftest af otte til ti medlemmer, der hver repræsenterer et klasseteam - det er oftest dansk- og matematiklæreren fra hvert klasseteam, der deltager i årgangsteam mødet, som afholdes en gang om måneden. På dagsordenen på årgangsteam møderne er der oftest en status fra de enkelte klasser, koordinering og planlægning på agendaen.

Endvidere deltager lærerne til afdelingsmøder, der er opdelt i indskoling, mellemtrin og udskoling. På afdelingsmøderne planlægges og koordineres der sager, som vedrører hele afdelingen. Ligeledes diskuteres og besluttet der, hvordan nogle af de udfordringer, der er i den enkelte afdeling, håndteres. Der er typisk 25-30 deltagere til et afdelingsmøde.

Lærerne deltager også i fagteams, der repræsenterer deres fag. Her deltager lærere fra alle afdelinger, og fagteamets størrelse kan variere fra fem til ti medlemmer. Den ansvarlige for fagteamet, fagudvalgsformanden, præsenterer ny viden og metoder, som afprøves, diskuteres og evalueres i plenum. Fagudvalgsformanden deltager desuden på møder med resten af skolens fagudvalgsformænd og i kommunale møder med resten af kommunens fagudvalgsformænd - her kan der være strategiske tiltag på dagsordenen, som kan fordre en fælles udvikling for undervisningen i kommunen.

Derudover har mange af lærerne co-teachingtimer, hvilket vil sige, at der er to undervisere i en klasse på samme tid. To-lærertimerne giver mulighed for øget differentiering, støtte og variation i undervisningen. Lærerne planlægger i fællesskab og gennemfører og evaluerer to-lærertimerne. I indskolingen og på mellemtrinnet er den ene af underviserne ofte en pædagog i co-teachingtimerne. Pædagogerne bruges ofte til at inkludere udfordrede elever i undervisningen, øge voksenkontakten, skabe trivsel og udvikle elevernes sociale kompetencer.

Ugentligt er der infomøder, som lærerne i fællesskab med inklusionspædagoger, teknisk og administrativt personale samt ledelse deltager i. Her er deltagerantallet på omkring 70 medlemmer.

Hele organisationen eksklusiv det tekniske og administrative personale mødes to gange årligt til pædagogiske arrangementer. Der kommer oftest en oplægsholder, og efterfølgende diskuterer medarbejderne faglige udfordringer i tilfældigt sammensatte teams, som deles i plenum. Her er der omkring 100 deltagere.

Valg af metoder:

Til at udforske vores problemfelt har vi valgt det kvalitative semistrukturerede interview samt det kvantitative spørgeskema, da de besvarer forskellige vinkler af vores forskningsspørgsmål. Vi bruger den kvantitative metode til at få et indblik i bredden af vores problemfelt, mens den kvalitative metode anvendes til at undersøge, hvordan problemfeltet erfares, og hvordan de interviewede oplever deres professionsidentitet i praksis (Kvale et al., 2015, s. 171).

Når vi anvender både de kvantitative spørgeskemaundersøgelser og det kvalitative semistrukturerede interview, optimerer vi de stærke sider ved begge metoder og dermed kan vores indsamling af data betegnes som mixed methods og som et sekventielt design. Den viden og de resultater vores kvantitative spørgeskemaundersøgelse genererer bruger vi til at formulere spørgeguiden til det efterfølgende kvalitative interview forløb (Brinkmann et al., 2020, s. 265 og Frederiksen, 2013 og Kvale et al., 2015, s.168-171).

Vi vurderer, at denne fremgangsmåde, hvor vi kombinerer to slags metoder, er brugbar i arbejdet

med at belyse pædagogers og læreres forståelse af deres professioner. Metoden er medvirkende til at nuancere og tydeliggøre de data, vi finder i de enkelte faggrupper (Olsen et al., 2021, s. 143). Vi anser de resultater, som begge metoder efterlader os med, som et gensidigt analytisk supplement, og det giver os således en mere uddybende forståelse af vores problemfelt (Brinkmann et al., 2020, s. 261+262).

Den kvantitative tilgang har en berettigelse som metode i vores opgave, fordi vi anvender den til at vise, hvorvidt vores problemfelt indeholder et problem og hvor udbredt problemet er. På denne måde kan vores indledende hypotese omkring vores ønskede undersøgelsesområde be- eller afkræftes (Olsen et al., 2021, s. 154). Spørgeskemaundersøgelsen vil med andre ord give os adgang til viden blandt mange af vores kollegaer, dette kan skabe generaliseringer og mønstre, og derved kan vi se sammenhænge i det fænomen, som vi vil undersøge (Hansen et. al., 2015, s. 19-20). Svarene overføres til tal og med tallene kan vi skabe tabeller, som er letlæselige og giver overblik, hvilket gør det nemmere at analysere (Hansen et. al., 2015, kap. 9). Resultatet af vores spørgeskema ligger til grund for det kvalitative interview og vil på denne måde indgå i analysen.

Vi har lavet et kvantitativt spørgeskema med en række spørgsmål. En kombination af kvantitative lukkede spørgsmål/svarmuligheder samt spørgsmål med åbne svarmuligheder - altså med kvalitative kriterier (Harboe, 2018, Kap 6). Dette undersøgelsesdesign skal hjælpe os med at få belyst undersøgelsens problemstilling.

Til at besvare dette har vi udvalgt to bestemte målgrupper - uddannede lærere og pædagoger i vores teams.

Når spørgeskemaet er udfærdiget, sendes det ud til én testperson fra hver organisation, som en pilotundersøgelse. Dette gør vi for at teste vores spørgsmål, fordi vi anser det for essentielt at få formuleret vores standardiserede spørgsmål, så der ikke hersker tvivl om, hvad vi spørger om og for at muligheden for at give os klare, entydige og relevante svar, som vi kan bruge i den videre forskning, er til stede (Andreasen et al., 2017, s. 139 og Kvale et al., 2015, s. 171). Efterfølgende rettes til, så formuleringer, spørgsmål og svarmuligheder er klare.

Vi har udarbejdet vores kvantitative spørgeskema som et webbaseret spørgeskema, fordi vi tror på, at det vil gøre det lettere tilgængeligt og på den måde mere overkommeligt for vores kolleger at deltage i. Deltagelsen i vores spørgeskemaundersøgelse er berammet til max 15 minutters arbejde.

Spørgeskemaerne er anonyme og med spørgeskemaundersøgelsen sendes et følgebrev, hvori vores speciale er beskrevet. Desuden har vi også i henhold til informeret samtykke informeret vores kolleger om formål, fortrolighed, anonymisering, rammer, risici og fordele ved at deltage. At deltage i vores kvantitative undersøgelse er frivillig og de interviewede er blevet tilbudt at gennemlæse vores sammenfatning/tematisering efterfølgende (Kvale et al., 2015, s. 116).

Den kvantitative metode er naturligt præget af en vis distance mellem de adspurgte og os som forskere, men alligevel benytter vi metoden, da den er særdeles velegnet til at indsamle generelle og faktuelle informationer om vores problemfelt (Andreasen et al., 2017, s. 138). Den kvantitative

spørgeskemaundersøgelse skal således medvirke til at undersøge bredere ved hjælp af et større datagrundlag. Denne data udpeger og understreger, hvilke tematikker i forhold til pædagogers og læreres forståelse af professionsidentitet og praksisfællesskaber, der kan danne grundlag for arbejdet med de kvalitative semistrukturerede interviews og på den måde opbygge et fundament for den retning vi tager (Olsen et al., 2021, s. 152-156).

For at få en mere dybdegående, beskrivende, fortolkende og levende vinkel med afsæt i hermeneutikken benytter vi os af kvalitative interviews, fordi vi har brug for at vide, hvordan det enkelte individ fortolker sig selv, sin professionsidentitet og sine praksisfællesskaber. Vi har udvalgt to kolleger fra hver profession, som interviewes for at opnå et grundigt og mere dybdegående kendskab til deres specifikke forståelser. Af praktiske grunde interviewer vi hver især vores egne kolleger, og deler efterfølgende noter, erfaringer, indsigter og nye forståelser med hinanden.

Vi har lavet et fleksibelt og dynamisk undersøgelsesdesign med både forskningsspørgsmål og interviewspørgsmål til brug i de forskellige interviews. Guiden er bygget på temaer ud fra vores viden om fænomenet og den indsamlede kvantitative data, og vores interviewspørgsmål danner rammen for det semistrukturerede interview (Brinkmann et al., 2020, s. 38). Dette giver os mulighed for at følge en guide, men ligeledes er der rum til at designet tilpasses undervejs - alt afhængig af hvilken vej og retning de interviewedes mangfoldige forståelser leder os (Stegeager et al., 2020, s. 202).

Vi anvender det semistrukturerede interview, fordi vi med et fænomenologisk afsæt ønsker at forstå de interviewedes egne synspunkter på deres verden, følelser, holdninger og refleksioner. Den empiri, som skal bruges i vores analyse, skal være af relevant og pålidelig karakter, og derfor er vi interesseret i de interviewedes livsverdensbeskrivelser (Kvale et al., 2015, s. 17, 19, 22 og 188).

Vores interviews foregår som et gensidigt samspil mellem os og de interviewede, så forståelse omkring problemfeltet opstår (Fuglsang et al., 2021, s. 320). Vores spørgsmål er som udgangspunkt åbne og konkrete, fordi vi har erfaret, at det afstedkommer et naturligt, beskrivende, vedkommende og dynamisk flow i samtalen (Kvale et al., 2015, s. 186-187).

Vi bestræber os på at forholde os åbne over for ændringer af spørgsmålenes rækkefølge, form og dybde, så det bliver en mulighed at forfølge de interviewedes svar og historier (Brinkmann et al., 2020, s. 38).

De interviewede har selv bestemt tid og sted for samtlige interviews. Dette valg er truffet, fordi vi gerne vil vise fleksibilitet, men også fordi det har været vigtigt for os at imødekomme de medvirkendes behov for tryghed. Samtlige interviews har været planlagt uden for arbejdstiden, så der på den måde er taget hensyn til en i forvejen travl hverdagspraksis.

Vi har informeret den interviewede om, at vi har sat én time af til interviewet.

Samtlige interviews optages med et diktafonprogram på en iPad/iPhone, så vi kan transskribere efterfølgende.

Vi analyserer professionerne for sig og laver sidenhen en komparativ analyse mellem vores professioner og organisationer (daginstitution og folkeskole).

Den komparative metode hjælper os med at observere fænomener, refleksioner og erfaringer, og vi får mulighed for at definere, hvordan disse forskelle og ligheder forekommer i forskellige kontekster og under forskellige omstændigheder. En komparativ analyse er i vores tilfælde relevant, fordi vores praksisser som udgangspunkt har fællestræk og ligheder, og det bliver således oplagt at undersøge, hvordan forskellige faggrupper tænker om professionsidentitet og praksisfællesskaber (Winther-Jensen, 2004, s. 51 og Andreasen et al., 2017, s. 89).

At kombinere den komparative analyse med den kvantitative metode er særdeles brugbar, da de før omtalte temaer uddraget af et større datagrundlag, hjælper os når vi skal opstille komparationen og danne os et overblik over pædagogers og læreres professionsforståelse (Olsen et al., 2021, s. 152-156).

Undersøgelser i egne organisationer:

Undersøgelsen i vores masterspeciale tager afsæt i vores egne organisationer, hvorfor størstedelen af empirien også hentes her.

Vi opfatter det som en fordel at kende rammerne og dermed er det for os motiverende at skulle undersøge fænomener på vores egne arbejdspladser. Vi er opmærksomme på dette kendskab og vores forforståelser, og vi arbejder med det og anerkender det som et vilkår. Desuden kan vi i spørgeskemaundersøgelsen inddrage fagsprog, forkortelser og eventuelle tekniske betegnelser, da vi kan forvente, at respondenterne har viden om arbejdspladsen, professionernes kendetegn og det særlige sprog (Hansen et. al., 2015, s. 156).

Vi anerkender, hvordan det kan påvirke både processen, vores fortolkning, vores analyse og dermed det endelige resultat, hvorfor vi har for øje at være åbne, pålidelige, faglige og nysgerrige.

Vi er bevidste om, at vi har relationer til vores kolleger, og at det kan have en betydning for interviewprocessen og produktet. Vi vedkender os, at der kan opstå et magtforhold på grund af vores positioner, da vi til dagligt er kolleger, og under interviewet indtager vi en anden position (Andreasen

et al., 2017, s. 143). Dette eventuelle dilemma er italesat før samtlige interviews.

Vores teori har hjulpet os med at skabe en distance til problemfeltet, og de interviewede. Dog anerkender vi, som nævnt de fordele, som vores tilhørsforhold til praksis - altså nærheden til både praksisfelt og til de interviewede, giver os. Bevidstheden omkring og potentialet i disse begreber har haft en stor betydning i forhold til det videre forskningsarbejde (Andreasen et al., 2017, s. 143-145).

Vi har løbende forsøgt at have en åbenhed omkring vores speciale, og har på diverse møder benyttet muligheden for at pitche vores ideer, og det har medvirket, at interessen fra vores kolleger har været til stede.

Transskribering og anonymisering:

Vores organisationer og vores interviewpersoner er anonymiserede, hvilket de interviewede er blevet informeret om. Ligeledes er de interviewede blevet tilbudt at gennemlæse transskriptionerne.

Vi har optaget samtlige interviews på iPhones og derefter anvendt et digitalt transskriptionsprogram til at skriftliggøre dem. Vi har efterfølgende gået det igennem og rettet til. Efter endt transskribering har vi kunnet organisere vores empiri i temaer og emner, hvilket gør det mere tilgængeligt når analysen og komparationen skal igangsættes.

Interviewet er transskriberet således, at fyldord og gentagelser er udeladt. Dette har ingen betydning for selve indholdet, og teksten er stadig loyal over for den interviewedes mundtlige udsagn, men valget er truffet med henblik på størst mulig læsevenlighed (Kvale et al., 2015, s. 107-108).

Transskriberingen vedlægges ikke opgaven og lydfilerne opbevares et sikkert sted og slettes ved projektets afslutning, mens skemaer med temaer og emner vedlægges som bilag (<https://www.intern.aau.dk/gdpr/>) (Bilag 1 "Det komparative skema" og Bilag 2 "Data fra spørgeskema").

Teoretiske overvejelser:

I forbindelse med vores speciale har vi læst en vifte af teoretikere, som kunne være relevante i forhold til vores forskningsområde. Denne udvælgelsesproces har indebåret tilvalg og fravalg, både på grund af pladsmangel, men også fordi det har været vigtigt for os at tage stilling til, hvilken teori vi mener er mest oplagt og indlysende for vores opgave.

Vi har været omkring Knud Illeris, fordi hans antagelser om identitet kunne redegøre for, hvad der har betydning for hvem, der finder mening i og med et praksisfællesskab og bliver ved med at være en del af vores professioner, og hvordan professionsidentiteterne påvirkes og udvikles i praksis (Illeris, 2013, kap. 9).

Ligeledes har vi interesseret os for Karl Weicks teori om meningsskabelse, da denne teori kunne give os værktøjer til at erfare, hvordan professionsmedlemmerne skaber og finder mening i deres praksis gennem det, de gør, og hvilken betydning det har for praksisfællesskabet og dets virke (Hammer et al., 2021, kap.2-5).

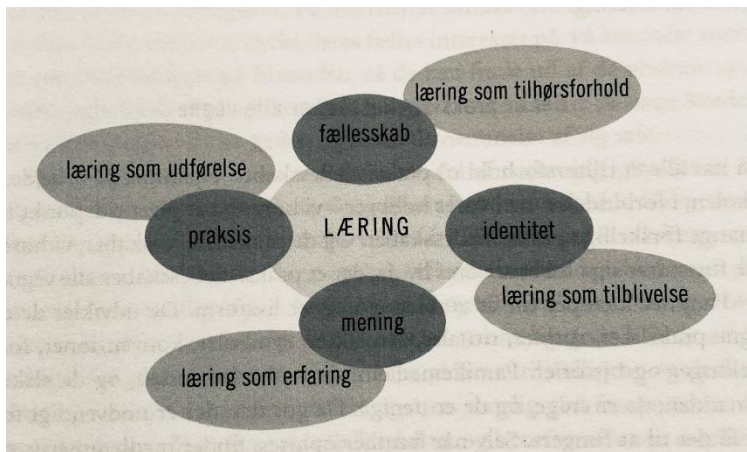
Vi fandt det særligt relevant, at anvende Etienne Wengers teori om praksisfællesskaber, deltagelse, mening og identitet samt Hans Staugaards teori om professionsmarkører, da disse teorier på flere punkter omhandler vores nøjagtige interessefelt. Disse teorier uddybes og argumenteres for i næste afsnit.

Praksisfællesskaber og identitet - Wenger:

Etienne Wenger er schweizisk læringsteoretiker. Han er særligt kendt for sin teori om “Situeret læring” og “Praksisfællesskaber”. Førstnævnte har han udviklet i samarbejde med den amerikanske antropolog Jean Lave. “Situeret læring” omhandler den lærendes legitime, perifere deltagelse i praksisfællesskaber, samt at læring finder sted i et særligt rum, i en særlig kontekst, mellem særlige relationer, hvor der opstår kognitive processer i sociale sammenhænge (Illeris, 2017, Kap. 10). Wengers bog “Praksisfællesskaber” udkom i 1998, hvor begreberne mening og identitet er inkluderet. Disse begreber samt begrebet om deltagelse i praksisfællesskaber udfoldes i løbet af dette afsnit.

Wengers læringsteori må betegnes som sociokulturel, da den har fokus på socialt indlejrede processer gennem social integration. Ifølge Wenger er læring ikke blot tilegnelse af viden, men en udvikling af kompetencer gennem deltagelse i praksisfællesskaber, der er medvirkende til at forme ens identitet i relation til det fællesskab, hvor praksis finder sted. Læringen er interpersonel og kan ikke fuldt ud udformes, forberedes eller planlægges (Wenger, 2004, s. 266).

Wengers sociale læringsteori indeholder fire komponenter *mening, praksis, fællesskab og identitet*, der er centrale for at betegne social deltagelse som lærings- og erkendelsesproces:



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

Mening er betegnelsen for vores evne til individuelt og kollektivt at opleve vores liv og verden gennem vores erfaring som meningsfuld og dermed læres nye erfaringer (*læring som erfaring*), mens *praksis* er betegnelsen for de sociale ressourcer, rammer og perspektiver, der kan medvirke til gensidigt engagement.

Fællesskab er en betegnelse for de sociale samlinger, hvor vores handlinger genkendes som kompetencer og værd at udføre. Derfor indeholder begreberne *praksis* og *fællesskaber* også termerne *læring som udførelse* og *læring som tilhørsforhold*.

Identitet spiller ligeledes en faktor i læring, hvor fællesskabets medlemmer ændrer og udvikler deres identitet til og med fællesskabet, så det passer til fællesskabets værdier, og derigennem forarbejder egen forståelse og rolle i fællesskabet. Dermed knyttes begrebet *læring som tilblivelse* til identitetsbegrebet:

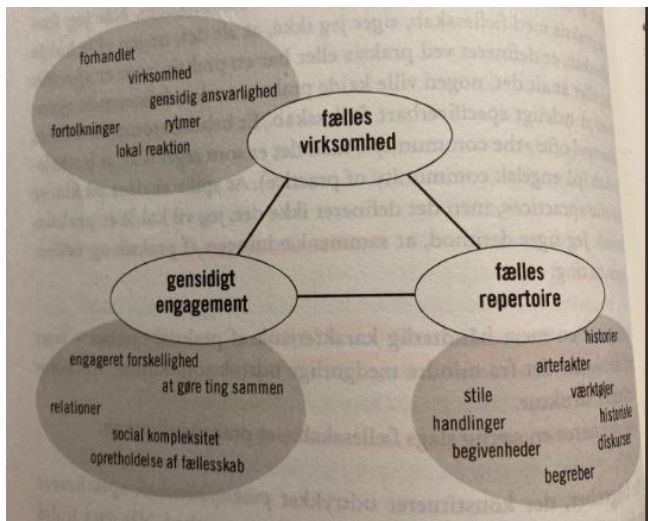
“Disse elementer er tydeligvis tæt forbundne og gensidigt definerende. Man kan i virkeligheden skifte enhver af de fire perifere komponenter ud med læring på figuren, placere den i midten som primært fokus, og alligevel ville figuren give mening” (Wenger, 2004, s. 16).

Praksisfællesskaber:

Wengers beskrivelse af praksisfællesskaber er en gruppe, som har en praksis (fælles virksomhed) til fælles med et gensidigt engagement og fælles repertoire, der udvikler sig i større sammenhænge og rummer historiske, sociale, institutionelle kontekster, indeholdende egne ressourcer og begrænsninger. Praksisfællesskaberne findes overalt og er en integreret del af vores liv og arbejdsliv, og på

trods af, at der ikke er fokus på praksisfællesskaberne, så lærer vi hele tiden i disse socialiteter (Moesby-Jensen, 2012, s. 57-58):

“Praksisfællesskaber er en uadskillelig del af vores daglige liv. De er så uformelle og så gennemgribende, at de kun sjældent kommer eksplicit i fokus” (Illeris, 2017, s. 144).



Figur 4: Praksisdimensioner som egenskab ved et fællesskab (Wenger, 2004, s. 90)

Det gensidige engagement kan defineres ved, at praksisfællesskabets medlemmer er involverede i at løse opgaver sammen:

“Gensidigt engagement er afgørende for medlemskabet i praksisfællesskabet og fordrer derfor, at der skal være relationer mellem individerne, og således kan indbyrdes involvering siges at definere fællesskabet” (Moesby-Jensen, 2012, s. 74).

Det gensidige engagement kræver ikke ensartet uddannelsesmæssig baggrund blandt praksisfællesskabets medlemmer, og kompetencer kan være overlappende. Det gensidige engagement skaber relationer blandt praksisfællesskabets medlemmer, der både kan være negative og/eller positive, hvilket samarbejdet i fællesskabet og om den fælles virksomhed bærer præg af (Wenger, 2004, s. 90-95).

Wenger har defineret et praksisfællesskab ud fra 14 punkter, som blandt andet rummer normer, reifikation (tingsliggørelse) og fælles repertoire, der gennem forhandling over tid udvikler sig

(Wenger, 2004, s. 149). Det fælles repertoire kan også betegnes som *distribueret viden*, hvor viden og kundskaber er spredt ud mellem deltagerne, der udfører deres ekspertiser som aktiviteter i de givne rammer (Stegeager et al., 2020, s. 58).

Et medlemskab af et praksisfællesskab kan have en større eller mindre grad af formalitet, og omfanget af deltagelse kan være svingende (Illeris, 2017, kap. 12).

Derudover anvender Wenger begreberne *praksis som mening*, hvor vi gennem forhandling og genforhandling skaber opfattelser inkluderende begreberne deltagelse og tingsliggørelse (Wenger, 2004, s. 65-88).

Praksis som fællesskab, der indeholder fælles virksomhed, gensidigt engagement og fælles repertoire (Wenger, 2004, s. 89-104).

Praksis som læring, hvor det gensidige engagement i en fælles virksomhed skaber væsentlig læring og fælles læringshistorier (Wenger, 2004, s. 105-123).

Praksis som grænse, der i nogle tilfælde er tingsliggjort i form af titler eller påklædning. Grænserne kan være et komplekst socialt område fyldt med rammer og yderområder, hvor der kan være forskelle i sprog, arbejdsmetoder og forståelser, som kan vanskeliggøre et samarbejde, men også føre til læring, da deltagerne tvinges til at reflektere over den anden praksis og forklare egen praksis i forhold til den observerede praksis. Der er ofte artefakter forbundet med en grænse, det kan være ideer eller begreber, som muliggør samarbejde på tværs af grænser. Disse artefakter har en medierende rolle i deltagernes læring, da de fungerer som fælles referencepunkt. Grænser skal dermed ikke udelukkende ses som hindringer, men også som mulighed for at udvikle ny viden (Wenger, 2004, s. 124-144).

Praksis som lokalitet, der omhandler konstellationer og sociale konfigurationer med fokus på nærhed og afstand. Det er konteksten, og dermed lokaliteten, som skaber rammer for, hvordan medlemmerne lærer, interagerer og udvikler deres mening om deres praksisfællesskab. Læring og menings-skabelse er situeret og tæt knyttet til den konkrete praksis, som medlemmer indgår i, hvor læring og mening opstår i interaktionen mellem mennesker, der arbejder sammen i en konkret lokal kontekst, hvilket vil sige, at medlemmer af et praksisfællesskab har en særlig måde at forstå og håndtere deres arbejde på (Wenger, 2004, s. 144-157).

Viden i praksis, der beskæftiger sig med samspillet mellem erfaring og kompetence (Wenger, 2004, s. 158-166).

Vi anvender de ovenstående begreber som en teoretisk ramme både til at strukturere vores spørge-skemaundersøgelse og i analysen af de interviews, som vi gennemfører med vores respondenter. Herunder trækker vi på Wengers begreber om mening, fællesskab, læring, grænser, lokalitet og vi-den i praksis for at opnå en forståelse af empirien.

Praksisfællesskaber er emergente, da de i takt med deltagernes læring og udvikling ændrer karakter løbende. De består, da de både er påvirkelige og modstandsdygtige (Wenger, 2004, s. 59-166).

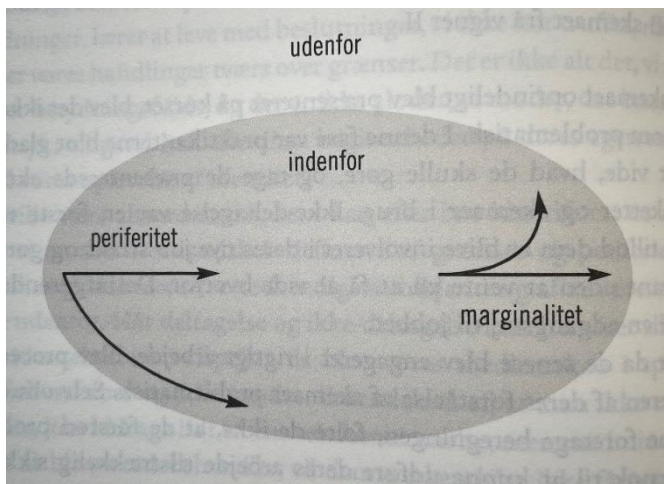
I en socialteori er det ligeledes centralt for Wenger at beskæftige sig med begrebet magt og magtre-lationer, som Wenger mener er iboende i praksisfællesskaber. Magten er tæt forbundet med identitet og er udslagsgivende for, hvordan nye deltagere optages i et praksisfællesskab. Derfor kan magt både være negativ og/eller positiv. Magten i praksisfællesskabet kan ligeledes hindre eller fremme deltagernes læringsbaner, og defineres ofte af deltagernes erfaring og beherskelse af praksissen i praksisfællesskabet. Det vil sige, at det ofte er praksisfællesskabets veteraner, der tildeler ny-ankomne/novicer en legitim deltagelse, og dermed har en medierende rolle (Moesby-Jensen, 2012, s. 93-97). Den legitime perifere deltagelse skal åbne op for gensidigt engagement mellem praksis-fællesskabets medlemmer, deres handlinger og deres forhandlinger af praksissen, samt det fælles repertoire (Wenger, 2004, s. 121).

Deltagelse og tingsliggørelse:

Begreberne *deltagelse* og *tingsliggørelse* er skrevet under samme afsnit, da begreberne er afhængige af hinanden.

Wenger anvender fire former for deltagelse/ikke deltagelse i et praksisfællesskab:

- Fuld deltagelse, hvor medlemmet er indviet som fuldgyldigt medlem af praksisfællesskabet
- Perifer deltagelse, hvor medlemmet er placeret perifert i praksisfællesskabet, men på vej mod fuld deltagelse
- Ikke deltagelse, hvor medlemmet er udenfor fællesskabet
- Marginalitet, hvor medlemmet er på vej mod ikke deltagelse



Figur 5: Relationer mellem deltagelse og ikke-deltagelse (Wenger, 2004, s. 194).

En tilføjelse til *den perifere deltagelse* er legitimitet. Den legitime perifere deltagelse er ofte den position, som novicer/nytilkomne har i et praksisfællesskab. Det er accepteret, at den nytilkomne ikke indtager en central rolle i praksisfællesskabet, da medlemskabet af fællesskabet først indtræder, når de er fortrolige med praksis:

“Legitim perifer deltagelse refererer både til udviklingen af faglig identitet i praksis og til reproduktion og transformation af praksisfællesskaber” (Moesby-Jensen, 2012, s. 60).

Når der opstår signifikant læring hos deltageren, kan der ske en transformation fra perifer deltager til fuld deltager i praksisfællesskabet. Deltageridentiteten udvikles, når deltageren anerkendes som kompetent.

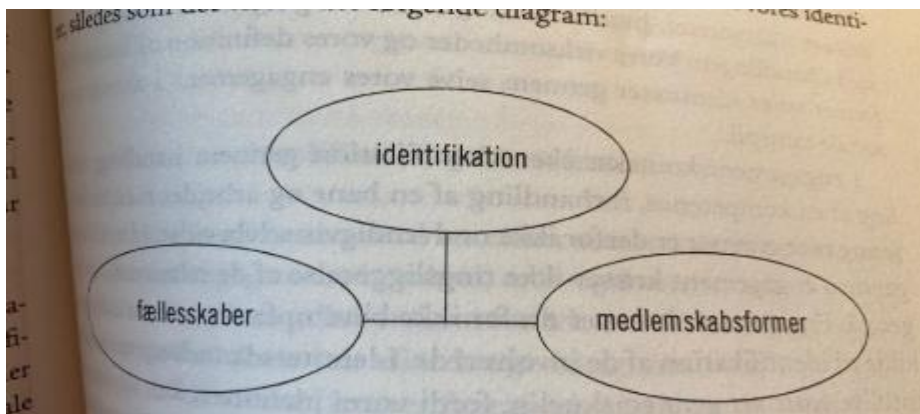
Begrebet tingsliggørelse/reifikation adskiller sig på den vis, at det behandler noget som objekt - at gøre noget abstrakt håndgribeligt, så det kan observeres, analyseres, fortolkes mm. Tingsliggørelse kan fastholde deltagernes fokus på det abstrakte ved at strukturere processen og gøre resultatet synligt (Wenger, 2004, s. 73-76). Dette oplever pædagoger og lærere eksempelvis, når de sidder til teammøder, og der tages referat i et dokument med fortrykte felter eller når de som forberedelse til møder i det konsultative system skal anvende designede skemaer til at beskrive barnet/eleven/casen. De tingsliggjorte artefakter kan have en medierende rolle til at gøre de perifere deltagere til fuldgyltige medlemmer i et praksisfællesskab, når reifikation beherskes og mestres (Moesby-Jensen, 2012, s. 90-96).

Identitet:

Praksisfællesskaber og identitet er tæt forbundne, og et vigtigt begreb hos Wenger. Identiteten præges af den læring, som ændrer mennesket fagligt og personligt, hvor der skabes en personlig udviklingshistorie i praksisfællesskabets rammer (Illeris, 2017, s. 142).

Wenger beskriver seks dimensioner, som karakteriserer identitet. Dette rummer *identitet som levet erfaring*, der inkluderer deltagelse og tingsliggørelse. Identiteten er under en kontinuerlig tilblivelse *gennem forhandling* i miljøer og livsperioder. Identiteten er *social* og etableres i fællesskaber. Identitet er en *læreproces*, hvor der trækkes på erfaringer til at forstå nuet og fremtiden - dette er en livs-lang proces, da mennesket konstant befinder sig i en læringsbane, som kombinerer flere fællesskaber, der tilpasser sig på tværs af faggrænser - det betegnes af Wenger som *neksus*. Derudover er identitet et *samspil lokalt og globalt* (Wenger, 2004, side 189-190).

Dannelsen af identitet består af to processer, der er i samspil med hinanden: identifikation og negotiabilitet (Moesby-Jensen, 2012, s. 92). Vores identitet påvirkes både af de fællesskaber, vi tilhører, og af de måder, hvorpå forskellige former for medlemskab og ikke-medlemskab påvirker vores identiteter.

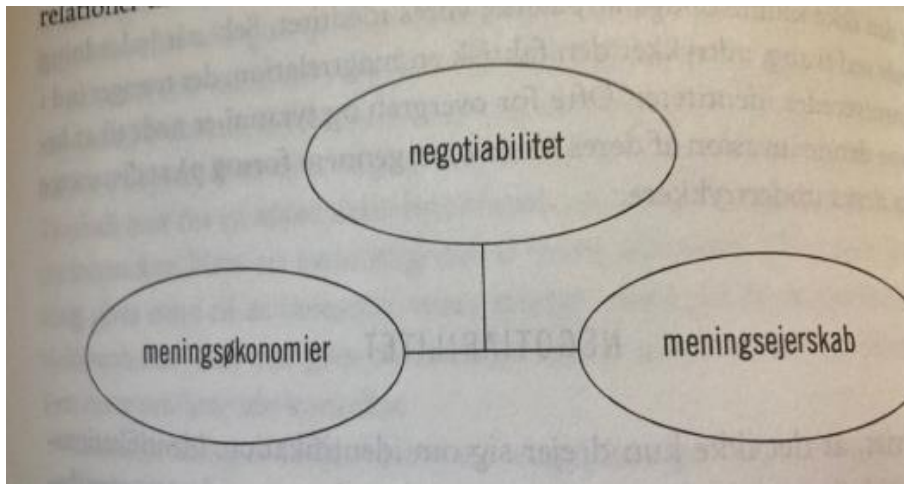


Figur 6: Identifikationsdiagram (Wenger, 2004, s. 221).

Derudover inddrager Wenger tre begreber i sin beskrivelse af identifikation: gennem *engagement*, gennem *fantasi* og gennem *indordning* (Wenger, 2004, s. 222-227).

Med begrebet negotiabilitet menes egenskaben til at deltage og bidrage i praksisfællesskabets meningsforhandlinger, samt retten til og muligheden for at bidrage med sin mening, samt tage ansvar og præge holdningerne i praksisfællesskabet (Moesby-Jensen, 2012, s. 93):

“Negotiabilitet er fundamental, fordi den bestemmer, i hvilken grad vi har kontrol over de meninger, vi er investeret i” (Wenger, 2004, s. 217).



Figur 7: Diagram over negotiabilitet (Wenger, 2004, s. 221).

Det er gennem deltagelse i den fælles meningsskabelse og den gensidige genkendelse/anerkendelse i praksisfællesskaberne, at der opnås medejerskab, hvilket påvirker, hvordan mening og vores evne til at forhandle den bliver en del af vores identitet. Den dualistiske proces mellem identifikation og negotiabilitet er fundamentale begreber i identitetsskabelsen (Wenger, 2004, kap. 9).

Wengers teori om deltagelse i praksisfællesskaber, identitet og social læring er velegnet til at undersøge, hvordan pædagoger og lærere beskriver deres roller, deltagelse og læring i praksisfællesskaber. Ligeledes er teorien brugbar i forhold til at se, hvordan det præger deres professionsidentitet, samt at analysere og kategorisere, hvordan deres roller er i de praksisfællesskaber, som de er medlemmer af, hvor der gennem forhandling skabes mening i deres arbejde. Ligeledes kan Wengers teori være nyttig til at afdække hvilke magtforhold, der er i et praksisfællesskab, samt hvilke kompetencer og indsatsområder, der bør styrkes for at udvikle et praksisfællesskab.

Professionsmarkører - Staugaard:

Hans Jørgen Staugaard var en dansk lektor (1949-2016), der forskede i professioner i Danmark. De sidste år af Hans Jørgen Staugaards liv forskede han i velfærds- og relationsprofessioner, hvor udøveren er bindeled mellem borger og myndighed.

Vi vil anvende Hans Jørgen Staugaards begreber om professionsmarkører til at teoretisere vores professioner. De syv markører skal bidrage til, at der er en definitions- og forståelsesramme, som

giver os adgang til at sætte fokus på pædagogernes og lærernes professionsidentitet (Staugaard, 2023, kap. 4).

Autonomien omhandler, hvordan faggrupper selvstændigt kan forberede og udføre deres arbejde i tråd med de normer, der er gældende i professionen, mens *monopol* omhandler, hvorledes professionen opretholder sin status som fag gennem en konkret uddannelse.

Specialisering drejer sig om, hvorledes der arbejdsdeles i professionen, da fagene ofte forlanger, at det kræver specielle evner at varetage opgaverne i fagene. Fagene indeholder ligeledes begrebet *abstraktion*, som hænger sammen med specialisering, da det kræver en særlig abstrakt viden inkluderet egne erfaringer og teori for at beherske abstraktion i professionen.

Uddannelse er juridisk legitimation for, at professionsudøveren har viden om et bestemt emne.

Det *professionsetiske* relaterer sig til hvilke moralske krav professionsudøveren forpligter sig selvstændigt til at vurdere. Under professionsetikken hører desuden professionsmoral og -etik. Det første indeholder hvorledes der handles som professionelle, mens sidstnævnte omhandler hvorfor professionelle handler som de gør.

Under begrebet *dømmekraft* defineres professionsudøverens egenskab gennem specialisering fra at analysere situationer via abstrakt viden og generelle principper til at handle relevant ud fra dette grundlag på konkrete situationer. Det forudsætter uddannelse og træning at anvende sin dømmekraft til at handle hensigtsmæssigt (Staugaard, 2023, kap. 4).

Staugaards begreber om professionsmarkører i velfærdsfagene er nyttige i forhold til at undersøge, hvilke professionsmarkører, der optager pædagoger og lærere. Ligeledes er professionsmarkørerne relevante i forhold til at definere, hvorledes pædagoger og lærere tænker om deres professioner. Desuden er begreberne anvendelige, når vi skal beskrive og inddele, hvad der præger pædagoger og læreres refleksioner om praksis og professionsidentitet.

Da vi lavede vores interviewguide skelede vi til samtlige syv professionsmarkører, men i vores analyse fokuserer vi især på dømmekraft, specialisering, abstraktion og autonomi, da disse markører træder særligt frem i vores interviews.

Wenger og Staugaards komplimentering af hinanden:

Wengers teori om læring og identitet i praksisfællesskaber og Staugaards begreber om professionsmarkører bidrager til, at vi i vores analyse har en teoretisk ramme at arbejde ud fra. Wenger og Staugaard komplimenterer hinanden ved at inddrage det sociale aspekt (praksisfællesskabet), hvori pædagogen eller læreren udvikler deres professionsidentitet.

Sammenskriv af vores spørgeskemaundersøgelser:

I dette afsnit vil vi sammenfatte de tabeller, som er genereret ud fra de svar som vores respondenter har givet i spørgeskemaet, samt de frifelttekster, som har givet de adspurgte mulighed for at uddybe deres svar yderligere. Altså tager vi både udgangspunkt i den viste tabel, men også i de forklarende udsagn, som vores respondenter har givet.

Tabellen vises først og dernæst kommer et sammenskriv. Vi har ikke medtaget alle tabeller og uddybninger i dette afsnit, men udvalgt det, der har haft særlig betydning i forhold til vores interviewguide.

Inden vi sendte vores spørgeskema ud til vores kolleger, lod vi det teste for at undgå eventuelle misforståelser i spørgsmålene eller uegnede svarkategorier (Hansen et. al., 2015, s. 169). Til pilottesten udvalgte vi hver én kollega, der ikke skulle deltage i spørgeskemaundersøgelsen, men som fungerede som pilot-respondenter for begge professioner (Harboe, 2018, s. 76).

Der er 22 ud af 33 mulige respondenter, der har svaret på vores spørgeskema, hvilket er tilstrækkeligt til at skabe sammenhænge over vores problemfelt, da en svarprocent på ca. 70 procent er tilfredsstillende (Hansen et al., 2015, s. 89). Vores spørgeskemaundersøgelse har genereret data, der er interessante og som kan bruges til at give vores interviewguide retning, da undersøgelsen har dannet generaliseringer, som vi kan analysere. Vi har valgt at omsætte den data, som vores spørgeskema har genereret til tabeller, da de skaber overblik over og fremhæver pointer fra vores undersøgelse (Hansen et al., 2015, s. 202). Dataen fra spørgeskemaundersøgelsen har givet os indblik i bredden af vores problemstilling, hvor vi har undersøgt fænomener hos henholdsvis pædagoger og lærere, som vi i dette afsnit vil analysere, forklare og fortolke. Dette arbejde skal, som skrevet, give vores interviewguide retning og dermed støtte os i vores undersøgelsesarbejde (Andreasen et al., 2017, s. 137-140).

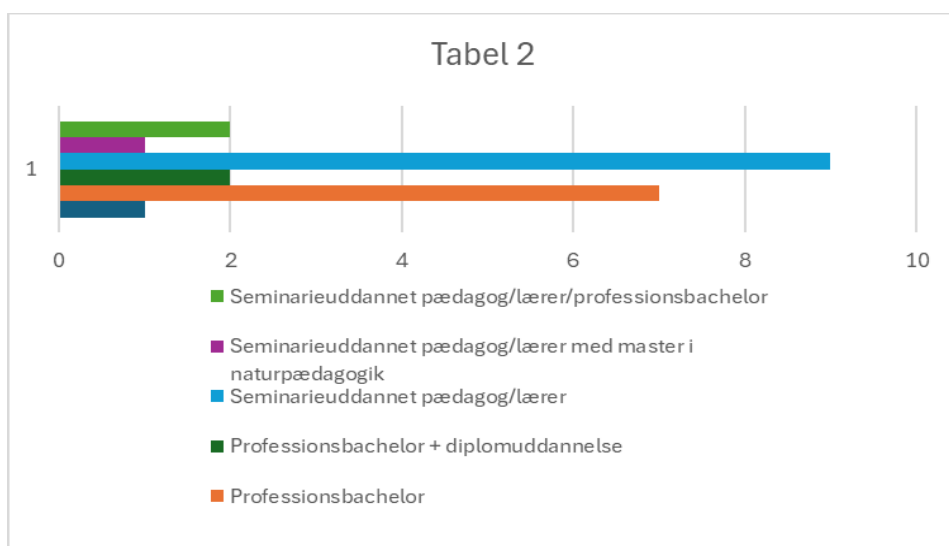
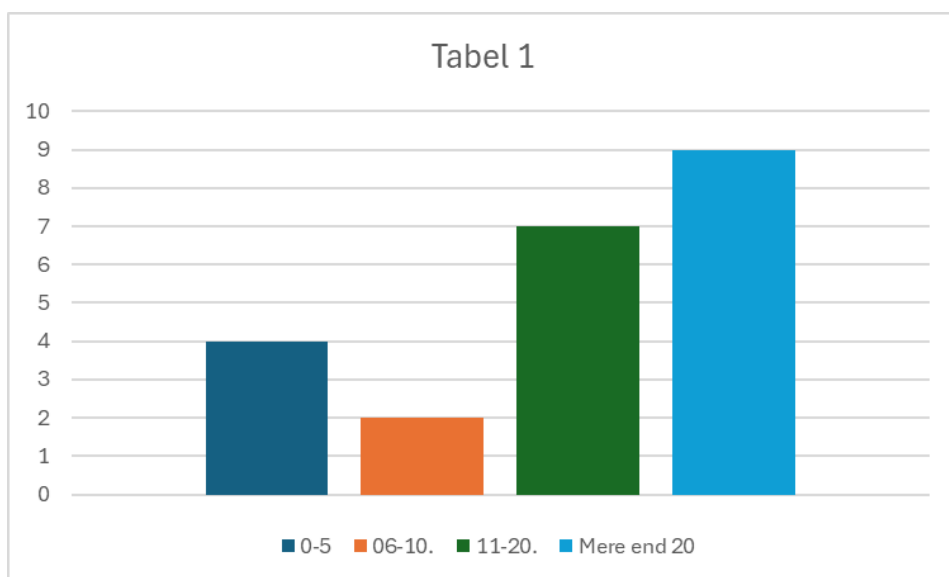
I spørgeskemaundersøgelsen har vi både ordinale variabler, der viser i hvilket omfang respondenter billiger de områder, som vi ønsker belyst, med rangerede svarmuligheder: *“Meget høj grad, Høj grad, Middel grad, Lav grad, Ingen grad”* og *“Meget stor betydning, Stor betydning, Nogen betydning, Mindre betydning, Ingen betydning”* samt kontinuerte variabler, hvor vi afdækker respondents profession, erfaring i faget og uddannelser (Hansen et. al., 2015, s. 194). Vi har valgt at samle

besvarelserne for pædagoger og lærere, da svarene fra både de ordinale og kontinuerte variabler minder om hinanden (Se bilag 2).

Konklusioner og sammenhænge fra spørgeskemaundersøgelserne:

Erfaring og uddannelsesniveau:

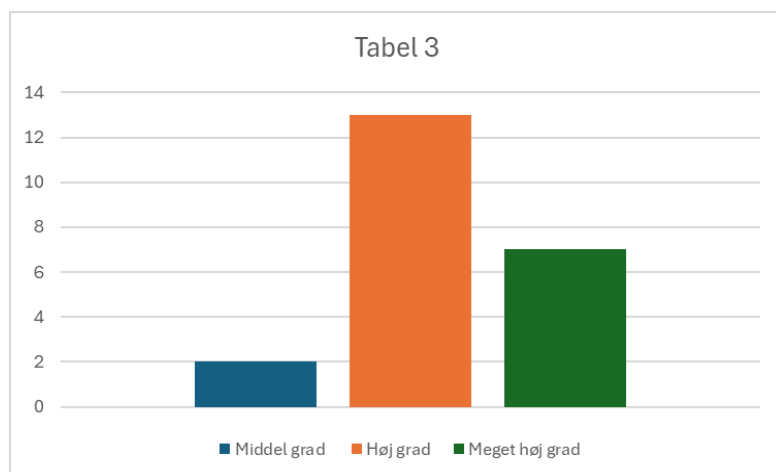
Hvor mange års erfaring har du indenfor dit felt? Hvad er din højeste uddannelsesmæssige baggrund indenfor dit felt?



Respondenternes erfaring spænder fra nul til mere end 20 års erfaring, hvor størstedelen befinder sig i kategorierne *11-20 år* og *mere end 20 år*. Uddannelsesmæssigt har hovedparten en professionsbachelor eller er seminarieuddannede, mens enkelte har diplom- og masteruddannelser.

Professionens specialisering:

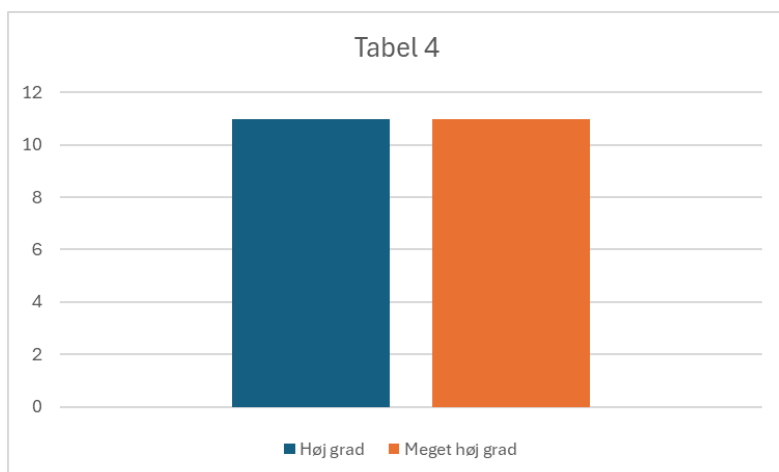
Føler du, at dit fag kræver en særlig specialiseret viden eller færdigheder, som er unik for din profession?



Respondenterne oplever, at deres profession kræver særlige færdigheder og specialiseret viden, der udelukkende kan håndteres af pædagoger og lærere. 13 af respondenterne svarer til ovennævnte *i høj grad*, 7 svarer *i meget høj grad*, mens 2 svarer *i middel grad*. Der er dog en overbevisning om, at andre faggrupper ofte varetager opgaver, der minder om pædagogernes og lærernes uden at have den uddannelsesmæssige baggrund. Respondenterne føler generelt, at deres uddannelse har rustet dem til at varetage opgaven som pædagog og lærer - enkelte respondenter peger på, at deres uddannelse har været for teoretisk og ikke matcher de praktiske opgaver i hverdagen.

Autonomi:

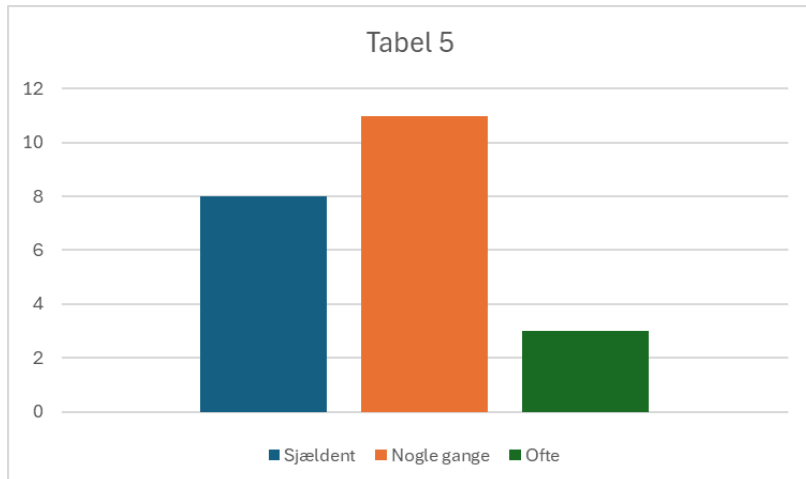
I hvor høj grad føler du, at du har frihed til at planlægge og tilrettelægge dit arbejde uden indblanding?



Respondenterne udtrykker, at de i *høj grad* eller *meget høj grad* har frihed til at planlægge deres arbejde uden indblanding fra ledelsen. Der nævnes dog, at der i fagene kan være administrative opgaver, som reducerer graden af frihed.

Efteruddannelse:

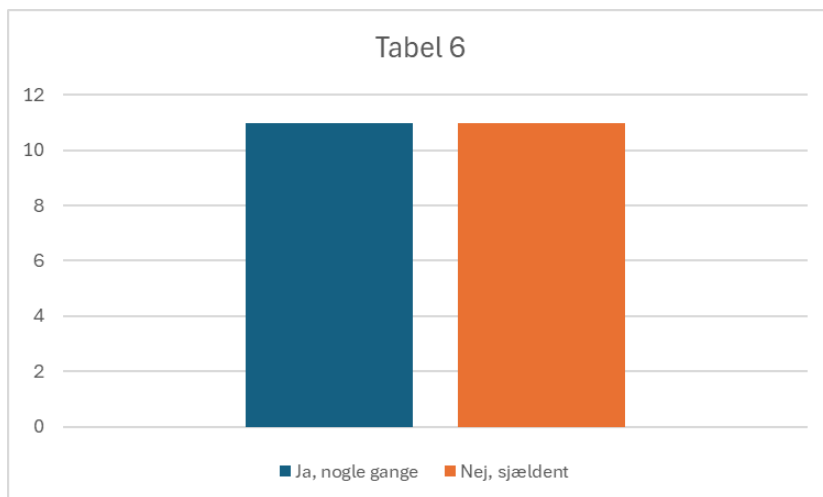
Hvor ofte søger du efter yderligere efteruddannelse eller kurser for at styrke din faglige udvikling?



Respondenterne søger ofte kurser og sparring, når de møder faglige udfordringer, dog oplever respondenterne, at der mangler ressourcer og tid til efteruddannelser, hvilket kan hindre den faglige udvikling.

Etiske dilemmaer:

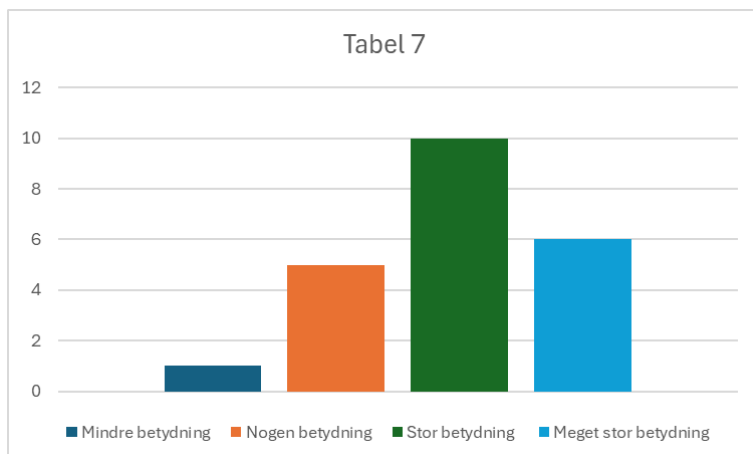
Oplever du, at der i praksis opstår situationer, hvor det er vanskeligt at følge professionsetikken?



Flere respondenter peger på etiske udfordringer i forhold til GDPR-regler og tavshedspligt. Det er især til dokumentation af oplysninger, der er følsomme - her nævnes journaliseringssystemet *Acadre* som en udfordring. Der er en række etiske dilemmaer, hvor hensynet til barnet og familierne støder sammen med lovgivningen.

Praksisfællesskab:

Hvor stor betydning har samarbejdet på tværs i dit team for at du lykkes med din praksis?



Respondenterne peger på, at sparring og samarbejde med kolleger er et centralt element for den enkelte og teamets funktion. Respondenterne oplever, at det at være del af et praksisfællesskab styrker deres faglighed og udvikling. Hovedparten af respondenterne udtrykker, at det har signifikant betydning for dem at lykkes i deres praksis og at være en del af et velfungerende praksisfællesskab. Enkelte respondenter udtaler, at de ikke er en del af et velfungerende team.

Se evt. alle tabeller fra vores spørgeskemaundersøgelse i bilag 2.

Delkonklusion:

Hvis vi ser isoleret på spørgeskemaundersøgelserne (både afkrydsningssvar og frifelttekst), så fremgår det, at der er sammenhæng mellem respondenternes erfaring og handlefrihed i deres praksis - dvs., at de mest erfarne pædagoger og lærere udtrykker, at de har en *høj grad* af frihed til at træffe egne beslutninger. Dette kan der være mange årsager til - dog tolker vi det således, at deres erfaring giver dem en sikkerhed til at træffe selvstændige beslutninger med tillid fra ledere og kolleger. Respondenterne anser deres profession som værende højt specialiseret, dog opleves det, at der er andre professioner, som udfører tilsvarende opgaver uden den samme uddannelsesmæssige baggrund.

Generelt er det professioner, der har høj grad af specialisering, og hvor der er løbende faglig udvikling med administrative udfordringer og etiske dilemmaer.

Vores spørgeskemaundersøgelse afsluttes med et særligt fritekstfelt, hvor respondenterne har mulighed for at komme med yderligere udsagn i forhold til hvad de er særligt optaget af i deres praksis og hvad der i deres profession kunne være interessant at undersøge nærmere.

Blandt pædagogerne fylder det, at der mangler anerkendelse af, at professionen kan noget særligt med børn, mens der blandt lærerne er en vis frustration over de usynlige opgaver, der ligger uden for undervisningen.

For begge professioner nævnes det, at uddannelsen på UC har været for teoretisk, samt at børnenes/elevernes forældres uddannelsesniveau kan præge samarbejdet og professionsidentiteten.

En anden interessant pointe er, at det i flere udsagn nævnes, at der er en optagethed af hvordan teams agerer, når medlemmernes professionsidentitet er vidt forskellige (Se bilag 2).

De fund vi har gjort i vores spørgeskemaundersøgelse har således dannet baggrund for hvordan vi har konstrueret vores interviewguide og for hvilke forskningsspørgsmål og interviewspørgsmål vi har udformet.

Analyse af kvalitative interviews:

I vores analyse af vores indsamlede empiri vil vi anvende Wengers teori om praksisfællesskaber til at undersøge Staugaards professionsmarkører og -identitet, samt de interviewedes udvikling som

pædagoger og lærere. Vi vil analysere professionerne hver for sig, konkludere og afslutningsvis lave en komparativ analyse mellem professionerne for at skabe overblik over ligheder og forskelle mellem fagene. Dette er afgørende for at belyse nuancer og detaljer, der er centrale for at opnå en dybere forståelse af vores problemformulering. Vi har fravalgt enkelte dele af vores teorier, da de ikke havde en fremtrædende rolle i vores interviews. Af denne grund er analysen delt op i mindre afsnit, hvor punkter af Wengers og Staugaards teori er sammenskrevet.

Vores forforståelser har udviklet sig mellem første og andet interview, men vi har fulgt den samme interviewguide for at afdække de samme fænomener. Vi anerkender, at forskellige data er fremkommet fra de to interviews, da vores opfattelse og vores forståelsesramme, påvirket af ny empirisk og teoretisk viden og indsigter, har ændret sig. Som hermeneutikken foreskriver møder vi ikke de interviewede forudsætningsløst, og tiden mellem de forskellige interviews har påvirket samtalen, da yderligere læsning og refleksioner over svarene fra det første interview har udvidet vores teoretiske forståelse. Ligeledes har det åbne og fordomsfrie samspil, som vi har skabt, ladet de interviewedes oplevelser pege os i en retning (Høyen et al., 2018, s. 88).

Analyse - interviews med lærere:

Fælles repertoire og udvikling af professionsidentitet:

Når vi fokuserer vores analytiske blik på Wengers begreber om det fælles repertoire, udtrykker de interviewede, at de ser praksisfællesskaber som vigtige for deres udvikling som lærere. De interviewede beskriver, hvorledes samarbejde og fælles repertoire i praksisfællesskaber har haft en positiv indvirkning på deres praksis:

“Ja, altså for mig har den gjort rigtig meget. Eller gør det rigtig meget. Og det er både, at man kollegamæssigt kan dele ting på, om det er et årgangsteam, eller det er til et fagmøde, at man viser hinanden. Det kan både være læringssituationer og enkelte elever, men at man deler tingene, det giver sindssygt meget” (Interview 1).

“Det er jo igen det her med, at hvis vi tager de faglige briller på, så er det jo det her med, at man bliver enormt inspireret af at se eller høre om kolleger, der har gjort noget, som fungerede godt, hvor man kan se det ind i sin egen praksis. [...] Og det er jo egentlig det der med, at man kan sige: "Okay, det var også en måde at gøre det på," eller "Det vil jeg da prøve næste gang” (Interview 2).

“Men jeg vil så også sige, at da jeg kom ud og var færdig, havde jeg en kollega, en meget erfaren kollega som mentor, som også var dansklærer i den klasse, hvor jeg var. Så jeg skulle egentlig bare forholde mig til at være ny lærer og undervise i mit fag” (Interview 2)

Ovenstående stemmer overens med Wengers teori om fælles repertoire, der:

“Læringen i praksisfællesskabet, at dets medlemmer deler et fælles forråd af temaer i form af et repertoire” (Moesby-Jensen, 2012, s. 76).

Den distribuerede viden er medvirkende til, at medlemmerne i praksisfællesskaberne udfører deres ekspertise ved at give indsigt i konkrete situationer og aktiviteter (Stegeager et al., 2020, s. 58). Baseret på de interviewede læreres beskrivelser af deres livsverden er det en vigtig del af deres professionsidentitet at bidrage til det fælles repertoire:

“Jamen, for eksempel det der med, at man giver noget, og man tager noget. Og man deler tingene, og man har lyst til at dele tingene” (Interview 1).

“At have noget at give og vil give noget og også tage imod det, der så kommer, kan man sige. Det er jo ikke det samme som, at man skal tage alt. Det er jo mere, at man ikke kun er konsumerende, men også lidt fokuserende i det der fællesskab. Det synes jeg betyder rigtig meget” (Interview 2).

De to ovenstående citater er gode eksempler på, hvordan praksisfællesskaber kan være medvirkende til at bringe den tavse viden i spil, hvor der gennem gensidigt engagement bidrages til det fælles repertoire i den fælles virksomhed (Wenger, 2004, s. 90) - dette tolker vi som, at det har signifikant betydning for vores respondents professionsidentitet, at de ved at dele deres viden og deltagelse cementerer deres status som fuldgældende medlemmer af praksisfællesskabet. Vi fortolker det således, at lærerne udvikler en faglig identitet gennem deltagelsen i praksisfællesskaber med kolleger, når de deler materialer og erfaringer, hvilket skaber en øget specialisering og højner dømmekraften, der styrker deres professionsidentitet.

For vores respondenter har det afgørende betydning, at de har selvbestemmelse og muligheden for at planlægge og påvirke deres egen praksis. Her er det ikke som sådan praksisfællesskaberne, der indvirker på de interviewedes arbejde, men mere retten til at træffe egne beslutninger:

“Så jeg synes som udgangspunkt, at vi har mulighed for at tilrettelægge, hvordan vores dag skal se ud” (Interview 1)

“Langt hen ad vejen har vi jo inden for de rammer, der nu er i en skolehverdag, synes jeg da, at vi har en rimelig stor mulighed for at påvirke det. Men det er nok også fordi, at der ikke er på nuværende tidspunkt er en ledelse, der stiller de store nedskrevne krav om, at vi skal være det her koncept, eller vi skal være på den her måde.” (Interview 2)

I de 2 nævnte udsagn betegner vores respondenter vigtigheden af at have muligheden at have retten til at træffe egne beslutninger over deres arbejdsliv - dette opfatter vi som værende en betydningsfuld del af vores respondenteres professionsidentitet. Professionsmarkøren autonomi er en essentiel del af lærernes arbejdshverdag, da det at have frihed til at styre, tilpasse og eksperimentere hvordan undervisningen skal forløbe for forskellige elever, klasser eller undervisningssituationer.

Magt, deltagelse og gensidigt engagement:

Når vi sætter fokus på Wengers begreber om magt, deltagelse og gensidigt engagement, udtrykker de interviewede, at de i nogle af de praksisfællesskaber, som de interviewede indgår i, præges af forskelle i ambitions- og engagementsniveauer, hvilket skaber en uligevægt i magtbalancen i praksisfællesskabet - dette opfattes af de interviewede som begrænsende for egen udvikling, hvilket kan lede til frustration:

“Så hvis vi er meget forskellige fra hinanden, så kan man nogle gange have det svært ved at sidde i et team og beslutte ting. Og der er jeg måske i et team lige nu, hvor det godt kan være lidt svært til tider.” (Interview 1).

“Man kan ikke bare køre det samme. Og der tror jeg, at der er nogen, der hænger lidt fast i, at det her har fungeret de sidste seks år, så det bliver, jeg lige ved med at gøre de næste seks år. Og det tror jeg ikke på, at man kan. Så jeg tror, at vi er meget forskellige i forhold til ambitionen.” (Interview 1).

“Så når man sidder i en samling af de her 20 mennesker eller, hvad vi er i udskolingen, så bliver det jo lidt de samme fem, der snakker. Og en hel masse, der egentlig sidder passivt. [...] Vi er en samling, hvor det vi har fælles, det er tilfældigvis, at vi underviser den samme årgang. Men det er ikke de samme elever, det er ikke nødvendigvis de samme fag. Vores fællesmængde er relativt lille [...] Energien og engagementet er ikke så stort, nej.” (Interview 2).

Denne ubalance i magten i nogle af de praksisfællesskaber, som de interviewede indgår i, tolker vi som hindring for de interviewedes læringsbane, og det kan afholde de interviewede fra at engagere sig i praksisfællesskabets gensidighed og byde ind til det fælles repertoire (Wenger, 2004, s. 121), hvilket kan være medvirkende til, at de interviewede fastholdes i en status som perifer deltager i praksisfællesskaberne:

“For at åbne praksis må perifer deltagelse give adgang til alle tre praksisdimensioner: til gensidigt engagement med andre medlemmer, til deres handlinger og deres forhandling af virksomheden og til det repertoire, der anvendes” (Wenger, 2004, s. 121).

I interview 1 er dette forhold især eksplicit i den interviewedes årgangsteam. Begge interviewede udtrykker dog, at de finder inspiration og sparring i mindre praksisfællesskaber, hvor der er fokus på deres fag:

“Altså, måske hvis vi har haft nogle fagteamsmøder, hvor vi har lavet nogle ting sammen [...] Det der med, at man så tæt arbejder sammen med nogen, kan se, hvad de gør? Kan afprøve det. Kan ændre lidt på det og gøre det til sit eget.” (Interview 1).

“Hvis jeg havde været på en lille skole, hvor man er den eneste fysiklærer, der er ikke meget sparring, og der er ikke meget udvikling inden for sin profession” (Interview 2).

De fem ovenstående citater fra vores respondenter rummer elementerne *fælles virksomhed, gensidigt engagement og fælles repertoire*, der er dimensioner i Wengers teori om praksisfællesskaber, hvor de interviewede tilkendegiver, at selvom der er en fælles virksomhed, kan det gensidige engagement være beskedent, så det fælles repertoire ikke udfoldes i tilstrækkelig grad, da det ofte er de samme kolleger, der er engagerede i den fælles virksomhed, hvilket vi tolker som om, at der er et vist misforhold i magten i de større praksisfællesskaber, som de interviewede indgår i (Wenger, 2004, s. 89-104). Der kan være flere årsager til, at vores respondents udsagn begrænser deres deltagelse i de større praksisfællesskaber, men vi tolker det således, at der er forventninger og hierarkier i de større praksisfællesskaber, der begrænser selvbestemmelsen.

Som tidligere skrevet, så finder de interviewede inspiration i de mindre praksisfællesskaber, som de indgår i. Dette kan der være flere årsager til, og vi tolker det således, at der i de mindre praksisfællesskaber er et interessefællesskab, hvor medlemmerne har et fælles ambitions- og engagementsniveau - her udfoldes det fælles repertoire og det gensidige engagement i højere grad, når

medlemmerne *gør ting sammen* i form af at sparre og observere for at afprøve det i egen praksis. Endvidere oplever de interviewede, at de føler sig mere komfortable og kompetente, når de deltager i fagteamsmøder, som må betegnes som et mindre praksisfællesskab - vi fortolker det således, at vores respondenter har nemmere ved at være fuldgældige medlemmer af et praksisfællesskab, hvor medlemmernes fagkombination er den samme - her er det i højere grad nemmere at være fuldgældigt medlem af praksisfællesskaberne. Ved at være aktive bidragsydere i praksisfællesskaberne, hvilket kan være en måde at udøve magt på, får vores respondenter indflydelse:

"Individet kan gennem forskellige deltagelsesformer forsøge at påvirke praksis [...] magt bestemmes af medlemmernes kendskab til og beherskelse af praksissen og hermed i en eller anden grad, at det er tid og erfaring, der bestemmer muligheden for magt" (Moesby-Jensen, 2012, s. 95-96).

Ovenstående citat fra Wengers teori passer på vores respondents udsagn, da de påvirker deres egen praksis ved at være deltagende i de mindre praksisfællesskaber, som de er en del af. Ligeledes deltager og deler de oftest deres viden i mindre praksisfællesskaber, hvor som nævnt, de føler sig komfortable og kompetente. Deltagelsen i de mindre praksisfællesskaber medvirker til at fremme abstraktion, når lærerne reflekterer uden for den konkrete undervisning. Her udviser vores respondenter en evne til at tænke abstrakt, hvilket styrker deres specialisering, dømmekraft og i sidste ende autonomi. Respondenten fra interview 2 tilføjer endvidere vigtigheden af at have kolleger at sparre med, da det udvikler dennes læringsbane.

Wengers teori tager ikke højde for forholdet mellem individets og fællesskabets mål, herunder individuelle forskelle og personlige præferencer - det er os, der interpreterer, at der er forskel på deltagerne i de større praksisfællesskabers engagements- og ambitionsniveau. Desuden er ressourcemangel og praktiske foranstaltninger/begrænsninger ikke en del af Wengers teori om praksis - disse faktorer, præger ifølge flere undersøgelser lærernes praksis, hvilket kan være en af årsagerne til, at vores respondenter ikke tager ejerskab i de større praksisfællesskaber.

Mening:

Med udgangspunkt i et fænomenologisk perspektiv kan vi konstatere, på baggrund af de interviewede læreres beskrivelser, at de finder det berigende for deres egen praksis at observere og deltage i kollegers undervisning. At deltage som co-teacher (to-lærertimer, red.) kan for de interviewede åbne op for nye perspektiver og være inspiration til deres egen praksis:

"Det giver mig rigtig meget, at jeg får lov til at se eleverne på ny igennem en anden lærer, [...] Det er fedt at se andre relationer og hvordan du går til ham på den måde, så han er sådan en, man godt kan gøre det eller sige de ting til. Så jeg synes, det er fedt at opleve lærerne, hvordan de er sammen

med eleverne. Hvordan de siger tingene, hvordan de gør tingene. Den respons, de får fra eleverne, er jo faktisk den vigtigste” (Interview 1).

“Man kan sige, at fra praksis af er det helt klart, at den ene ting er lidt på det kollegiale plan, og så det er jo enormt inspirerende at se kollegaer gøre noget og så tænke: "Okay, den ting kunne jeg godt tage med." [...] men det kunne også være, nu kan man sige, E. bruger jo en flipover meget, og hvor jeg ikke lige er på flipover-delen, så synes jeg egentlig, at jeg kan godt se det element af, at man har noget i klassen, du kan trække frem og bruge osv. “ (Interview 2).

Her er det ligeledes de mindre praksisfællesskaber, hvor de interviewede erhverver sig betydningsfuld læring, der udvikler deres abstraktion, specialisering og dømmekraft. I denne kontekst er der en fortløbende læring, der er meningsgivende for de interviewede. I denne læring, der er situeret og social, erhverver de interviewede vedvarende metoder samt viden til og om deres egen praksis. Disse læringsaktiviteter kan både være meningsskabende og have indvirkning og udvikle de interviewedes identitet (Moesby-Jensen, 2012, s. 61-65). Værdien for de interviewede i de mindre praksisfællesskaber kan endvidere tolkes, at der er harmoni mellem de interviewedes og medlemmerne af de mindre praksisfællesskabers professionsidentitet. Vores respondenter udviser en evne til at benytte fantasi i de mindre praksisfællesskaber - de er villige til at udforske og skabe en anderledes forbindelse (Wenger, 2004, s. 213):

“definere en bane, der knytter det, vi gør, sammen med en udvidet identitet, se os selv på nye måder [...] antage, at fremmede artefakter og handlinger er meningsfulde” (Wenger, 2004, s. 213).

Den faglige grænse, der kan være mellem vores respondenter og deres kolleger, er i en vis grad til stede, da vores respondenter er co-lærer i undervisningen hos deres kolleger, som ofte har andre linjefag end vores respondenter, men ved at besøge en anden praksis, bliver vores respondents egen praksis beriget, da det giver adgang til et anderledes praksisfællesskab, hvor konteksten (faget) er en anden (Wenger, 2004, s. 134). Denne nærmest usynlige grænse mellem kollegernes faggrænse er medvirkende til at styrke fantasien hos de interviewede, hvor en forhandling og evt. genforhandling danner mening hos vores respondenter, hvor der som Wenger udtrykker det:

“I forhold til planlægning af læringsaktiviteter er det muligt at gå eksplicit ind i disse identitetsprocesser og tematisere dem som led i at skabe en engagerende grund [...] den lærende skal kunne se selv i aktiviteterne” (Stegeager et al., 2020, s. 112).

Professionsmarkøren abstraktion bliver tydelig, når vores respondenter tilkendegiver, hvordan de reflekterer over kollegers metoder, og hvordan de tilgår eleverne. Vi tolker det således, at de

interviewede observerer, reflekterer og tilpasser metoderne og tilgangene til deres egen praksis ved at anvende deres abstrakte viden til at bearbejde metoderne og teori.

Vores respondenter udtrykker, at der er ringe mulighed for at reflektere i de større praksisfællesskaber, som de indgår i:

“For ellers så bliver det rigtig svært at være en del af, og det bliver svært at blive ved med at udvikle sig og blive ved med at være den reflekterende del [...] Og det er måske fordi vores kultur, vi har sådan lidt en handlekultur” (Interview 1).

“Man kan sige, at der er nogle enkelte kollegaer, man godt kan vende det med, men jeg tror nok, at jeg stadig er for, i gåseøjne, god til at rende rundt og tumle med det selv. Og så er det måske mere på det overfladiske plan, man lige får vendt det med nogen” (Interview 2).

Vi fortolker ovenstående således, at der i de interviewedes organisation ikke er tradition for at reflektere i fællesskab, samt at de interviewedes arbejdsliv er præget af travlhed, der kræver, at der hurtigt findes en løsning, når der opstår problemer. Denne mangel på refleksion i de interviewedes arbejdsliv, kan hindre de interviewedes læringsbane, da manglen på gensidig refleksion afholder vores respondenter fra at engagere sig i praksisfællesskaber, så deres fantasi ikke udfoldes, da der ikke anlægges nye perspektiver på egen og andres praksis (Wenger, 2004, s. 248). På trods af, at der er en fælles virksomhed, udfoldes det fælles repertoire ikke, hvilket svækker specialiseringen og dømekraften.

Delkonklusion - interview med lærere:

De interviewede lærere pointerer vigtigheden af praksisfællesskaber for deres udvikling og professionsidentitet. I interviewene fremhæves det, at videndeling med kolleger spiller en signifikant rolle i lærernes faglige udvikling, hvilket stemmer overens med Wengers teori om praksisfællesskaber, når der gennem deltagelse udvikles et fælles repertoire. De interviewede lærere udtrykker, at det er i de mindre praksisfællesskaber, at de erhverver sig nye metoder til deres egen praksis. De mindre praksisfællesskaber, hvor det gensidige engagement i større grad udfoldes, er i højere grad meningsgivende end de større fællesskaber, som de interviewede lærere indgår i.

I de mindre praksisfællesskaber er der i plads til at reflektere, hvilket udvikler meningsfuld læring. Dette understøtter Wengers teori om negotiabilitet, når der i de mindre praksisfællesskaber forhandles og dannes mening, hvilket præger de interviewedes identitet, da de kan identificere sig i fællesskabet (Moesby-Jensen, 2012, s. 92-93).

I de mindre praksisfællesskaber er begrebet magt ikke så markant som i de større praksisfællesskaber, som de interviewede indgår i. Ligeledes værdsætter vores respondenter de mindre praksisfællesskaber, der bidrager til udviklingen af deres faglige dømmekraft via videndeling med deres kolleger - her fremhæves det, at gensidige engagement skaber en meningsfuld læreproces, som igen udvikler det fælles repertoire, som skabes gennem observation og fælles refleksion over konkrete handlinger fra den fælles praksis.

I de større praksisfællesskaber oplever vores interviewede forskelle i engagement og ambitionsniveau blandt deltagerne, hvilket hæmmer udviklingen af det fælles repertoire. Dette kan føre til en oplevelse af perifer deltagelse for vores respondenter i den fælles virksomhed. Dette kan hindre vores respondents faglige dømmekraft i at udvikle sig, fordi der, som vi tolker det, er en større udøvelse af magt blandt deltagerne i de større praksisfællesskaber, hvor de fælles interesser for den fælles virksomhed ofte karakteriseres ved, at der er ubalance i engagement og magten. Ligeledes hindres muligheden for at reflektere i de større praksisfællesskaber, fordi disse fællesskaber kan have en tendens til at være præget af handletvang. Der kan være flere årsager til, at der er handletvang og forskelle i engagementet blandt deltagerne i de større praksisfællesskaber, der kan være en tidsramme, der gør, at praksisfællesskabet kendetegnes ved travlhed, samt at det er såkaldte "skal-opgaver" af praktisk karakter, som vores respondenter ikke tager ejerskab over, hvilket reducerer deres engagement og dermed mindsker deres magt i de større praksisfællesskaber.

Det professionelle råderum er i de større praksisfællesskaber mindsket, hvilket reducerer autonomien og indflydelsen på opgaveløsningen. Til møderne i de større praksisfællesskaber anvendes der ifølge vores respondenter en ringe grad af abstraktion (Staugaard, 2023, kap. 4).

Ligeledes kan der være deltagere i de større praksisfællesskaber, der har større erfaring end vores respondenter - denne større erfaring bruger de mere rutinerede deltagere til at beherske den praksis, der er i det givne praksisfællesskab, hvor de mestrer reifikationerne og kendskab i praksisfællesskabet, hvilket manifesterer deres position som fuldgyldige medlemmer af praksisfællesskabet og lader vores respondenter bibeholde deres perifere position. En endelig konklusion på, hvorfor vores respondenter får mindre ud af at deltage i de større praksisfællesskaber er svær at give en entydig konklusion på. Et bud kunne dog være, at vores respondenter mangler mening, når de deltager i de større praksisfællesskaber - denne mening finder vores respondenter dog, når de deltager i mindre praksisfællesskaber såsom co-teachingtimer og fagteamsmøder, hvor konkrete handlinger er i fokus, hvor vi tolker det således, at vores respondenter i højere grad kan deltage i de meningsforhandlinger, der finder sted, når der arbejdes med specifikke materialer. Dette giver vores respondenter følelsen af at være kompetente (Moesby-Jensen, 2012, s. 73-79).

For vores respondenter er det afgørende, at de har autonomi og selvbestemmelse i deres arbejdsliv, hvor de værdsætter, at de gennem planlægning kan præge deres egen praksis, hvilket også er en væsentlig del af deres professionsidentitet, når de gennemfører deres arbejde, der matcher de normer, der er gældende for professionen (Staugaard, 2023, s. 31-35). Det er motiverende for vores respondenter, at de med deres dømmekraft selvstændigt kan vurdere, hvordan deres undervisning og arbejdshverdag skal være. Dømmekraften og autonomien anvendes af vores respondenter til at forhandle deres position i praksisfællesskaberne, som dermed identificerer og udvikler deres professionsidentitet, samt gennem magt i form af deltagelse og beherskelse af praksis cementerer deres position i praksisfællesskabet (Wenger, 2004, s. 217-223). De interviewedes læringsbane styrkes ved, at lærerne i fællesskab reflekterer over deres praksis. Det er en individuel proces, når lærerne finpudser andres metoder og materialer til egen undervisning, for efterfølgende at evaluere den givne undervisningsaktivitet eller tilgang til elever. Refleksionen finder hovedsageligt sted i de mindre praksisfællesskaber, hvor de faglige ambitioner og engagement matcher hinanden. Dette skaber plads til refleksion og som Wengers teori beskriver det, så kan mening forhandles og genforhandles, hvilket etablerer nye perspektiver på egen praksis, udvikler dømmekraften og autonomien, som i sidste ende styrker professionsidentiteten. I denne deltagelse, hvor meningen bliver forhandlet og der skabes engagement, er vores respondenter fuldgældige medlemmer af praksisfællesskabet, og ved *at gøre ting sammen*, kan vores respondenter *se sig selv i aktiviteterne*, hvilket kan betegnes som samskabende identitetsproces (Stegeager et al., 2020, s. 111-112). Denne læring er karakteriseret ved, at den gennem kontinuerlig deltagelse i en dynamisk praksis påvirker vores respondents professionsidentitet (Moesby-Jensen, 2012, s. 87-88). Læringen er kendetegnet ved at rumme samtlige elementer af Wengers sociale teori om læring, da fællesskabet er repræsenteret ved det tilhørsforhold, der er kollegerne imellem, mens meningen skabes i den fælles praksis, når aktiviteter udføres, hvilket sker i en tilblivelsesproces der former respondenternes identitet (Illeris, 2017 s. 142). Dermed er de mindre praksisfællesskaber medvirkende til at styrke lærernes professionsidentitet ved at udvikle deres dømmekraft, evne til at reflektere ved at tage andres materiale ind i egen praksis og denne øgede udvidelse af undervisningsmetoderne øger autonomien. Det kan konkluderes, at såvel de små som de større praksisfællesskaber påvirker vores respondents professionsidentitet, da autonomien og dømmekraften styrker lærernes kompetencer til at tilpasse undervisningen og deres tilgang til eleverne, mens abstraktion og specialisering udøves af lærerne i praksisfællesskaberne.

Det er ikke dårlige forhold, såsom store klasser, tidskrævende administrationsopgaver, manglende forberedelsestid mm., der præger lærernes arbejdsliv - det der kan fylde i arbejdshverdagen er den manglende metodefrihed grundet lovgivning og magtforholdene i de større praksisfællesskaber, der begrænser lærernes autonomi og deres læringsbane. Den manglende metodefrihed håndteres til dels, når lærerne deltager i kollegers undervisning, hvor de finder inspiration til egen praksis, når de møder en faglig grænse, andre metoder og anderledes tilgange til eleverne end deres egne - her bruger lærerne deres fantasi til at udforske andres og egen praksis for at skabe nye metoder og tilgange til elever. Denne evne til at gøre kollegers materialer og tilgange til elever viser, at vores respondenter via abstraktion øger deres specialisering.

Analyse - interviews med pædagoger:

Praksisfællesskab:

Indledningsvis vil vi fremhæve, at de to interviews med pædagogerne overordnet bærer præg af deres beskrivelse af vedkendelse, anerkendelse og erkendelse i forhold til, at de er bevidste omkring, at de er en del af en større sammenhæng. Ofte bliver der talt om et "vi" og et "os", også når spørgsmålene er rettet mod det mere individuelle perspektiv. Begge pædagoger bruger det nære praksisfællesskab, mens der er forskel på hvor meget sparring og inspiration, de oplever at kunne hente i de større praksisfællesskaber. Den ene bruger mest det nære, mens den anden pædagog både har gavn af det nære og det større fællesskab:

"Når jeg tænker på praksisfællesskaber, så tænker jeg i første omgang bare lige på min egen lille stue. At vi har et fællesskab. Her i huset har vi jo et fællesskab med vores team og et fællesskab bare i huset, og så har vi i hele organisationen" (Interview 4).

Wenger beskriver i sin sociale læringsteori, at vi alle har et tilhørsforhold til et praksisfællesskab - og sandsynligvis til mere end ét:

"Folk, der arbejder, organiserer deres liv sammen med deres nærmeste kolleger og kunder for at få arbejdet udført. De udvikler eller bevarer herigennem en fornemmelse af sig selv, som de kan leve med, de morer sig og opfylder de krav, deres arbejdsgivere og kunder stiller. Uanset hvad deres officielle jobbeskrivelse måtte gå ud på, skaber de en praksis, der består i at gøre, hvad der skal gøres" (Wenger, 2004, s. 16).

Der er hos de interviewede pædagoger en tydelig bevidsthed om, at der arbejdes i flere forskellige fællesskaber, både de helt nære, de lidt større og de helt store, men alle med den overskrift, at arbejdet foregår fælles med andre.

De adspurgte pædagoger understreger vigtigheden af at være en del af et praksisfællesskab - både hvad angår deres oplevelse af læring og udvikling af egen professionsidentitet, men også når de udbreder deres førstehåndsberetninger om det at have et tilhørsforhold i praksis:

“Det er jo der, man får snakket med hinanden om tingene, og hvordan får vi det til at hænge sammen. I teamet [...] er vi afhængige af hinanden [...] Så der er rigtig meget dialog i forhold til, hvordan vi får tingene til at hænge sammen. Og så omsorg og hjælp” (Interview 3).

“Det der med at snakke om tingene og at have et fælles sprog [...] Det handler både om at lære hinanden at kende som personer, men også som faglige individer. [...] Men når vi er et nyt team, så er vi nødt til i højere grad at italesætte og afstemme alt det vi gør. Vi skal finde en forståelse, som på sigt ikke behøver italesættelse” (Interview 3).

“Det vigtigste praksisfællesskab, det er jo mit stuefællesskab. Og det synes jeg er mega vigtigt. Det er det allervigtigste i mit arbejde. At det virker og at vi har en retning” (Interview 4).

Wenger fremfører i forbindelse med dette, at

“mennesket udøver og hele tiden definerer forskellige former for aktivitet i interaktion med andre, og at vores relationer til hinanden og til verden afstemmes herefter, kort sagt: Vi lærer” (Moesby-Jensen, 2012, s. 57).

Læring ses som en særlig form for socialisering og social integration, fordi vi lærer ved at deltage i et praksisfællesskab både fagligt, kulturelt og socialt, og det at blive en kompetent deltager indbefatter, at individet tilegner sig viden, kundskaber og kunnen (Stegeager et al., 2020, s. 57+58). Med udgangspunkt i et fænomenologisk afsæt kan vi således gengive de adspurgtes forståelser, når de interviewede pædagoger beretter, at:

“Man udvikler sig, når man kommer lidt ud over sin komfortzone, og selv skal komme med sine gode argumenter eller sin faglighed eller viden, eller ud og finde noget viden for, hvorfor man bliver ved med at synes, at det skal være på den her måde. Eller når man hopper med på de andres ide, og så tænker man, at det er sgu meget fedt, den måde de argumenterer for det på, det kan jeg godt se” (Interview 4).

Dømmekraft og abstraktion hos pædagogerne kommer her i spil, hvilket betyder, at pædagogen skal se ud over det praktiske arbejde og være i stand til, på baggrund af teori, selvstændigt at reflektere og fremlægge sine vurderinger og beslutninger. Disse markører forudsætter uddannelse og træning for at handle hensigtsmæssigt, altså at man over sig og får udvidet sin horisont, og at man får italesat sine forståelser, sine refleksioner og sine faglige skøn (Staugaard, 2023, kap. 4).

Praksisfællesskabet kan være en nøgle til, at organisationens kompetencer, og her antager vi at det er både de fælles og de individuelle kvalifikationer, kan udvikles i kraft af denne fælles væren og handling i praksis (Moesby-Jensen, 2012, s. 58).

Uanset hvem, der arbejdes sammen med, er hovedtrækkene vidensdeling, sparring og fælles refleksion, når de interviewede skal beskrive nogle af grundstenene for læring og udvikling i et praksisfællesskab, og følgende iagttagelse understreger dette:

“Jeg bruger dem. Jeg bruger hovedsageligt mine pædagog kollegaer i mit nære praksisfællesskab til det vi oplever i praksis. Og dem bruger jeg til at sparre med. For eksempel hvis jeg har nogle børn, hvor jeg tænker, hvad kunne jeg gøre her? [...] Men jeg bruger også mine kollegaer i andre teams, altså i det helt store praksisfællesskab. Der kan man godt lige vende nogle ting fagligt en gang imellem. Og det synes jeg, jeg har gavn af. [...] Fordi mine kollegaer har helt sikkert nogle andre erfaringer at trække på. Jeg tænker, at et praksisfællesskab bliver spillet godt ved, at alle ligesom bliver budt op” (Interview 3).

“De gode argumenter (der kommer i spil i et praksisfællesskab, red.) er dem, der giver noget frem for dem, der bare siger, at det er godt, det du siger. Så det er det med at blive provokeret lidt, stukket lidt til, eller at folk er nysgerrige på det, man gør” (Interview 4).

“Det er jo ikke det (enighed, red.), der udvikler. Det er jo, når man finder nogen, der kan komme med den kant eller ikke en løsning, men også kan føre en et andet sted hen. Og der synes jeg jo, at vi er dygtige på vores stue til ikke at være enige om alt” (Interview 4).

Wenger udleder, at det er væsentligt for et praksisfællesskab, at medlemmerne har for øje at udvikle og lære sammen i fælles virksomhed præget af gensidigt engagement, og

“læringen skabes altså konstant gennem medlemmernes kontinuerlige delagtighed i meningsforhandlingerne i praksis(fællesskabet)” (Moesby-Jensen, 2012, s. 86-87).

I forlængelse af dette iagttager vi, at der blandt de adspurgte pædagoger er en fælles opfattelse og forståelse af, at deltagelsen i et eller flere praksisfællesskaber giver værdi, fordi det beriger med personlige og faglige inputs af forskellig karakter (Interview 3 og 4).

De adspurgte pædagoger udtrykker bred enighed om, at det kræver noget som individ at være deltager i et praksisfællesskab og at alle har en aktiv rolle i forhold til at få et praksisfællesskab til at fungere - både fagligt og relationelt. Det gælder både i de nære stue- og teams praksisfællesskaber, men også helt generelt i forhold til samtlige arbejdskolleger:

“Jeg synes det er vigtigt at se vores kollegaer [i det andre teams, red.][...]Det er vigtigt, fordi det er jo også med til at lære hinanden bedre at kende, og kunne få de der små snakke. Også selvom det bare er kort. Men så har man set hinanden” (Interview 3).

“Jeg synes, det er vigtigt at kende hinanden. Og jeg er så glad for at jeg kender mine nærmeste kollegaer så godt som jeg gør. Altså jeg siger jo nogle gange om jer, at I er mine livsvidner, fordi I har jo været med i mit liv længe” (Interview 4).

De interviewede pædagoger beskriver egenskaber som at være åben, nærværende, reflektiv, nysgerrig og omstillingsparat som værende vigtige, når man skal indgå i et samspil med andre. At samarbejde bygger på både personlig og faglig tillid og ansvar, og at man kan regne med, at ens kolleger handler professionelt er ligeledes grundlæggende.

“Altså at have lov til at være nysgerrige på hinanden. Og give andre folk lov til at være nysgerrig på ens selv og ens praksis” (Interview 4).

“Det handler om at man er sig selv bevidst og at man tager en aktiv rolle i et fællesskab og arbejder for det” (Interview 4).

“Så der er rigtig meget dialog i forhold til, hvordan vi får tingene til at hænge sammen” (Interview 3).

De adspurgte bemærker, at det at kunne spejle sig i andres hensigter, refleksioner, adfærd er essentielt for forståelsen og for følelsen af social og faglig samhørighed. Således markeres professionsidentiteten med udgangspunkt i blandt andet dømmekraft, autonomi og abstraktion som vigtige egenskaber (Staugaard, 2023, s. 33).

Wenger beretter, at

“identifikation er således tæt forbundet med de anerkendelsesprocesser, der gør sig gældende i fællesskabet, når medlemmerne genkender og accepterer hinanden som deltager i det samme fællesskab” (Moesby-Jensen, 2012, s. 92).

Denne del hænger nøje sammen med identitetsaspektet, som udfoldes senere i denne analyse, netop fordi denne del med at være medlem af et praksisfællesskab både er en individuel og en social proces, som er indbyrdes konstituerende (Wenger, 2004, s. 221-222).

Endvidere kan vi fremskrive, at praksisfællesskabet ifølge de interviewede pædagogers fænomenologiske livsverdensbeskrivelser har indvirkning på den enkeltes professionsidentitet og omvendt:

“Jeg tænker, at mine praksisfællesskaber har gjort noget, fordi det er jo både, når der er noget, der er godt, som jeg hugger og tager med mig, og også når der er noget, der er skidt, så bliver jeg mere fokuseret på, hvad det er, jeg synes, der er vigtigt [...] Så bliver jeg bestyrket i min opfattelse. At stå ved det, jeg gør og er nødt til at gøre” (Interview 3)

“Ja, det hænger meget godt sammen - individets identitetsudvikling og fællesskabets. Det kan udvikle sig synkront. Selvfølgelig på forskellige måder. Vi ved jo også, når det ikke har fungeret, så er der jo ingenting, der udvikler sig. Så er det jo ren afvikling det hele, og så bliver det overlevelse, og ingen får energi af noget. Så det er altså vigtigere, end man måske lige tror” (Interview 4).

Ifølge Wenger er identitetsskabelsen noget der samskabes i praksisfællesskaberne på baggrund af det enkelte individs deltagelse og tilhørsforhold, og når man deltager i en sådan identitetsproces tager man aktivt del i en meningsforhandling rettet mod at etablere engagement (Stegeager et al., 2020, s. 112). Ligeledes udtrykkes, at

“det centrale aspekt her er den lærendes identifikation med fællesskabet, hvor den lærende antager fællesskabets sociale identitet og former sin personlige fagidentitet gennem denne proces” (Stegeager et al., 2020, s. 58)

Således kan vi sammenfatte, at der ved at tage del i et praksisfællesskab, kan ske en dobbelt identitetsudvikling af både den professionelle identitet og af fællesskabet, når der kontinuerligt forhandles, forandres og reflekteres (Moesby-Jensen, 2012, s. 81).

Magt eller positionering:

Når vi retter vores analytiske blik mod Wengers magt-begreb, eller positionering, en overskrift som vi også arbejder med, så sker der noget interessant ved de adspurgte pædagogers livsverdensbeskrivelser. Den første pædagog, som italesætter både det nære og de større praksisfællesskaber som værende udbytterige og hjælpsomme at søge sparring i, har en forståelse af, at styrker og rollefordelinger i praksisfællesskaberne fungerer. Vi analyserer hendes oplevelser, således at denne pædagogs perspektiv er rettet mod dagligdagen og er præget af en praktisk og løsningsorienteret tilgang. Hun nævner, at:

“Min stue har været ramt af både opsigelser og barsler, så når der kommer en ny pædagog, så skal vi lige finde ind til hinanden” (Interview 3).

“Jeg bruger også mine kollegaer i andre teams, altså i det helt store praksisfællesskab. Der kan man godt lige vende nogle ting fagligt en gang imellem. Og det synes jeg, jeg har gavn af” (Interview 3).

Pædagogen i interview fire udtrykker en anden indgangsvinkel til magt/positioneringsbegrebet, og hæfter sig mindre ved dagligdagen i de nære praksisfællesskaber, fordi de ifølge hende opleves som noget der fungerer, men mere på de større sammenhænge, hvor der opleves forstyrrelser og forhindringer i udviklingen af faglighed, deltagelse og engagement.

“Hvis vi kigger på vores afdelingsmøder, så sidder 50% og siger ingenting. Og fordi vi ikke alle taler sammen på daglig basis, så er der jo nogen, jeg ikke ved, hvad står for. Så er det kun, når jeg læser deres nyhedsbrev, at jeg ved, hvad de laver, fordi de ligesom ikke byder ind med det. Måske er der nogen, der tænker, at dem der fagligt argumenterer, viser at de har ejerskab og har mange års erfaring – at de har mere magt. Jeg tænker mere på det som naturlig autoritet. Men der kan jo også godt komme en helt ny uddannet, der har lyst til at diskutere til sådan et møde, fordi man netop har noget at byde på og så stryger man måske ind i midten af fællesskabet. Jeg tror og oplever, at man får status, hvis man giver noget i vores hus. Altså, de folk, der har noget at byde ind med, og som tør at lave fejl offentligt, og som tør at fortælle højt om, at det her har vi stået i, det er ikke lykkedes for os. Det handler om at man er sig selv bevidst og at man tager en aktiv rolle i et fællesskab og arbejder for det” (Interview 4).

“Jeg tænker, at jeg overvejende har overskud i de praksisfællesskaber, jeg er i og kan vælge at trække mig. Men der kan jo sidde nogle andre, som har en kæmpe kamp, fordi de bare helt vildt gerne vil, men som aldrig kommer ind” (Interview 4).

Magten i praksisfællesskabet kan hindre eller fremme deltagernes læringsbaner - alt afhængig af position, forståelse og perspektiv. Som pædagogen i interview fire fortæller, så kan magtpositionen eller status afhænge af deltagernes erfaring, tilgang/adfærd og beherskelse af praksis i praksisfællesskabet (Moesby-Jensen, 2012, s. 93-97). Det er interessant, at der i dette interview-udklip ikke nævnes, at forskellen i magt/status definitivt handler om erfarne/nytilkomne eller perifere/fuldgyldige medlemmer, hvilket Wengers antagelse går på. I dette tilfælde tolker vi, at det handler mere om evnen til at turde byde ind, tage ejerskab, forhandle og gøre sin mening gældende. Det er det, der skaber den personlige læringsbane - og det kan både ske for en nyansat og for en erfaren pædagog.

Vi vurderer, at der er tale om forskellige forståelser og meninger, og at forstyrrelser kan se ud på forskellige måder med forskellige betydninger. De to pædagogers afsæt og tillæg af værdi er forskellige og de er på dette område optaget af noget forskelligt i deres praksis.

Wenger indrammer vores fortolkning ved at fremskrive, at det er den enkeltes muligheder, ret og evne til at bidrage med sin mening og forståelse til fællesskabet, der er væsentlige for og i praksisfællesskabet. I forlængelse af dette er det relevant at kigge på evnen til forhandelbarhed eller negotiabilitet, som uddybes senere (Moesby-Jensen, 2012, s. 93).

Når praksisfællesskaberne mødes, om det er i mindre eller større forsamlinger, udtrykkes der et ønske om abstraktion, sparring, vidensdeling og erfaringsudveksling hos begge adspurgte pædagoger. De anser disse møder som lejligheder, hvor der er tid, rum og mulighed for at drøfte en problemstilling, udvide horisonter, understrege vigtigheden af et nysgerrigt og åbent sind, etablere et fælles sprog og på den måde måske lykkes med at finde en vej sammen. Det iagttages, at det er her man kan få udbredt sine pædagogiske overvejelser og forståelser - både som dokumentation i forhold til eget arbejde/ståsted men også som inspiration til andre:

“Praksisfællesskabet som vi har alle almen pædagoger, når vi mødes til afdelingsmøder - der kan jeg godt mærke, der bliver det også vigtigt for mig, at når vi diskuterer pædagogik, eller diskuterer vores fag, så er det vigtigt for os at sige noget og gøre dem [de andre kolleger, red.] nysgerrige på vores pædagogik” (Interview 4).

I Wengers optik er læring og udvikling en situeret aktivitet. Det vil sige, at læring er knyttet til deltagelse i sociale praksisfællesskaber, og læring og udvikling finder således ikke kun sted i en skolemæssig kontekst, men også i alle andre kontekster, som individet deltager i.

“Kundskaber læres i de situationer, hvor de udøves, hvilket indebærer, at mulighederne for læring er betinget af adgangen til fællesskabets praksisopgaver, samt at andre praktikers handlinger synliggør kundskaberne for den lærende” (Stegeager et. al., 2020, s. 58).

Eksempelvis finder der en læreproces sted, når individet øver sig i samspil med andre kompetente fagfolk - det kunne være på møder, hvor fællesskabets medlemmer samles, og den distribuerede viden bliver delt (Stegeager et. al., 2020, s. 58).

Mening og refleksion:

At vide og anerkende det, der giver mening i praksis, både individuelt og kollektivt, er fremtrædende når begge pædagoger betragter og beskriver deres arbejdsliv. Begge pædagoger nævner flere gange, at fællesskaberne, nogle mere end andre, og de muligheder de giver, er med til at give arbejdslivet mening:

“Et praksisfællesskab giver mening fordi jeg har mulighed for at reflektere i fællesskab. Det giver mening, at jeg ikke står alene eks med beslutninger. Det er rart at vide, at nogen har ens ryg” (Interview 4).

“Vi går alle sammen ind i det, og så synes jeg grundlæggende, at det er vigtigt, at man er glad på sit arbejde, og jeg kan bare godt lide de børn, jeg arbejder med. Og jeg kan godt lide det fællesskab, vi har omkring det” (Interview 3).

Wenger konstaterer i den forbindelse, at:

“Vores engagement i praksis kan nok have mønstre, men det er den gentagne produktion af mønstre, der giver anledning til en oplevelse af mening” (Wenger, 2004, s. 66).

“En væsentlig pointe er således, at det er i den kontinuerlige genbegræftelse af mønstre, der pågår i den sociale interaktion, at individet oplever mening. Mening eksisterer altså i den dynamiske relation mellem individet, den sociale verden og verden og er ikke noget, der allerede består i det enkelte menneske eller ude i verden” (Moesby-Jensen, 2012, s. 77).

Mening er således noget, der skabes og forhandles indbyrdes og kontinuerligt, og det betyder, at der sker en meningsforhandlingsproces eksempelvis i et praksisfællesskab, når der fremsættes meninger, der omrokker, forstyrrer, bekræfter eller udvider ens horisont (Moesby-Jensen, 2012, s. 77-78).

Det bemærkes, at det ikke er svært for de interviewede at komme med deres beskrivelser af, hvad et praksisfællesskab er og at få dem til at konkretisere, hvilken betydning et praksisfællesskab har. Vi kan konstatere, at selvom et praksisfællesskab måske sjældent i dagligdagen kommer eksplicit til udtryk, så er de alligevel velkendte, og de adspurgte registrerer, hvilke fællesskaber de er medlemmer af, og de har også en fornemmelse af, om de tilhører inderkredsen eller har et mere perifert tilhørsforhold. Dette aspekt kan skyldes flere ting, men i denne sammenhæng kæder vi det sammen med en oplevelse af deltagelse, tilhørsforhold, sammenhold, fokus på kerneydelsen og engagement, som er koblet til en socialt indlejret oplevelse af mening (Stegeager et. al, 2020, s. 111).

De adspurgte pædagoger udtrykker meningsfuldhed - altså en tro på, at arbejdslivet er værd at investere i, at arbejdsfællesskaberne er inspirerende og at det giver mening at interessere og involvere sig i børnene, forældrene og de større og mindre sociale netværk:

“Et praksisfællesskab giver mening, fordi jeg har mulighed for at reflektere i fællesskab” (Interview 4).

“Det er jo noget, vi selv har valgt, at vi gerne vil arbejde med. Og så giver det mening. Og så brænder det igennem [...] Så kommer forældrene og siger, at børnene har snakket om det derhjemme, og så har vi vundet” (Interview 3).

“Det giver mening, at jeg ikke står alene eks med beslutninger. Det er rart at vide, at nogen har ens ryg. Og det er jo ikke ensbetydende med, at man ikke kan tage faglige skøn, og at man ikke kan bruge sin dømmekraft” (Interview 4).

Her understreges Wengers pointe, når han påstår, at hvis fokus bliver rettet mod sociale og dynamiske relationer og processer, så er der grobund for at mening kan skabes. Wenger hævder, at det er i den sociale interaktion mellem praksisfællesskabets medlemmer, at engagement kommer til udtryk og udvekslinger af mening, forståelser og erfaringer foregår (Moesby-Jensen, 2012, s. 64 og 72).

De adspurgte pædagoger er ligeledes enige om, at indflydelse på og i hverdagen giver ejerskab, motivation og mening, og at det er forbundet med både aktiv handlen og ansvar. Autonomi opleves og

udfoldes, når pædagogerne beskriver hvordan de selvstændigt kan forberede og udføre deres arbejde i tråd med de normer, der er gældende (Staugaard, 2023, s. 31-32):

“Så kan vi jo selv ligesom skabe den hverdag, vi gerne vil. Det vi gerne vil tilbyde børnene, kan man sige” (Interview 3).

“Hvis jeg ikke har ejerskab på ting, så er det lige meget [...] Men det betyder helt vildt meget for mig, at jeg bestemmer over min hverdag” (Interview 4).

“Indflydelse har kæmpe stor betydning for mig. Og det er jo fordi, jeg er den, jeg er. Der er jo andre, der helst vil være fri. Men jeg vil jo helst bestemme det hele. Og ejerskab betyder alt for mig” (Interview 4).

“Jeg har i høj grad mulighed for at gøre min mening gældende i mine nære praksisfællesskaber. At kunne forhandle også selvom, at det ikke er min mening, der ender med at blive meningen. Så jeg sidder i hvert fald aldrig med sådan en fornemmelse af, at jeg ikke har noget at skulle have sagt” (Interview 4).

I forhold til det at kunne forhandle, at have indflydelse og at give sin mening og forståelse til kende siger Wenger:

“Der er her tale om den evne, mulighed og ret, som det enkelte medlem har til at bidrage med sin mening til fællesskabet, men forhandelbarhed henviser også til individets evne, mulighed og ret til at tage ansvar for og påvirke de holdninger, der er væsentlige for praksisfællesskabet” (Moesby-Jensen, 2012, s. 93).

Med dette kan vi slutte, at det har stor betydning for de adspurgte pædagoger, at mening kan identificeres i store dele af deres arbejdsliv - både hvad angår kerneopgaven, egen mestring og det sociale fællesskab, og som Wenger hævder, så er:

“Mening, dvs vores evne til at opleve verden og engagere os i den som noget meningsfuldt, er i sidste ende læringens mål” (Illeris, 2017, s. 142).

Identitet og vigtigheden heraf:

Når vi spørger de to pædagoger om deres forståelse og beskrivelse af identitet og professionsidentitet, så falder talen på hvordan læring, udvikling og erfaring (det hele en blanding af gode/mindre gode oplevelser) har ændret og været medskabende til hvem de er:

“Altså bare det der med at få noget erfaring, og på den måde også opbygge noget tro på, at man godt kan” (Interview 3).

“Og der har der været nogle bump på vejen, som man har lært noget af. Og det tænker jeg jo også er med til at gøre stærkere. Det er både personalemæssige bump i kollegagruppen, men jeg har da også haft konflikter med nogle forældre, og de konflikter er jeg også er vokset af” (Interview 3).

“Faktisk synes jeg også, at jeg og vi har kæmpet for at nå hertil, hvor vi er nu. Fordi det er jo ikke sådan, at det hele tiden er som at være på en lyserød sky, vel? Men det skulle gerne lysne igen, når der har været en hård eller træls periode. Det bliver man stærkere af. Det tror jeg bestemt, at vi er blevet alle sammen - sammen” (Interview 3).

“Så bliver jeg bestyrket i min opfattelse. At stå ved det, jeg gør” (Interview 3).

“I det hele taget tænker jeg om min professionsidentitet, at jeg er så forankret i det meste, at jeg har overskud til, at vi ind imellem godt kan se, hvad tingene kan føre til [...]Bare sådan, fordi man har det basale på plads [...] Vi kaster ikke bare alle bolde op i luften på en gang og så prøver vi det på en ny måde. Vi tager en bold ad gangen. Og det er jo nok også erfaringen, der gør, at det er en god fremgangsmåde” (Interview 3).

Wenger hævder, at vi definerer, hvem vi er, ud fra hvor vi har været og hvor vi er på vej hen. Vi definerer os selv ved de måder, hvorpå vi oplever os selv gennem deltagelse og ved det kendte/ukendte i praksisfællesskabet (Wenger, 2004, s. 174).

Praksis og arbejdslivet generelt har således for de adspurgte pædagoger været med til at skabe personlige udviklingshistorier inden for rammerne af deres fællesskaber (Illeris, 2017, s. 142), og dette har været med til først at etablere et fundament og sidenhen at konsolidere professionsidentiteten.

Wenger ser identitet som noget, der konstant “samskabes” i sociale fællesskaber som udtryk for den enkeltes medlemskab og deltagelse (Stegeager et al., 2020, s. 112). Wenger pointerer ligeledes, at identiteten er foranderlig og:

“i stedet for at tænke det som udtryk for kobling på en allerede givet identitet [...] så handler det om at være med til at samskabe identitetsprocesser og derigennem træde aktivt ind i en meningsforhandling rettet mod at skabe et engagement (Stegeager et al., 2020, s. 112).

Ord som omsorg, selvindsigt, dømmekraft, autonomi, refleksion, selvstændighed og viden bliver nævnt løbende i de to livsverdensinterviews:

“Det handler om selvindsigt og både det at være i stand til at sige, det her er min styrke, og det her er min svaghed. Og at turde, lade andre tage over” (Interview 4).

“Vi kan meget, hvis vi bare har omsorg for hinanden. Vores vigtigste arbejdsredskab er egentlig os selv” (Interview 3).

“Jeg ved jo godt, hvordan jeg kunne tænke mig, at det skulle være på min stue og i vores team. Og jeg vil gerne være åben for at der kan komme forandringer. Men jeg har også brug for at holde lidt fast i det, som giver mening for mig, og det jeg har arbejdet på i flere år” (Interview 3).

Pædagogerne beskriver, hvordan de udviser en bevidsthed om og en opmærksomhed på, at deres professionsidentitet er en professionel identitet, som er underlagt en professions viden og praksis. Dette bemærkes eksempelvis i mødet med andre kolleger, når der er møder med forskellige pædagogiske punkter på dagsordenen. Det forekommer også i samarbejdet med forældrene hvor rådgivningsdelen er fremtrædende og hvor det kræves, at pædagogen tænker udviklingsorienteret med afsæt i pædagogiske skøn og abstraktion. Ligeledes anerkender pædagogerne, at deres deltagelse i det tværfaglige samarbejde med andre kommunale instanser understreger deres pædagogiske indsigt og specialiserede viden (Staugaard, 2023, kap. 4).

Wenger understreger dette med sin udlægning af begrebet om gensidig genkendelse og anerkendelse. At individet i samværet med andre i praksisfællesskabet genkender og accepterer det at være et menneske og det at have en identitet qua sin profession (Moesby-Jensen, 2012, s. 80 og 92).

Ydermere taler Wenger om deltagelsesidentitet på baggrund af fællesskabets deltagerrelationer:

“Medlemmerne af et praksisfællesskab udvikler dermed en deltagelsesidentitet på baggrund af deltagelse i fællesskabet og relationerne, der dannes til de øvrige medlemmer” (Wenger, 2004, s. 71).

I dette samvær eller i denne samhørighed, hvor relationen skabes, deltager identiteten opstår den gensidige genkendelse, finder sted og hvor individet oplever en genklang, dér bliver oplevelsen af mening synlig (Moesby-Jensen, 2012, s. 80). Relationerne som pædagogerne indgår i og det de møder i disse relationer, former hvem de er, men også hvem de ikke er. Dette stemmer overens, når pædagogerne levende fortæller, at de tager det med sig videre, som har gjort et indtryk på dem (Wenger, 2004, s. 220). Ligesom medlemmernes positioner i praksisfællesskabet kan bestemmes her - altså om man er deltager eller ikke-deltager. Denne identifikationsproces er dynamisk, fordi den både rummer det individuelle og det sociale aspekt. Medlemmernes forskellige positioner afgøres på baggrund af negotiabilitet. Det vil sige pædagogernes evne til at forhandle, det ejerskab og ansvar de udviser, hvor meget legitimitet der er til stede i forhandlingssituationerne, samt hvorvidt den enkelte pædagog accepteres som kvalificeret af de øvrige i praksisfællesskabet (Moesby-Jensen, 2012, s. 93).

At vedkende sig og uddybe sin professionsidentitet er vigtigt for begge pædagoger. Det iagttages, at det dog er særligt vigtigt for den ene af de adspurgte pædagoger (Interview 4) at understrege vigtigheden af at have en stemme og turde tage sin plads i professionen blandt andet på baggrund af specialiseret viden, uddannelse, autonomi, abstraktion og dømmekraft, hvor den professionelle viser, at vedkommende mestrer at identificere og reflektere over mulige løsninger og at handle fagligt og hensigtsmæssigt (Staugaard, 2023, kap 4):

“Det er vigtigt. Det gør jo noget for mig, for min identitet og min profession, at det faktisk er vigtigt, hvad jeg tænker om tingene og at jeg tør stå ved og handle på den dømmekraft. Det er vigtigt, når vi sidder og udfylder de der forskellige tests og papirer, at det jeg siger, det tæller. Det er jo blandt andet det der gør, at man føler man også har en ret til at være i de professioner, men også at man har retten til at være med når man sidder i PPR møderne [...] Jeg har bare en anden brik til det store puslespil [...] Vi skal finde ud af noget sammen. Vi skal have nogle brikker til at passe sammen. Og det kan vi ikke gøre uden min brik” (Interview 4).

“Med erfaringen bliver man klogere. Og man får mere sikkerhed i at vurdere og stå ved ens holdninger” (Interview 3).

“Og der skal man turde være i, at det er mig, der ved det, fordi jeg har en faglig viden. Vi snakker tit om balancen mellem at forblive i sin profession, frem for at gå hjem i sit eget liv. Selvom man kan trække på, hvordan det var, da vi selv havde små børn, så er det vigtigt, at det vi siger er dokumenteret” (Interview 4).

“Så det er jo en kamp, vi skal tage for vores professionsidentitet hele tiden. Vi er faktisk noget værd. Det bliver dumt uden os. Man kan ikke kun have vikarer og medhjælpere ansat” (Interview 4).

Vi tolker derfor, at professionsidentiteten styrkes ved, at pædagogerne vedkender, er opmærksomme på og udvikler, på den ene side egne styrker, særlige rettigheder og kvalifikationer qua monopol, dømmekraft, autonomi, abstraktion og specialiseret uddannelse og på den anden side eksklusiviteten og afgrænsningen i forhold til andre faggrupper (Staugaard, 2023, kap. 4). Professionen kan noget særligt, som er en væsentlig brik i det store puslespil - lige så væsentlig som det de andre faggrupper kan byde ind med, men noget andet - baseret på pædagogisk viden, indsigt, refleksion og skøn. Pædagogerne oplever således, at professionen bliver (endnu mere) tydelig i mødet med andre professioner.

Wenger fokuserer netop på, at aktiv deltagelse i et praksisfællesskab er nært forbundet med individets udvikling af identitet (Moesby-Jensen, 2012, s. 64), og fremhæver at læring gennem social deltagelse er:

“en mere omfattende proces, som består i at være aktive deltagere i sociale fællesskabers praksisser og konstruere identiteter i relation til disse fællesskaber” (Wenger, 2004, s. 14-15).

Desuden understreger Wenger, at læring og udvikling i praksisfællesskaber er kendetegnet ved livslange læringsbaner, da individet producerer og reproducerer sin professionsidentitet og identitet i en fortløbende proces, der fører til vedvarende identitetsdannelse (Moesby-Jensen, 2012, s. 93).

Deltagelse, fælles repertoire, gensidigt engagement og fælles virksomhed:

De interviewede pædagoger tilkendegiver, at de i deres praksis finder vej til de praksisfællesskaber, som giver dem mening, lyst og ejerskab til deltagelse. De fortæller hvordan de oplever at være sammen om kerneopgaverne, og hvordan de oplever at kunne gribe muligheden for selv at udvikle og løbende bygge videre på fundamentet for den meningsfulde praksis gennem deres fællesskaber:

“Så kan vi jo selv ligesom skabe den hverdag, vi gerne vil” (Interview 3).

“Jeg synes langt hen ad vejen, at vi får fundet ud af at forene tingene [...] Men jeg synes faktisk, at vi er ret gode til at få forenet de ting, vi skal med de ting, som vi gerne vil. Og det er rart” (Interview 3).

“Det er også fordi, at jeg selv synes, at vi er i stand til at gøre det. Jeg synes langt hen ad vejen, at de ting, vi har lyst til, det får vi gjort” (Interview 4).

“Det er mega vigtigt at have minimum én, man bare kan sparre rigtig godt med. Og så er det jo dejligt, at vi har et stort hus, og der er rigtig mange mennesker, man kan bruge her” (Interview 4).

Praksisfællesskaberne er således selv med til, qua deres autonomi, at designe deres egen læring, fordi medlemmerne kan afgøre hvad de har brug for og hvad der kræves af de forskellige medlemmer - herunder nyankomne, ikke-uddannede og erfarne medlemmer (Staugaard, 2023, kap. 4).

Wenger fastsætter derfor, at:

“når der designes en proces, et kursus eller et system, er det således altid væsentligt at inddrage de berørte praksisfællesskaber” (Wenger, 2004, s. 266).

Indflydelse og ejerskab kan således også opstå når medlemmerne mærker, at de har en væsentlig rolle, har indflydelse og en oplevelse af at være taget med på råd, velvidende at det lokale perspektiv skal forenes med andre og større praksisfællesskaber. Vi kan således konstatere, at når praksisfællesskabets medlemmer er involverede i at løse opgaver sammen, og muligheden for at udvise og udvikle dømmekraft, specialisering, autonomi og abstraktion er til stede, så opstår og defineres det gensidige engagement.

Ressourcer, kompetencer, rammer og sociale og institutionelle faktorer spiller en rolle for de adspurgte pædagoger, og alt dette spiller ind, når pædagogerne beskriver hvordan praksisfællesskabet skal fungere som en fælles virksomhed med et gensidigt engagement og et fælles repertoire:

“Tid til at finde den der fælles vej og tid til at give ejerskab. Tid til at alle ved, hvad eks en årsplan indeholder. Og tid til at vende alle sten i den årsplan. Det synes jeg er vigtigt. Fordi hvis alle har et ejerskab på det så bliver både processen og produktet federe” (Interview 4).

“Det er med til at få nogle andre vinkler og perspektiver på det. Der kan vores medhjælper også nogle gange sparke en helt anden bold ind, som giver anledning til nye refleksioner” (Interview 4).

“Tydelighed og nysgerrighed er også vigtigt. Altså at have lov til at være nysgerrige på hinanden. Og give andre folk lov til at være nysgerrig på ens selv og ens praksis” (Interview 4).

Aktivt engagement giver således både noget til opfattelsen af ens professionsidentitet, men også til deltagelsen og tilhørsforholdet i praksisfællesskabet. Wengers hensigt er at kunne indfange de sociale dimensioner, som er forbundet med engagementet og den aktive deltagelse i hverdagen - som endvidere understreger det meningsskabende (Moesby-Jensen, 2012, s. 64):

“Deltagelse refererer [...] til en mere omfattende proces, hvor vi er en aktiv del af sociale praksisfællesskaber som vi skaber identitet i forhold til. Deltagelse i fx en gruppe på en legeplads eller i en arbejdsgruppe er både en form for handling og en form for tilhørsforhold. En sådan deltagelse former ikke kun, hvad vi gør, men også hvem vi er, og hvordan vi fortolker det, vi gør” (Illeris, 2017, s. 142).

Det gensidige engagement kræver ikke nødvendigvis, at medlemmerne har den samme uddannelsesmæssige baggrund, og kompetenceniveauer kan være forskellige og overlappende.

Vi tolker således, at det essentielle og meningsgivende må være, at der i praksisfællesskabet er en oplevelse af at være i en social gruppe, der er dannet omkring en fælles praksis. Et fællesskab, der er præget af fælles ressourcer, altså fælles måder at tænke, handle og tale på - og en velvilje til at dele ud, reflektere og finde nye indsigter. Individene i fællesskabet deler en interesse for praksis, og de oplever at lære og udvikle sig gennem deres deltagelse i fællesskabet.

Som vi tidligere har nævnt, spiller de faglige dialoger og refleksive samtaler en væsentlig rolle hos de adspurgte pædagoger. De interviewede fortæller, hvordan de oplever at være en del af et “vi” - et udviklende fællesskab gennem det fælles repertoire.

Flere gange iagttages det, at de nævner fælles sprog, fælles stil, fælles perspektiv og enighed om praksis rutiner:

“At de (andre pædagoger, der har været på uddannelse, red.) deler deres nye indsigter, gør at vi får ny fælles viden og kan handle sammen [...] Der synes jeg da tit, at vi får nogle snakke, som åbner nogle døre inde i mit eget hoved. I det hele taget, så det med at få sparret fagligt omkring tingene,

gør jo, at man åbner nye døre. Vi bliver klogere på tingene. Og det er med til at få nogle andre vinkler og perspektiver på det” (Interview 4).

“..man har brug for at have nogle kollegaer at sparre med og få øje på noget sammen med. Ja, blive klogere sammen med. Nogle voksne at lege med og nogle at få skabt en historie sammen med, og få skabt et sprog sammen med” (Interview 4).

“Der skal være noget at spille bold op af. Så noget med et fælles perspektiv og fælles stil, selvom vi er meget forskellige. Så har vi jo vores team, hvor vi er sammen med den anden stue. Her er jeg optaget af, at det vi har, hvor vores flader er fælles, det skal fungere. Jeg synes også, at det er vigtigt, når vi på vores stue har nogle overbevisninger om noget, så er det også vigtigt, at de indvies i det” (Interview 4).

“Vi har det samme sprog om tingene på stuen. Der er mange ting, vi kan klare på en sætning – indforstået [...] At man har hinandens ryg, og at vi i fællesskab har defineret nogle værdier” (Interview 4).

Wenger hævder i denne forbindelse, at det har betydning for læring i et praksisfællesskab, at:

“dets medlemmer deler et fælles forråd af temaer i form af et repertoire, der også indforstået kan knyttes an til” (Overby-Jensen, 2012, s. 76).

Dette relationelle kendskab til hinanden og den indforståethed, der kan trækkes på, har betydning for dynamikken og læringen i praksisfællesskabet. Ligeledes er det karakteristisk for det fælles repertoire, at medlemmerne over tid har været gensidigt engagerede i hinanden samt at praksis kan se ud på flere forskellige måder på grund af flertydighed (Overby-Jensen, 2012, s. 76). Det er ikke farligt at diskutere og når tingene vendes kontinuerligt, kan det opleves, at der er en vis transparens og de værdisæt og professionsmarkører, der præger de forskellige medlemmer, fremstår klarere.

At gøre noget sammen både med børnene og i praksisfællesskaberne er prioriteret hos og italesat af de adspurgte pædagoger. For det kan fremskrives, at der er en motiveret tilgang til at forhandle sig frem til en fælles praksis. Det gensidige og smittende engagement, der er blandt børn-voksne og voksne-voksne, får skabt både relationer og meningsfulde øjeblikke, hvilket samarbejdet om og i fællesskabet og den fælles virksomhed bærer præg af:

“Det der tænder den pædagogiske ild, det er, at når jeg kan gøre noget og opleve noget på samme tid, som børnene oplever det. Det er der, hvor vi voksne og børn har vores bedste momenter, hvor vi er sammen om noget. Altså for mig er det noget med at gøre noget. Selvfølgelig har jeg forberedt noget, men når jeg bare er i sådan et flow. Men det der med at hoppe ud i det og gøre noget, det er jo også noget, der kendetegner vores stue. Og det tror jeg er en erfaring, jeg har fået. At det virker rigtig godt, når vi prøver og også er omstillingsparate” (Interview 4).

“Vi går alle sammen ind i det, og så synes jeg grundlæggende, at det er vigtigt, at man er glad på sit arbejde, og jeg kan bare godt lide de børn, jeg arbejder med. Og jeg kan godt lide det fællesskab, vi har omkring det” (Interview 3).

“Og jeg tænker jo, at vores børn har det optimale børnehaveliv, fordi vi har skabt det sammen på stuen. Og det var der ingen, der kunne have gjort alene. Og det synes jeg godt, man må tro på, at det er ens praksisfællesskab, der har gjort det sammen med den pædagogiske identitet, man har. Det har gjort, at vi har skabt det her” (Interview 4).

Citaterne beskriver, hvordan ansvaret er fordelt således, at alle tager del i den fælles virksomhed og arbejder sammen om opgaven. Wenger beskriver “fælles virksomhed” som en proces, hvor ansvarsrelationer etableres og kommer til udtryk netop gennem drøftelser af handlinger, og konstaterer at:

“begrebet angiver en dynamisk proces, hvor forhandling og gensidig ansvarlighed er vigtige elementer, når en situeret socialitet udvikles” (Overby-Jensen, 2012, s. 75).

Wenger slutter, at når praksis skal forenes med et fællesskab, så er de 3 dimensioner: gensidigt engagement, fælles virksomhed, fælles repertoire til stede.

Når vi sammenholder dette med de adspurgte pædagogers beskrivelser kan vi konstatere, at det gensidige engagement skaber deltagelse, den fælles virksomhed etablerer relationer med forventninger og ansvar blandt praksisfællesskabets medlemmer og det fælles repertoire og den delte viden kan danne baggrund for og være en ressource i forhold til meningsudvekslinger og forhandlinger (Wenger, 2004, s. 103).

Delkonklusion - interview med pædagoger:

Der er hos de adspurgte pædagoger en bevidsthed om at være en del af flere praksisfællesskaber. Den ene pædagog fokuserer mest på det nære fællesskab, mens den anden også drager fordel af andre og større fællesskaber.

Pædagogerne fremhæver betydningen af praksisfællesskaber for læring, udvikling af professionsidentitet og tilhørsforhold. Disse fællesskaber fremmer vidensdeling, sparring og refleksion, og kræver aktiv deltagelse fra alle medlemmer. Dette hænger fint sammen med Wengers teori om, at alle har et tilhørsforhold til et eller flere praksisfællesskaber, hvor medlemmerne organiserer deres liv sammen for at udføre arbejdet og opnå læring (Wenger, 2004, s. 16). Pædagogerne ytrer, at der er fokus på at have åbne samtaler om praksis, hvilket fremmer samarbejde og omsorg. Ydermere er det essentielt at italesætte og afstemme for at bygge relationer, især i nye teams.

Deltagelse i praksisfællesskaber påvirker både den enkeltes og fællesskabets identitet, og pædagogerne oplever, at deres identitet udvikles gennem interaktion med kolleger. Deltagelse i praksisfællesskaber kan således føre til en synkron udvikling af både individuel professionel identitet og fællesskabets identitet (Moesby-Jensen, 2012, s. 81).

Krav om øget dokumentation og andre udefrakommende forskrifter, opleves ikke som noget, der hindrer praksis i stor grad, hvilket stemmer overens med de adspurgte pædagogers syn på deres egen indflydelse på praksis.

De to interviewede pædagoger har forskellige indgangsvinkler til magt og positionering. Begge pædagoger bidrager åbenlyst til fællesskabet fra forskellige udgangspunkter. Mens den ene pædagog (Interview 3) fokuserer på både det nære og de større praksisfællesskaber som nyttige for sparring, ser den anden pædagog (Interview 4) de større praksisfællesskaber som udfordrende for deltagelse og engagement, på grund af svigtende medvirken fra de øvrige medlemmer, hvilket resulterer i barrierer for dialog og forståelse. Pædagogen fremhæver endvidere, at hun har en oplevelse af, at status og magt kan opnås ved at bidrage aktivt og åbent i fællesskabet, selv for nye medarbejdere, hvilket vil sige, at qua kendskab og deltagelse så manifesteres ens fuldgældige position i praksisfællesskabet, hvorimod de mere passive medlemmer forbliver perifere.

Ifølge Wenger finder læring sted i alle kontekster, hvor individer interagerer, og de interviewede pædagoger udtrykker, at der er et stort ønske om sparring og vidensdeling blandt pædagogerne, hvilket skaber muligheder for at diskutere pædagogik og udvikle fælles forståelser (Moesby-Jensen, 2012, s. 57). Denne sparring finder sted i forskellige fællesskaber, alt afhængig af hvilken pædagog, der spørges. Her ses de adspurgte pædagogers mulighed for at udvise og styrke abstraktionen, som

en del af deres professionsidentitet. Pædagogerne gør deres faglighed gældende både i hverdagssituationer og til eksempelvis tværfaglige møder, hvor den abstrakte viden anvendes, som en nødvendig forudsætning når erfaringer og refleksioner skal sættes sammen med teoretisk viden i udviklingen af dømmekraften - både lokalt og globalt (Staugaard, 2023, kap 4 og Wenger, 2004, s. 155-156).

Begge pædagoger fremhæver, hvordan deres praksisfællesskaber giver mening i arbejdslivet, og de er bevidste om deres tilhørsforhold. De ser et klart forhold mellem deres engagement i fællesskaberne og den mening, de oplever i deres arbejde. Wenger beskriver, at mening skabes gennem gentagne mønstre i social interaktion. Mening er ikke statisk, men dynamisk og forhandles i relationerne mellem individer og deres sociale kontekst (Wenger, 2004, s. 68). Pædagogerne er i stand til at konkretisere betydningen af deres praksisfællesskaber, selvom disse sjældent udtrykkes eksplicit i dagligdagen.

Begge pædagoger ser indflydelse og ejerskab som essentielle for deres motivation og mening. Den ene pædagog (Interview 4) understreger, at det er vigtigt at kunne forhandle om sin mening, selv hvis ikke alle er enige. Denne evne til at bidrage til diskussioner skaber en følelse af værdifuld deltagelse. Wenger knytter til dette, at forhandelbarhed og negotiabilitet refererer til individets ret og mulighed for at påvirke holdninger, der er relevante for praksisfællesskabet (Moesby-Jensen, 2012, s.93).

Det er derfor afgørende for pædagogerne at finde mening i deres arbejde hvad angår kerneopgaven og det sociale fællesskab. Som Wenger påpeger, er evnen til at engagere sig i meningsfulde aktiviteter et centralt mål for læring (Illeris, 2017, s. 142).

Når de to pædagoger reflekterer over deres professionsidentitet, fremhæver de, hvordan læring, erfaring og udvikling har formet hvem de er. Wenger argumenterer for, at identitet defineres løbende gennem deltagelse i sociale fællesskaber, og at den konstant "samskabes" i interaktion med andre og formes i meningsfulde relationer og erfaringer (Stegeager et al., 2020, s. 112).

Pædagogerne viser en dyb forståelse for, at deres identitet som professionelle er knyttet til en viden om deres felt samt til de fællesskaber, de er en del af. Nøgleord som omsorg, refleksion og dømmekraft går igen i deres beskrivelser, hvilket understreger deres forståelse af vigtige egenskaber i en stærk professionel identitet som pædagog (Staugaard, 2023, kap 4).

Wenger taler om gensidig genkendelse og identifikation i praksisfællesskaber, hvor medlemmerne genkender hinanden som professionelle. Deltagelsesidentitet opstår gennem relationer, hvilket gør meningsfuldhed synlig (Moesby-Jensen, 2012, s. 80 og 92 og Wenger, 2004, s. 71). Pædagogen fra interview 4 understreger vigtigheden af at have en stemme og tage plads i professionen, hvilket hun mener er nødvendigt for at bidrage til fællesskabet og føle ejerskab. Ligeledes pointerer hun, at

ejerskab over arbejdet er afgørende for identitet og professionel integritet. At have en mening, der tæller, er vitalt for at føle sig værdsat og relevant i sin profession.

Begge pædagoger erkender, at erfaringer er centrale for udviklingen af deres dømmekraft og selv-sikkerhed. En egenskab, der gør de interviewede i stand til at analysere, tolke og tage stilling til forskellige situationer ud fra abstrakt viden og i stand til at foretage faglige skøn og på dette grundlag handle relevant og hensigtsmæssigt i konkrete forhold (Staugaard, 2023, kap. 4).

Wenger fremhæver, at læring er en livslang proces, hvor individet kontinuerligt producerer og re-producerer sin professionsidentitet (Moesby-Jensen, 2012, s. 93). Identitet spiller en central rolle i pædagogernes oplevelse af mening og værdi i deres arbejde. Deres refleksioner viser, hvordan en stærk professionsidentitet, forankret i fællesskaber og relationer, er med til at styrke deres engagement og evne til at handle professionelt. Som Wenger påpeger, er det gennem aktiv deltagelse og meningsfulde interaktioner, at identitet formes og udvikles (Illeris, 2017, s. 142 og Moesby-Jensen, 2012, s. 64).

De interviewede pædagoger oplever en stærk forbindelse til deres praksisfællesskaber, som de beskriver som meningsfulde og ejerskabsdrevne. De finder værdi i at kunne designe deres egen hverdag, bidrage aktivt til udviklingen af deres praksis og understrege betydningen af at have indflydelse på, hvordan kerneopgaverne udføres. Således understreges de 2 adspurgte pædagogers autonomi - deres evne til selvstændigt at planlægge, udføre og tage beslutninger vedrørende praksis på baggrund af et selvstændigt råderum, således at der er overensstemmelse med både de faglige, institutionelle og professionsbundne normer (Staugaard, 2023, kap. 4). De føler, at de i vid udstrækning kan forene kravene fra deres arbejde med deres egne ønsker, hvilket skaber en positiv dynamik i fællesskabet. Dette peger på, hvordan aktiv deltagelse kan føre til en følelse af ejerskab.

Ifølge Wenger er det vigtigt at inddrage medlemmer af praksisfællesskaberne, når noget skal skabes eller designes (Wenger, 2004, s. 266). Dette skaber en følelse af ansvar og engagement blandt medlemmerne. Pædagogerne bemærker, at det er essentielt at have tid til at diskutere og reflektere over deres arbejde, så alle kan deltage aktivt i beslutningsprocesserne, og det gensidige engagement muliggør, at medlemmerne kan lære af hinanden og udvikle en fælles forståelse af deres praksis.

De interviewede pædagoger taler om, hvordan et fælles repertoire, bestående af temaer, sprog og praksisrutiner er grundlæggende for deres samarbejde. De oplever, at deling af viden og erfaringer styrker deres kollektive identitet og fremmer refleksion.

Wenger fremhæver, at et fælles repertoire bidrager til den sociale dynamik i praksisfællesskaber ved at skabe en fælles forståelse af, hvad der er vigtigt, og hvordan man kan handle i forskellige situationer (Overby-Jensen, 2012, s. 76).

Det gensidige engagement i praksisfællesskaberne skaber relationer præget af gensidig ansvarlighed, og dette er centralt for udviklingen af en situeret social kontekst, hvor medlemmerne forhandler om deres roller og opgaver. Engagementet i fællesskabet giver ikke kun mening for pædagogerne, men det understøtter også deres professionelle identitet.

De interviewede pædagoger demonstrerer, hvordan deltagelse, gensidigt engagement, fælles virksomhed og et fælles repertoire er centrale elementer i deres praksisfællesskaber. Som Wenger påpeger, er det gennem aktiv deltagelse og forhandling, at der opstår en fælles virksomhed, der driver udviklingen fremad (Wenger, 2004, s. 103).

Det er væsentligt, at mening, praksis, fællesskab og identitet er indbyrdes forbundne og definerende, hvilket også ses i vores interviews.

Vores empiri fra de to interviews med pædagogerne viser, at der er en overvejende løsningsorienteret tilgang til arbejdet i praksis - altså at man lærer noget ved at gøre noget. Begge pædagoger er funderet i et mindset, der handler om at få praksis til at fungere. Der bliver lagt vægt på, hvad der er vigtigt og hvad der giver mening for alle parter, og det er ikke den i indledningen opstillede og velbegrundede tese om dårlige vilkår, pres udefra og så videre, der fylder i hverdagen.

Analysen for pædagogerne er længere end analysen af lærernes interviews. Vi vurderer, at dette skyldes, at empirien fra de to interviews med pædagogerne ser anderledes ud. Pædagogerne arbejder tættere sammen end lærerne og har mulighed for løbende at reflektere, drøfte episoder og faglige spørgsmål, hvilket giver flere refleksioner og dermed længere interviews.

Komparativ analyse - hvorfor?

Vores komparative analyse (se bilag 1) tager afsæt i Thyge Winthers-Jensens bog "*Komparativ pædagogik*". Vi har systematisk sammenholdt udsagnene fra vores respondenter, hvilket har øget vores abstraktionsniveau og overblik over de interviewedes centrale udtalelser. Winther-Jensen beskriver 3 metoder i sin bog, og vi har valgt at anvende kontrastmetoden, hvor formålet er, at:

“at fremdrage de unikke træk ved hvert enkelt casestudie og at vise, på hvilken måde disse træk eventuelt indvirker på almene sociale processer” (Winther-Jensen, 2004, s. 64-65).

Anvendelsen af kontrastmodellen har desuden øget vores indsigt i de centrale ligheder og forskelle, der er mellem pædagogers og læreres forståelse af praksisfællesskaber, samt hvordan de bidrager til udviklingen af deres professionsidentiteter. Kontrastmodellen bidrager ikke til at skabe nye generelle forklaringer, men bidrager til en større forståelse af de enkelte respondents udsagn, hvilket har tydeliggjort forskellige perspektiver i vores respondents udsagn (Winther-Jensen, 2004, s. 65).

Denne tilgang har kvalificeret vores delkonklusion og bidrager desuden til vores konklusion og perspektivering, da den har været medvirkende til at identificere forskelle og ligheder i måden, hvorpå pædagoger og lærere udvikler deres professionsidentitet i praksisfællesskaber.

Ligheder:

Både pædagoger og lærere understreger vigtigheden af praksisfællesskaber for deres faglige udvikling og professionsidentitet. De er ligeledes bevidste om, at de er medlemmer af flere praksisfællesskaber - de nære og de større.

Begge professioner anerkender, at deltagelse i et praksisfællesskab påvirker både den enkeltes identitet og fællesskabets.

Pædagoger og lærere anerkender betydningen af at have indflydelse på deres eget arbejde og at kunne forhandle om deres rolle i fællesskaberne. Autonomi er en vigtig faktor for deres motivation.

De større praksisfællesskaber kan være præget af en ubalance i magtstrukturen, både på grund af en forskel i ambitions- og engagementsniveau, men også på grund af medlemmernes position i praksisfællesskabet qua deres erfaring og beherskelse af praksis.

Begge grupper vægter det relationelle i den fælles virksomhed. Pædagoger i forhold til omsorg og tryk hos børnene, mens lærerne prioriterer relationen for at opnå faglige resultater.

Der er konsensus om, at professionsidentitet udvikles gennem interaktion med kolleger og er tæt knyttet til specialiseret viden samt praksisfællesskaber.

De er enige om, at vidensdeling og samarbejde med kolleger er essentielt for at styrke deres faglige læring og udvikling. Distribueret viden/vidensdeling er medvirkende til at medlemmerne udfører deres ekspertise ved at give indsigt i konkrete situationer.

At bidrage til det fælles repertoire er en del af deres professionsidentitet. Samarbejde og det fælles repertoire i praksisfællesskaberne har en positiv effekt på praksis.

Begge grupper fremhæver, at abstraktion og refleksion over praksis er centralt for deres arbejde. De bruger refleksion til at udvikle deres dømmekraft og tilpasse deres metoder.

I de nære praksisfællesskaber er muligheden for at forhandle og danne mening størst, og dermed kan identifikationen føre til udvikling af professionsidentitet. Ved deltagelse og vidensdeling cementeres en solid professionsidentitet og positionerne (fuldgyldig/perifer - deltager/ikke-deltager) understreges i praksisfællesskabet.

Flertallet af de adspurgte oplever, at det fælles repertoire ikke udfoldes på samme måde i de større praksisfællesskaber, på trods af den fælles virksomhed. Der er en ringe grad af autonomi i de større praksisfællesskaber, hvor det professionelle råderum er indskrænket, selvom de adspurgte arbejder med en fælles virksomhed, er der færre muligheder for, at den enkelte kan bidrage til det fælles repertoire. Muligheden for at anvende selvstændig dømmekraft er reduceret i de større praksisfællesskaber, hvor de adspurgte i højere grad er nødsaget til at tilpasse sig retningslinjer og en anden ramme/mødestruktur. Ligeledes opleves det, at det faglige, personlige og refleksive engagement og deraf deltagelse er svingende i de større praksisfællesskaber.

Forskelle:

Lærerne taler hovedsagelig om de mindre praksisfællesskaber, som de finder mere meningsfulde og engagerende. Begge pædagoger anerkender værdien af fællesskaber. Den ene af pædagogerne drager fordel af både nære og større fællesskaber, mens den anden oplever udfordringer i de større grupper på grund af manglende engagement fra nogle medlemmer.

Hos lærerne er der forskelle i engagement og ambitionsniveau i større fællesskaber, hvilket kan føre til perifer deltagelse. Pædagogerne ser også engagement som centralt, men deres fokus er mere på at skabe relationer og samarbejde, hvilket tyder på en mere kollektiv tilgang qua deres sammensætning (lærere er som oftest alene med en klasse, hvor pædagoger oftest arbejder 2-3 sammen om en

gruppe).

Det svigtende engagement, som pædagogerne oplever, kan skyldes, at magt/status opnås ved at bidrage i plenum, og at ens position i praksisfællesskabet manifesteres på baggrund af deltagelse og beherskelse af praksis. Det at være engageret og deltage i møderne fylder ikke i så høj grad hos lærerne, mens det hos pædagogerne vægtes i højere grad.

Mens både lærere og pædagoger udvikler deres identitet gennem praksisfællesskaber, fremhæver pædagogerne, at deres identitet er tæt knyttet til faglighed, omsorg og relationer, hvilket kan være mindre fremtrædende i lærernes beskrivelser, der fokuserer mere på faglighed og metoder.

Pædagogerne beskriver en fleksibel "arbejdsdag", mens lærerne skildrer en arbejdsdag med mål og krav, som kan begrænse deres autonomi. Ligesom pædagoger reflekterer over "*det hele barn*", mens lærerne tænker over, hvordan de forbedrer deres praksis og deres undervisning.

Pædagogerne understreger, at dømmekraft, omsorg og refleksion er væsentlige elementer. At have en stemme og tage plads i professionen, især i tværfagligt samarbejde, er vigtigt for dem. Ligeledes oplever pædagogerne, at erfaringer er centrale for at udvikle dømmekraft, og at et tilhørsforhold skaber mening og motivation. Pædagogerne oplever ikke, at udefrakommende krav hindrer deres praksis. Lærernes praksis er i højere grad præget af pensum og klarere rammer.

Observation og deltagelse i kollegers undervisning er værdifuldt for lærere, da det inspirerer dem til at udvikle deres egen praksis og professionsidentitet. Mindre praksisfællesskaber er særligt effektive til at fremme inspiration, sparring og metodeudveksling, da det skaber et fælles engagement og ambitionsniveau. I kontrast hertil oplever lærerne, at større praksisfællesskaber begrænser refleksion på grund af tradition, travlhed og pålagte opgaver. Desuden er der forskelle i engagement og ambition i de større grupper, hvilket kan skabe frustration og begrænse den individuelle udvikling.

Pædagogerne nævner, at de åbne samtaler om praksis er vigtige for at fremme omsorg og samarbejde. Relationsarbejdet, herunder italesættelse og afstemning, er centralt. Et fælles repertoire af temaer, sprog og praksisrutiner er essentielt for samarbejde, og deling af viden styrker den kollektive identitet og refleksion blandt pædagogerne.

Konklusion på komparativ analyse:

Både pædagoger og lærere ser praksisfællesskaber som fundamentale for deres faglige udvikling og professionsidentitet, men de oplever og adresserer udfordringer og dynamikker forskelligt. Begge

grupper værdsætter indflydelse og autonomi i deres arbejde, og de fremhæver, at deltagelse i disse fællesskaber påvirker både individuel identitet og det kollektive fællesskab. De har fokus på relationsarbejde, men lærerne prioriterer faglige resultater, mens pædagogerne vægter omsorg og tryk, hvilket afspejler de forskellige kontekster, de arbejder i.

Begge grupper understreger, at engagement, vidensdeling og refleksion er centrale elementer i deres arbejde, men lærerne trives ofte bedre i mindre fællesskaber, hvor der er højere grad af deltagelse og motivation. Pædagogerne har en mere kollektiv tilgang, der fokuserer på relationer og omsorg, og de oplever indimellem udfordringer i større grupper på grund af ubalancer i engagement og magtstrukturer.

Pædagogernes identitet er relateret til omsorg, faglighed og relationer, mens lærernes identitet er præget af faglighed og metoder. Lærernes arbejdsdag er ofte præget af mål og krav, hvilket kan begrænse deres autonomi, mens pædagogernes fleksible tilgang giver mere plads til refleksion. Det at deltage i praksisfællesskaber fylder mere hos pædagogerne end hos lærerne, da pædagogerne i højere grad arbejder tættere sammen end lærerne og har kutyme for løbende at sparre, reflektere og vidensdele.

For lærerne er det at observere passivt og deltage i kollegers praksis en vigtig kilde til inspiration og udvikling af deres identitet. Pædagogernes udvikling er derimod tæt knyttet til den aktive interaktion og refleksion, som er afgørende for deres professionsidentitet og dømmekraft. Samlet set viser det sig, at mens begge professioner værdsætter praksisfællesskaber, så påvirkes deres oplevelse og udvikling af disse fællesskaber af forskellige fokusområder og strukturer. Lærerne skal i mindre grad gøre rede for deres monopol, da deres praksis i højere grad er pensumreguleret end pædagogernes. Pædagogerne bruger engagementet, fagligheden og italesættelsen af disse i praksisfællesskaberne til at opretholde deres berettigelse som profession. Dette er en central forskel, da lovgivningen i lærerprofessionen er medvirkende til at sikre og opretholde deres monopol og status - pædagogerne har i højere grad behov for at legitimere deres monopol gennem engagement i praksisfællesskaber, hvor deres faglighed anvendes og italesættes. Denne forskel er relevant, da pædagogerne må fastholde deres monopol ved deres evne til at skabe deres professionsidentitet i deres egen praksis, mens lærernes monopol i højere grad støttes af lovgivning.

Konklusion og diskussion:

I dette masterspeciale har vi undersøgt de faktorer, der medvirker til at fastholde de professionsudøvere i deres fag. Vi har fundet, at praksisfællesskaber har betydning som en styrkende faktor for tilhørsforholdet til professionen, og at disse fællesskaber bidrager til etablering og forankring af

professionsidentiteter. Vi har fokuseret på at forstå, hvordan vores kolleger oplever deres relation til både praksisfællesskaber og deres professionelle identitet, samt belyst hvilke professionsmarkører, der identificeres i deres professionelle praksis.

Både de mindre og de større praksisfællesskaber spiller en vigtig rolle i lærernes faglige udvikling og i udviklingen af professionsidentitet. De mindre praksisfællesskaber, hvor der er højere grad af engagement og mulighed for refleksion, fremmer udviklingen af lærernes dømmekraft, autonomi og deres evne til at forhandle mening i deres praksis. I disse fællesskaber er lærerne i stand til at udvikle deres undervisning ved at tage andres metoder og materialer til sig og anvende dem i deres egen praksis, hvilket styrker deres identitet som fagprofessionelle. Omvendt oplever lærerne i de større praksisfællesskaber en lavere grad af engagement og ofte en ubalance i magtforholdene, hvilket kan hæmme deres muligheder for refleksion og udvikling. Her kan de føle sig som perifere deltagere, hvilket kan reducere deres mulighed for at forhandle mening og udvikle deres professionelle dømmekraft. Lærernes autonomi og selvbestemmelse i arbejdet er essentielle for deres motivation og faglige udvikling, og den stærkeste læring sker, når de har mulighed for at planlægge og reflektere over deres praksis i et miljø, hvor de har ejerskab over deres metoder og tilgange. På trods af udfordringerne i de større fællesskaber, som kan være præget af magtforhold og pensum, finder lærerne stadig måder at udvikle deres praksis på, eksempelvis gennem observation af kolleger og ved at eksperimentere med nye undervisningsmetoder. Samlet set understøtter de mindre praksisfællesskaber lærernes udvikling af deres professionsidentitet og kompetencer, mens de større fællesskaber kan skabe barrierer for dette, medmindre lærerne formår at navigere i de magtstrukturer og praktiske udfordringer, der præger disse fællesskaber.

Pædagogerne udtrykker en bevidsthed om deres tilhørsforhold til både nære og større fællesskaber, og de fremhæver, hvordan disse fællesskaber bidrager til vidensdeling, refleksion og sparring, som er essentielt for deres udvikling som fagprofessionelle. Pædagogerne ser en tæt forbindelse mellem deres aktive deltagelse i fællesskaberne og den mening, de finder i deres arbejde. De erkender, at deres professionelle identitet udvikles gennem interaktion med kolleger og gennem fælles faglig refleksion og erfaring. Læring og identitet formes således gennem social interaktion i praksisfællesskaber. Pædagogerne understreger vigtigheden af at have indflydelse og ejerskab i deres arbejde, hvilket skaber en følelse af værdi og motivation. Pædagogernes forskelligartede syn på magt og positionering i fællesskaberne afslører, hvordan individuel deltagelse kan påvirke ens status i praksisfællesskabet, og om ens position er legitim perifer deltager eller fuldgældigt medlem. En pædagog ser de større fællesskaber som udfordrende på grund af manglende engagement fra kolleger, mens den anden pædagog ser dem som en værdifuld ressource for sparring og læring. Desuden viser pædagogerne, hvordan deres arbejdsidentitet er knyttet til en kontinuerlig udvikling af dømmekraft og professionel viden, som deles og forhandles i fællesskabet. Deres refleksioner illustrerer, at identitet ikke er statisk, men skabes i relation til de fællesskaber, de er en del af, og i faglig forhandling med kolleger om fælles mål og opgaver. De pædagogiske fællesskaber er ikke kun vigtige for læring og udvikling af identitet, men også for at skabe mening og formål i arbejdet. Pædagogerne er bevidste

om, at deres engagement og aktive deltagelse i disse fællesskaber er med til at fremme deres professionelle vækst og muliggør en kontinuerlig refleksion og forbedring af deres praksis.

Den komparative analyse viser, at både pædagoger og lærere anerkender praksisfællesskabernes betydning for deres faglige udvikling og professionsidentitet. Praksisfællesskaberne opleves som muliggørende for en kontinuerlig læringsproces, der er betinget af adgangen til fællesskabets opgaver og interaktionen mellem medlemmerne. Dette skaber ligeledes et stærkere kollegialt fællesskab, men også en mere meningsfuld og engagerende praksis, hvor medlemmerne bidrager til at forme deres professionelle identitet. Dømmekraften kan siges at tage form på baggrund af nye refleksioner, og denne læreproces bliver til en ny opfattelse af en selv og professionsidentiteten udvikles og forandres derfor i et praksisperspektiv og i kraft af et fællesskab gennem deltagelse og interaktion med andre.

Fællesskaberne opleves på forskellige måder afhængigt af deres arbejdsfokus og kontekst. Lærerne vægter faglige resultater og metoder, hvilket afspejles i deres præference for mindre, mere deltagende fællesskaber, mens pædagogerne prioriterer faglige refleksioner, relationer og tryghed i både små og større, kollektive fællesskaber. Begge grupper understreger vigtigheden af engagement, viden deling og refleksion.

Den faglige dømmekraft og autonomi styrkes, når der i fællesskab sker meningsforhandlinger og refleksion.

Deres identiteter og arbejdsdynamikker formes af forskellige arbejdsforhold og strukturer, som påvirker både deres faglige udvikling og deres samarbejde i praksisfællesskaberne.

Pædagoger og lærere er i nogle praksisfællesskaber placeret som fuldgældende medlemmer, mens de i andre praksisfællesskaber kan indtage positionen perifer, ikke deltagende eller marginalisering. De skiftende placeringer er en del af pædagogernes og lærernes læringsbaner og udvikling af identitet.

Praksisfællesskabet, som er de fælles historiske og sociale ressourcer, rammer og perspektiver, som kan opretholde et gensidigt engagement i handling og udvikle det fælles repertoire om den fælles virksomhed, er medvirkende til at styrke professionsidentiteten.

Vi kan konkludere, at når man som os ønsker en førstehåndsbeskrivelse af de adspurgtes forståelser af professionsidentitet og praksisfællesskaber, så har det været virksomt at interviewe med et fænomenologisk afsæt, hvor omdrejningspunktet har været åben dialog, nysgerrighed og interesse for deres livsverdensbeskrivelser. Hvis vores fokus havde været rettet mod at undersøge magt,

positioner, forskelle og konflikter og de underliggende faktorer i forhold til dette, havde det været relevant at anvende et andet videnskabsteoretisk afsæt.

Når vi arbejder hermeneutisk anerkender og vedkender vi vores forståelseshorisont som en ramme for, hvad vi allerede ved og hvordan vi forstår verden. Dette betyder, at vi sagligt kan konstruere meningsfulde fortolkninger derudfra og etablere nye forståelser af verden. Den hermeneutiske cirkel kommer i spil når vores forforståelse revideres i mødet med nye fortællinger/erfaringer, og på denne måde er forforståelsen en aktiv forudsætning for og afgørende i forhold til, hvad vi kan erfare, og hvad vi skaber af nye forståelser.

Vi har gennem hele opgaven synliggjort vores forståelser, erfaringer, tilvalg og fravalg samt diskuteret og vurderet hvordan vores valg har fået betydning for metoder, analyser og sammenhænge.

Vi kan efterfølgende konstatere, at tiden i et semistruktureret interviewforløb spiller en rolle. Efter- som vi af praktiske årsager ikke har kunne lave samtlige interviews på nøjagtigt samme tidspunkt, vil tiden og de input vi løbende får af teoretisk, refleksiv og empirisk karakter, påvirke måden vi fokuserer på, også selvom vi har benyttet den samme interviewguide. Her sker både en bevægelse i den hermeneutiske cirkel og en abduktiv handling, fordi vi efter de første interviews har fået nye og ændrede forståelser og muligvis også ny teoretisk viden. Vi er blevet inspireret til at læse nyt, hvilket gør at vores forforståelser og vores udgangspunkt for det andet interview er anderledes, og dette kan så smitte af på den retning, interviewet tager. Vi har været i en foranderlig proces, hvor tid, på- virkninger, indsigter og erfaringer har været vores medskabere, og det har vi i forløbet oplevet og anset som en ressource.

Vi har erfaret, at det i vores speciale har givet mening at kombinere fænomenologien og hermeneutikken. Vores pædagogiske praksisser foreskriver som udgangspunkt ikke den ene eller den anden videnskabsteori, så vi har brugt vores dømmekraft til at plukke og kombinere indsigter fra de forskellige teorier for at få et nuanceret perspektiv på vores undersøgelsesområde.

Vores valg omkring at anvende mixed methods var til en start et forskningsmæssigt forsøg, men den kvantitative spørgeskemaundersøgelse viste sig at være et særdeles velvalgt og effektivt redskab til at skabe overblik og generaliseringer over pædagogernes og lærernes perspektiver på professions- identitet, praksisfællesskaber og deres indbyrdes sammenhæng. Den data, som spørgeskemaerne ge- neredede og de tabeller, vi efterfølgende skabte, har givet et godt og brugbart overblik, som vi kunne konstruere vores interviewguide på baggrund af.

Vores metodevalg kan også kaldes et sekventielt design, hvor viden og resultater fra vores kvantita- tive spørgeskemaundersøgelse er brugt til at formulere spørgeguiden til det efterfølgende kvalitative

interview forløb. De to metoder indgår sekventielt og er afhængige af hinanden, og gennemførelsen af den sidste undersøgelse er således underlagt betingelser opstillet af den første. Vores ambition har været at indramme/understrege og undersøge/uddybe vores undersøgelsesfelt (Brinkmann et al., 2020, s. 265 og Frederiksen, 2013).

At anvende det semistrukturerede interview i vores undersøgelse har givet mulighed for at indhente livsverdensbeskrivelser af praksis. At tematisere og lave meningskondensering har hjulpet os, da vi skulle lave analysen, fordi det naturligt gav os overordnede og underordnede temaer, som har fungeret som gode afgrænsninger og givet transparens i de forskellige afsnit.

Det kvantitative og det kvalitative arbejde har været en hjælp, da vi skulle lave vores komparative analyse - igen fordi overskrifter og temaer var givet på forhånd. Den røde tråd og de valg vi har truffet i forhold til vores metoder har været et aktiv for arbejdsprocessen og dermed specialet.

En metode, der kunne have været givtig at anvende i vores opgave, men som vi udelod grundet valg af anden også relevant metode, er fokusgruppeinterviewet. Et fokusgruppeinterview giver mulighed for at få flere perspektiver om vores emne fra en gruppe, da det kollektive samspil, der er i et fokusgruppeinterview, kan frembringe intuitive udsagn fra deltagerne (Brinkmann et al., 2020, s. 205-206).

Som vi tidligere har skrevet har vi omfavnet vores fordomme og forforståelser - og ligeledes vores forventninger; for vi har fra starten ønsket at stå med de mest fyldestgørende spørgeskemaundersøgelser og de mest interessante interviews som udgangspunkt for analyserne. Efterfølgende har vi reflekteret over, at forventning og virkelighed er forskellige størrelser, og er vendt tilbage til, at vores erfaring i forhold til at udarbejde spørgeskemaer, udføre interviews, skabe engagement og sikre deltagelse bliver rigere ved at gøre det, og at vi har været tro mod vores fænomenologiske og hermeneutiske afsæt.

Ligeledes har vi erfaret, at det kan være svært at afdække og behandle de lidt sværere emner eksempelvis magtforhold og konflikter, der er i et team. Vi skal som forskere i egen organisation balancere mellem at skulle trække en masse relevant empiri ud af samtaler med vores kolleger, men samtidig skal vi efterlade både de interviewede og hele praksisfællesskabet på en måde, så der ikke florerer uafklarede eller uafsluttede dilemmaer. Selvom vores position i interviewøjeblikket er en anden, så er vi stadig kolleger med samme personaleansvar og beføjelsesniveau.

Den i vores indledning omtalte flugt fra velfærdsprofessionerne har inspireret os til i vores speciale at vende problematikken om og i stedet undersøge, hvad der skal til for at blive i et praksisfællesskab, og hvad der skal til for, at man som lærer og pædagog trives, styrker sit tilhørsforhold og udvikler sin professionsidentitet. Der kan skrives mange flere opgaver om netop dette tema - uanset hvilket perspektiv man anskuer det fra, og qua vores abduktive tilgang, så vedkender vi, at der findes flere sandheder omkring vores undersøgelsesfelt. I den forbindelse er det interessant, at vores empiriske fund ikke i høj grad er præget af dårlige vilkår, pres og modløshed, men mere af en stemning af ejerskab, engagement og deltagelse.

Vi har i vores indledning en velbegrundet og velbeskrevet tese, men vores fund har vist, at virkeligheden i vores organisationer er en anden. I hvert fald fortæller vores respondenter, at det er andre ting, der fylder mere i praksis. Vores organisationer opleves som steder, hvor graden af indflydelse og meningsfuldhed er tilstrækkelig, hvorfor medarbejderne som udgangspunkt forbliver ansatte.

Vi har ikke forsøgt at dreje samtalerne hen i retning af det vi synes vi skulle finde, men vi har holdt fokus på de interviewedes livsverdensforståelser, som er præget af virkelige og levende fortællinger med mislyde undervejs i de forskellige interviews, hvorfor vi kan konkludere, at vores fund er sådan som virkeligheden og hverdagen er i vores organisationer.

Wenger forholder sig ikke til omverdenens betydning for et praksisfællesskab og de muligheder eller begrænsninger, der kan opstå på baggrund af samfundsskabte vilkår. Dette aspekt kunne have været givtigt at inddrage for os, da vores professioner oplever et voksende antal faktorer, der spiller ind. Eksempelvis markante borgere (Mogensen, 2024), markante forældre (Tordrup, 2022), giftig gæld/udpint velfærd (Ekman, 2024), flere dokumenterende krav, større pres på grund af både synligt og usynligt arbejde, ringere normeringer etc. Forhold der i større eller mindre grad påvirker praksis i velfærdsprofessionerne.

I opgaveforløbet har vi løbende haft refleksioner og diskussioner både hvad angår det, som vi har skrevet, men også hvad angår de steder, hvor vi oplever, at vores teori har mangler, begrænsninger eller udeladelser. For opstår der læring alene ved at være en del af et praksisfællesskab? Hvad med den intrapersonelle og kognitive del? Wenger siger ikke meget om, hvad der sker i individet, fordi fokus er rettet mod det sociale, og selv når talen falder på individniveau, er det stadig set ud fra en social optik. Identiteten skabes i forbindelse med de praksisfællesskaber, som individet er en del af (Moesby-Jensen, 2012, s. 67 og 90).

Der findes teoretikere, der ville påstå noget andet, og eksempelvis ville Knud Illeris med sine teorier om identitet og de 4 læringstyper have et andet perspektiv på læring. Hvor der i Wengers teori

er fokus på det interpersonelle, fokuserer Illeris' på intrapersonelle processer, hvor nye indtryk forbindes med tidligere læring. Illeris' teorier ville medvirke til at afdække, hvilken drivkraft pædagoger og lærere har i samspillet med kolleger om et konkret indhold, når de anvender deres identitet til at mestre opgaver, så de bliver meningsfyldte. Ligeledes ville Karl Weicks teori om meningsskabelse bidrage til at åbne op for, hvordan pædagoger og lærere skaber mening og læring i deres arbejde og praksisfællesskaber, samt hvordan det præger deres identitet. Teoretikere som vi i den teoretiske udvælgelsesproces var omkring.

Slutteligt kunne vi have inddraget de pædagoger og lærere, der har forladt vores fag, således at vi kunne have fået deres synspunkter og perspektiver på vores undersøgelsesområde. Dette overvejede vi kort i starten, men gik fra det igen fordi det ville kræve en hel opgave for sig selv og også betyde, at vi skulle se det hele med et andet fokus.

I vores arbejde med denne masterafhandling har vi blandt andet opnået stor viden om vores kollegers oplevelser af deres professioner, deres professionsidentitet og deltagelsen i praksisfællesskaber. Resultaterne er interessante og vil opnå yderligere berettigelse, hvis vi inddrager vores fund i den fortsatte udvikling af vores praksisser. I den forbindelse kunne det være givtigt at iværksætte en række tiltag på vores arbejdspladser, der kunne bidrage til øget refleksiv deltagelse i de større praksisfællesskaber, hvor der sættes fokus på indflydelsen på medarbejdernes opgaveløsning og relationerne i deres teams inspireret af Malene Friis Andersens bog "*Det kunne være så godt*". Vi har i forvejen en ide om, hvordan vores kolleger forholder sig til indflydelse på arbejdsopgaver, deres teamsamarbejde mm. qua vores spørgeskemaundersøgelse og i den forbindelse kunne vi iværksætte et eksperiment, som vi har anvendt i en tidligere opgave, hvor *cooperative learning* strukturen "*værdi-linje*" (Kagan et. al., 2006, s. 57) bliver anvendt til at afdække vores kollegers forståelse af egen profession. Arbejdet med "*værdi-linjen*" kunne organiseres således, at det blev afviklet i "de nære teams" for at skabe et læringsrum, hvor der i forvejen er en stor grad af abstraktion, deltagelse og refleksion. Sådan et læringsrum kunne så gradvist udvides til de større praksisfællesskaber. Dette vil kræve en ledelsesmæssig opbakning til og prioritering af fælles refleksion, hvilket vores konklusion viser har stor betydning for pædagoger og læreres professionsidentitet.

Litteraturliste:

Bøger:

Andersen, M.F., (2023) *Det kunne være så godt* - Dansk psykologisk forlag.

Andreasen, K.E., Rasmussen, P., Rasmussen, A., Aarup Jensen, A., Ydesen, C. og Ravn, O. (2018) *At undersøge læring* - s. 18, 45, 89, kapitel 5 og 6 - Frederiksberg - Samfundslitteratur.

Birkler, J (2021) *Videnskabsteori - en grundbog* - s. 94 og kapitel 6 - København - Munksgaard.

Brinkmann, S. og Tanggaard, L. (2020) *Kvalitative metoder - En grundbog* - s. 38, 55, 60, 235, 261, 262, 265, 617 og 658 - København - Hans Reitzels Forlag.

Egholm, L. (2014) *Videnskabsteori - perspektiver på organisationer og samfund* - s. 94 - København - Hans Reitzels Forlag.

Ekman, S. (2024) *Giftig gæld og udpint velfærd* - Gyldendal.

Fuglsang, L., Bitsch Olsen, P. og Rasborg, K. (2021) *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne på tværs af fagkulturer og paradigmer* - s. 40, 259-260, 285, 291-292, 299-305 og 320 - Frederiksberg - Samfundslitteratur.

Gadamer, H.G. (2007) *Sandhed og Metode - Grundtræk af en filosofisk hermeneutik* - s. 292 - Århus - Academica.

Hammer, S. og Høpner, J. (2021) *Meningsskabelse, organisering og ledelse - En introduktion til Weicks univers* - Kapitel 1 - Frederiksberg - Samfundslitteratur.

Hansen, N.H., Marckmann B., Nørregård-Nielsen E., Rosenmeier S.L. og Østergaard J. (2015) *Spørgeskemaer i virkeligheden* - s. 19, 20, 76, 89, 156, 194, 202 og kapitel 9 - Samfundslitteratur.

Harboe, T. (2018) *Metode og projektskrivning - en introduktion* - Kapitel 6 - Samfundslitteratur.

Høyen, M og Brinkkjær, U. (2018) *Videnskabsteori for de pædagogiske professionsuddannelser* - Kapitel 4 og 5 - Hans Reitzels Forlag.

Illeris, K. (2013) *Transformativ læring og identitet* - Kapitel 9 - Frederiksberg - Samfundslitteratur.

Illeris, K. (2017) *49 tekster om læring* - Kapitel 10 og 12 - Frederiksberg - Samfundslitteratur.

Kagan, S. og Stenlev, J. (2006) *Cooperative Learning - undervisning med samarbejdsstrukturer* - s. 57 - Malling Beck.

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015) *Interview - det kvalitative forskningsinterview som håndværk* - s. 17, 19, 22, 37, 49, 81, 107-108, 116-118, 168-171 og 186-189 - København - Hans Reitzels Forlag.

Moesby-Jensen, C. (2012) *Social læring i arbejdslivet - ledelsesudvikling og forandring af praksis* - Kapitel 5 - København - Hans Reitzels Forlag

Mogensen, H. (2024) *Markante borgere* - s. 17-29 og 67-82 - Samfundslitteratur.

Olsen Bitsch, P. og Pedersen, K. (2021) *Problemorienteret projektarbejde - en værktøjsbog* - s. 108, 116, 143 og 152-156 - Samfundslitteratur.

Rienecker L. og Jørgensen P.S. (2014) *Den gode opgave* - Kapitel 1 - Frederiksberg - Samfundslitteratur.

Schmidt, C.H. (2024) *Videnskabsteori og professionel dømmekraft i pædagogisk praksis og opgaveskrivning* - Kapitel 5 og 6 - Frederiksberg - Samfundslitteratur.

Staugaard, H. (2023) *Profession - sku det være noget særligt* - Kapitel 5 - Samfundslitteratur

Stegeager, N. og Laursen, E. (2020) *Organisationer i bevægelse. Læring - udvikling - intervention* - s. 58, 111, 112 og 202 - Frederiksberg - Samfundslitteratur.

Tordrup, R.Y. (2022) *Markante forældre* - s. 17-31 - Dansk Psykologisk Forlag.

Wenger, E. (2004) *Praksisfællesskaber* - København - Hans Reitzels Forlag.

Winther-Jensen, T. (2004) *Komparativ pædagogik- faglig tradition og global udfordring* - s. 51-71 - Akademisk forlag.

Artikler:

<https://politiken.dk/debat/kroniken/art4864710/En-l%C3%A6rers-profession>

(Elbro, C. og Rasmussen, J., 2005 - sidst besøgt 14.11.2024).

[Integration i 'mixed methods' forskning: Metode eller design? | Metode & Forskningsdesign](#)

(Frederiksen, M., 2013 “*Integration i 'mixed methods' forskning: Metode eller design?*” - Metode og forskningsdesign - sidst besøgt 29.11.2024)

<https://bupl.dk/boern-unge/nyheder/hver-fjerde-er-vaek-fra-paedagogfaget-efter-fem-aar-se-hvor-de-bliver-af>

(Hagemann, S. og Nørby, J., 2023 - sidst besøgt 14.11.2024).

[Pædagogprofessionen: Sådan fødes en profession | BUPL](#)

(Jensen, V.B., 2008 - sidst besøgt 14.11.2024).

[Igen i år få ansøgere til centrale velfærdsfag - Altinget - Alt om politik: altinget.dk](#)

(Lehmann, C., 2023 - sidst besøgt 14.11.2024).

<https://www.ae.dk/analyse/2022-04-nyuddannede-kun-6-ud-af-10-laer Ruddannede-arbejder-i-folke-skolen>

(Pihl, M.D. og Lykketoft, A., 2022 - sidst besøgt 14.11.2024).

[Årsagen til at lærere bliver i | MagasinetSkolen.dk](#)

(Odsgaard, M., 2022 - sidst besøgt 14.11.2024).

[Skab faglige fællesskaber – og lad lærerne lære af hinanden \(folkeskolen.dk\)](#)

(Christensen, O. og Vejen, B., 2018 - sidst besøgt 14.11.2024).

[17 - Lærere der bliver i professionen -16-05-2022.pdf](#)

(Plauborg, H., Wieser, C., Petersen, K.B., og Laursen, P.F., 2022 - sidst besøgt 14.11.2024).

[https://www.intern.aau.dk/gdpr/ Hvornår skal jeg slette mine forskningsdata?](https://www.intern.aau.dk/gdpr/Hvornår%20skal%20jeg%20slette%20mine%20forskningsdata?)

(AAU.dk - sidst besøgt 15.11.2024)

Rapporter:

[Rapportskabelon KP Grøn \(ucviden.dk\)](#)

(Böwadt, P. R., og Vaaben, N. K., 2021 - sidst besøgt 14.11.2024).