Tavs viden og praktik
en diskussion af Polanyis teori om tavs viden i sygeplejeuddannelsen og i pædagoguddannelsen
Andersen, Randi

Publication date:
2011

Document Version
Pre-print: Det originale manuskript indsendt til udgiveren. Artiklen har endnu ikke gennemgået peer-review (fagfælledømmelse) og redigering.

Link to publication

Citation for published version (APA):

General rights
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Download policy
If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.
Randi Andersen

Tavs viden og praktik

En diskussion af Polanyis teori om tavs viden i forhold til praktik i sygeplejeuddannelsen og i pædagoguddannelsen

Ph.d. –afhandling
Forskerskolen i Livslang Læring
Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning
Roskilde Universitet
Januar 2011
Indhold

DEL 1: Konstruktion af forskningsobjekt og præsentation af forskning i tavs viden. ............................................................................................................................... 5
Kapitel 1: Indledning ......................................................................................... 6
  Baggrund og problemstilling ........................................................................... 6
  Polanyis relevans for læring i praktik ............................................................ 10
  Afhandlingens indhold .................................................................................... 12
Kapitel 2: Metodeovervejelser ...................................................................... 15
  Videnskabsteori – et hermeneutisk perspektiv ............................................... 15
  Om det særlige ved at undersøge *tavs* viden ............................................. 19
  Design – et komparativt perspektiv ............................................................... 24
  Observation og repræsentation ..................................................................... 29
  Sprogets begrænsninger - og teoriens rolle .................................................. 31
  Interviews ....................................................................................................... 35
  Reflektrende empirisk forskning ................................................................. 38
Kapitel 3: Tidligere og aktuelle bidrag til forskning om tavs viden ......... 41
  1. Kritik af ny teknologi, som eroderer arbejdet ......................................... 44
  2. Professionsbaseret kritik af uddannelsessystemets bogliggørelse ......... 51
  3. Kritik af den herskende skolastiske pædagogik ........................................ 56
  Temaer på tværs ............................................................................................ 65
Kapitel 4: Polanyis teori om tavs viden ......................................................... 72
  Polanyis baggrund ....................................................................................... 72
  At lære ved at dvæle – en a-kritisk position ................................................. 79
  Forholdet mellem del og helhed .................................................................. 86
  Sprogets betydning for tavs viden – kritikkens mulighed ........................... 88

DEL 2: Kontekst .............................................................................................. 92
Kapitel 5: Om arbejdet ................................................................................. 93
  Om professionsbegrebet ............................................................................. 93
  Modernisering af arbejdet ........................................................................... 99
  Når arbejdet er omsorgsarbejde ................................................................. 105
Kapitel 6: Om uddannelserne ..................................................................... 112
  Pædagoguddannelsen og praktikken .......................................................... 112
  Sygeplejerskeuddannelsen og praktikken .................................................... 115
  Uddannelsestiltag ........................................................................................ 120

DEL 3: Empiriske analyser ........................................................................... 123
Kapitel 7: Præsentation af fire arbejdspladser ........................................... 124
Børnehaven........................................................................................................124
Et bosted...........................................................................................................127
Hjemmeplejen ..............................................................................................130
Dialysen ..........................................................................................................132
Kapitel 8: Tavs praksis..................................................................................134
  Tavs praksis i pædagogisk arbejde ..............................................................134
  Hvad med arbejdsdeling? ..........................................................................142
  Begreber på pædagogisk praksis – om vidensbasen ...............................144
  Rutiner og arbejdsdeling i sygepleje ..........................................................153
  Opsamling .....................................................................................................156
Kapitel 9: Tavs viden – at lære ved at dvæle ..............................................159
  Tavs viden i al viden ....................................................................................160
  Udfordringer ved at lære gennem at dvæle ..............................................168
  Opsamling .....................................................................................................177
Kapitel 10: Tavs viden, krop og sprog..........................................................178
  Usikkerhed og angst – skader jeg patienten? ..........................................179
  Angst som læringsressource ....................................................................182
  Angst og forsvar i arbejdet ........................................................................184
  Opsamling .....................................................................................................186
Kapitel 11: Tavs viden og målbare mål.........................................................187
  Helheder frem for målbare mål .................................................................188
  At fastholde meningen ...............................................................................190
  Opsamling .....................................................................................................195

DEL 4: Opsamling og konklusion..................................................................196
Kapitel 12: Opsamlende metodeovervejelser ............................................197
  Refleksiv tolkning ......................................................................................197
  Tilbagemelding til feltet ............................................................................203
Kapitel 13: Konklusion .................................................................................207
Litteratur: .........................................................................................................215
DEL 1: Konstruktion af forskningsobjekt og præsentation af forskning i tavs viden.

I den første del af afhandlingen beskriver jeg min baggrund for at undersøge tavs viden i praktik og jeg præsenterer mit forskningsspørgsmål (kapitel 1). Herefter udfolder jeg metodeovervejelser med særlig fokus på spørgsmålet om, hvordan man kan undersøge *tavs* viden (kapitel 2). Kapitel 3 er en præsentation af eksisterende forskning i tavs viden. Kapitlet munder ud i en beskrivelse af tre temaer: Spørgsmålet om sprog, spørgsmålet om det individorienterede perspektiv og spørgsmålet om kritikkens mulighed, som går på tværs af den eksisterende forskning. Jeg forfølger de tre temaer i kapitel 4, som er en præsentation af Michael Polanyis baggrund og hans teori om tavs viden.
Kapitel 1: Indledning

Baggrund og problemstilling


Jeg har tidligere arbejdet med Polanyis teori og har været inspireret af hans særlige måde at tænke viden på: Viden etableres som en kropslig baseret handling, hvor delelementer integreres og får mening i forhold til den helhed,

1 Netværket (CUPP) har især haft medlemmer fra pædagoguddannelsen, men også sygeplejeadvandt, læreruddannelsen, fysioterapi, socialrådgiver og bioanalytikeruddannelsen samt ernæring og sundhedsuddannelsen har deltaget i udviklingsprojekter under netværket.
som der er fokus på. Da det ikke er muligt at eksplicitere delelementerne under handlingen, benævner Polanyi dem tavs viden. Denne tavse viden kan ikke læres ved at læse i en bog, men læres gennem praksis med en erfaren mester. Læringen sker gennem et samspil mellem handling og distanceret refleksion. I afhandlingen vil jeg udfolde og diskutere Polanys teori, samt anvende den til at få indsigt i, hvordan studerende lærer i praktik. Jeg har valgt at undersøge praktikken indenfor det pædagogiske område og sygepleje, da de har mange lighedspunkter i kraft af, at de begge er omsorgsrelaterede. Samtidig har de to professioner arbejdet meget forskelligt med professionalisering, akademisering og legitimering af deres vidensbase. Jeg mener derfor, at en kontrastering af de to professioner giver indsigt i forskellige måder at håndtere tavs viden i praktik.

Jeg var klar over, at begrebet tavs viden benyttes til at beskrive mange forskellige fænomener med. Ud over Polanys eget filosofisk erkendelsesteoretiske perspektiv, som har været anvendt i kritisk forskning i forhold til ny teknologi samt pædagogisk tænkning, benyttes begrebet for eksempel i forbindelse med kulturanalyser indenfor det antropologiske forskningsområde (Malinowski, 1922; Hastrup, 1999) og indenfor det organisationsteoretiske forskningsområde (Schein, 1994; Nonaka og Takeuchi, 1995), hvilket jeg har afgrænset mig fra i afhandlingen. Tavs viden eller kropsligt indlejret viden er også et emne inden for sociologien. Det kommer jeg til at diskutere ud fra den særlige problemstilling, at dele af arbejdet ikke italesættes, fordi det henhører under viden med lav status. Jeg har således inddraget et sociologisk perspektiv med fokus på konnede problematikker i omsorgsorienteret arbejde, for at kunne afgrænse dette særlige fænomen.

Polanys erkendelsesteoretiske perspektiv har været det primære afsæt for analyserne. Som udgangspunkt var jeg godt klar over, at der var særlige metodemæssige udfordringer knyttet til at undersøge noget, som i udgangspunktet er tavst. Jeg lagde derfor vægt på observation som metode og forsøgte at have fokus på handlinger som kunne observeres eller følelser der kunne mærkes i situationen. Ikke desto mindre var der meget sprog i det materiale, jeg insamlade. Dels fordi det er let at opfatte og indsamle sprog, men også fordi mange handlinger var indlejret i sprog og blev behandlet sprogligt. Jeg var derfor meget opmærksom på spørgsmålet om sprogets rolle i min gennemgang af forskning på feltet og i de mange nærlæsnings af Polanys arbejde. Dette førte til en præcisering af det teoretiske udgangspunkt, således at det klart fremgår, hvordan sprogets rolle er i opbygningen af den tavse viden in-
denfor vidensbaseret arbejde. Med sproget følger også mulighed for kritisk refleksion. Da dette fremstår som en modsætning til dele af den eksisterende forskning i tavse viden, er det blevet et tema, som jeg har gjort rede for teoretisk gennem hele afhandlingen. Selve teorifremstillingen og diskussionen af hvordan, man kan tolke Polanyi, har derfor fået en større vægtning i afhandlingen, end jeg havde tænkt fra starten. Problemstillingen i afhandlingen har samtidig gradvist bevæget sig væk fra min oprindelige forestilling om at kunne vise den tavse viden som en ren ikke sproglig størrelse.

Ud over temaet med sproget, fik jeg fokus på en ny vinkel hos Polanyi omkring forholdet mellem del og helhed. En del af baggrunden for at jeg ønskede at undersøge den tavse viden, var den store fokus på dokumentation af på forhånd definerede delmål i praktikken, som jeg havde registreret blandt praktikkoordinatorerne i netværksgruppen på tværs af professioner. Denne fokus kunne jeg følge i min analyse af uddannelserne såvel som af arbejdet, da den kommer som følge af den generelle udvikling, som er kaldt moderniseringen af den offentlige sektor suppleret af uddannelsespolitiske tiltag, som har samme intentioner om styring gennem dokumentation af udspecificerede delmål. Det var derfor spændende at opdage, at Polanyis teori om forholdet mellem del og helhed kunne bruges til at skabe forståelse for det meningstab, som er knyttet til udspecificering af delmål og som jeg kunne registrere i det empiriske materiale. Mine forskningsspørgsmål kom til at se ud som følger:

Forskningsspørgsmål:

På hvilken måde kan Polanyis teori om tavse viden belyse praktik indenfor sygeplejeuddannelsen og den pædagogiske uddannelse.

Jeg arbejder med følgende underspørgsmål:

1. Hvordan kan den studerende få del i og udvikle den tavse viden under praktikken?
2. Hvad betyder tavse viden i relation til de to professioner: Sygepleje og det pædagogiske område? Tavse viden undersøges i et filosofisk erkendelsesmæssigt perspektiv samt i et videnssociologisk perspektiv
4. Hvilke vidensmæssige konsekvenser har moderniseringstendenser for praktikken. Her vil være fokus på Polanyis tænkning om samspil mellem del og helhed i vidensprocesser.
Centrale begreber


---

2 Polanyi benytter begreberne know-how og know-that fra Gilbert Ryle (Ryle 1949) for at forklare, at tavs viden er i begge vidensformer og at de er uadskillelige (Polanyi, 1966).
Praktik udgør en særlig form for praksis, og rummer dermed også særlige vilkår for læringen. Praktik er en del af en formaliseret uddannelse, samtidig med at praktikken foregår på arbejdet, så den studerende har mulighed for at lære gennem handling og gennem at se på andres handlinger. I princippet har den studerende ikke samme handletvang, som praktikeren normalt er underlagt, så der er mulighed for at lære gennem handling, at øve sig samt at skabe distance, reflektere og udvikle ny viden. På den anden side skal vejleder og studerende honorere de krav, som er opstillet af uddannelsen, og som ikke nødvendigvis opstår af praksis - herunder et stigende antal skriftlige opgaver. Endelig er forholdet indlejet i et system, hvor vejleder har magtbeføjelser og skal godkende den studerendes praktik, og hvor vejleder får tildelt den studerende af uddannelsen. Der er således ikke tale om et forhold, hvor den studerende frit kan vælge sin vejleder.


Polanyis relevans for læring i praktik

De fleste praktikere indenfor de professioner jeg arbejder med, kender Polanyi og hans begreb: tavse viden. Der er mange, der har brugt begrebet for at

---

tet til at tænke selv. Polanyis kamp for tankens frihed har således fået en kedelig aktualitet i forhold til den nuværende udvikling indenfor den offentlige sektor.

Afhandlingens indhold

*Kapitel 2: Metode*

Metodekapitlet indeholder en redegørelse for de særlige udfordringer, som er knyttet til at undersøge tavs viden. Herefter præsenteres det sammenlignende design i afhandlingen, som rummer empiriske undersøgelser med brug af observationer og interviews på fire forskellige arbejdspladser. Jeg går i dybden med observationerne, og diskuterer sammenhængen mellem repræsentation og analyse, samt teoriens rolle, under arbejdet med disse. Det overordnede perspektiv for metodeovervejelserne er hermeneutisk med hovedvægten på tolkningsprocesser.

*Kapitel 3: Tidligere og aktuelle bidrag til forskning om tavs viden*


*Kapitel 4: Teori*

Kapitel 5: Om arbejdet
Kapitlet giver baggrundsviden om udviklingstendenser indenfor de to professioner, som analyseres i afhandlingen. Jeg beskriver moderniseringen af den offentlige sektor, som de seneste år har præget begge professioner på alle områder. Kapitlet slutter af med en beskrivelse af arbejdet som omsorgsarbejde, da arbejdet på de fire arbejdspladser, der indgår i empirien, rummer særlige problematikker om kvindearbejde med lav status, som er knyttet til omsorgsarbejde.

Kapitel 6: Om uddannelserne
Kapitlet rummer en beskrivelse af pædagoguddannelsen og sygeplejeuddannelsen med vægt på uddannelsernes praktikdel. Særlige udfordringer i forhold til praktikken diskuteres, idet afhandlingen peger på, at uddannelsen har svært ved at etablere samspil mellem uddannelse og arbejde. Kapitlet slutter af med en præsentation af nogle af de aktuelle tiltag fra uddannelserne i forhold til denne udfordring.

Kapitel 7: Præsentation af fire arbejdspladser
Kapitel 7 indeholder en beskrivelse af de fire arbejdspladser, som indgår i det empiriske materiale. Kapitlet skal give en generel introduktion til arbejdet indenfor de fire arbejdsområder (en børnehave, et bosted, hjemmeplejen og en dialysenøgleafdeling).

Kapitel 8: Tavs praksis

Kapitel 9: Tavs viden – at lære ved at døve
Kapitel 9 er en præsentation af begrebet tavs viden sat i relation til de to professioner. Jeg illustrerer med tre forskellige eksempler, at tavs viden er en del af al viden, således at der er tavs viden i naturvidenskabelig baseret viden såvel som i humanistisk baseret viden. Dette er en særskilt pointe, da der er en udbredt forståelse af, at tavs viden er noget, der er knyttet til omsorg og bløde vidensbaser. Kapitlet fortsætter med en præsentation af begrebet ”at døve”,
som er centrale i forhold til tavs viden. Jeg diskuterer eksempler fra det empiriske materiale, som illustrerer nogle af de udfordringer, som er knyttet til det at dvæle.

*Kapitel 10: Tavs viden, krop og sprog*

*Kapitel 11: Tavs viden og målbare mål*
I kapitel 11 viser jeg, hvordan der ifølge Polanyis teori sker en meningsdestruktion, når fokus forskydes fra det overordnede formål til delmål. Jeg benytter pointen til at illustrere og diskutere, hvordan fokuseringen på målbare mål i uddannelse og arbejde undergraver viden og læring.

*Kapitel 12: Opsamlende overvejelser*

*Kapitel 13: Konklusion*
Kapitlet rummer en opsamling af afhandlingens resultater i forhold til forskningsspørgsmålet og de fire underspørgsmål, som blev fremlagt i indledningen. Jeg har særlig fokus på resultaterne om sprogets rolle, samt Polanyis tanker om del-helhed, som kan bidrage til at forstå de aktuelle udfordringer, som følger af de øgede krav om måling i uddannelse såvel som i arbejde. Indenfor hvert underspørgsmål opsamler jeg afhandlingens bidrag til den faglige diskussion i forhold til tavs viden og i forhold til uddannelsesstænkning. Endelig peger jeg på nye forskningsmæssige udfordringer, som rejser sig ud fra resultaterne af analyserne.
Kapitel 2: Metodeovervejelser


Videnskabsteori – et hermeneutisk perspektiv


Mine løbende overvejelser om hvad det er for et tolkningsperspektiv jeg anvender, har i perioder været inspireret af det postmoderne perspektiv, som giver mulighed for at have fokus på aktørernes skiftende positioner og heraf følgende mangetydighed i deres udsagn. I spørgsmålet om valg mellem postmodernistisk henholdsvis hermeneutisk tolkningsperspektiv skriver Alvesson og Sköldberg⁴, at begge perspektiver gør sig skyldige i totalisering.

⁴ Mats Alvesson, professor ved Lunds universitet og Kaj Sköldberg, professor ved Stockholms universitet.
Bågge gör sig dock skyldiga till totalisering av sitt perspektiv, den förra i form av universell harmonisering, den senare av dito fragmentering. Rimligare är i stället att undersöka vilken situation man står inför -- harmonisk eller fragmenterad -- och sedan välja den metodologi som är anpassad efter läget. (Alvesson og Sköldberg, 1994, s. 160)

Jeg har valgt et overvejende harmonisk perspektiv og anskuer praktikken fra et hermeneutisk perspektiv. Praksis i omsorgsfagene rummer en masse viden om at arbejde med syge mennesker, børn og handicappede, som er konstant. Det er klart, at der også er vidensområder og dele af arbejdet, som ændrer sig dels via den unikke erfaringsbaserede viden, - og dels på baggrund af nye krav fra omverdenen. Men det ændrer ikke ved, at der er en stor vidensmasse, en viden om at omgås mennesker i arbejdet, som er konstant og som viderefores fra person til person i praktikken. Det harmoniske perspektiv understøttet analyserne med Polanyis teori, som giver adgang til at se nærmere på den proces, hvor den studerende kan tilegne sig og videreudvikle den viden, som er indlejret i traditionen. Jeg forsøger at undgå en totalisering af harmoniperpektivet ved at indrage et kritisk videnssociologisk perspektiv på den samfundsmæssige kontekst, som er baggrunden for at arbejdet og viden i om-sorgsorienterede professioner tildes lav status.

Tav’s viden er et fænomen, som det pr definition er svært at sætte ord på, men som de fleste vejledere har erfaring med. På trods af forskelle mellem de to professioner og mellem de forskellige arbejdspladser, er der en tradition for vejledning i den offentlige sektor i de mellemlange videregående uddannelser, som betyder, at en vejleder fra et det pædagogiske område og en vejleder fra sygeplejen umiddelbart kan forstå hinanden og tale om betydning af kroppen og den tavse viden i forhold til vejledning. Jeg arbejder indenfor ideen om at denne dialog om fænomenet kan bidrage til en fornyet forståelse af tav’s viden. Intentionen er således primært, at det empiriske materiale skal indgå i en fortløbende dialog mellem empirien og teorien, mellem tolkning og aktørerne, mellem tolkninger og forskersamfundet etc. En dialog som er styret af et ønske om at komme til at forstå sagen: udvikling af tav’s viden under praktik.

5 Det tværfaglige arbejde med praktikkoordinatorer i CUPP samt årlige tværfaglige konferencer med vejledere på tværs af professioner viser at vejlederne interesserer sig for generelle udfordringer om læring i praktik, som går på tværs af professioner og arbejdsområder. Bogen Profession og Praktik (Andersen og Weber, 2009), som henvender sig til alle professionsbacheloruddannelser, som arbejder med mennesker er et konkret udtryk for en vis konsensus iht forståelsen af praktik.

Disse betingelser har på ingen måde karakter af en fremgangsmåde eller en metode, som den forstående ved egen hjælp vil kunne anvende – de må tværtimod være givne. De fordomme og forminger, der holder fortolkernes bevidsthed fangen er ikke noget han frit disponerer over (Gadamer, 2004, s. 281)


At lade en fordom som sådan træde frem kræver åbenbart, at man suspenderer dens gyldighed. For så længe en fordom bestemmer os, ved vi ikke, og er ikke opmærksomme på, at den er en dom… men enhver suspension af fordomme, og derfor selvfølgelig fordomme i særdeleshed, har logisk set spørgsmålets struktur. Spørgsmålets væsen er at lægge muligheder åbne og at holde dem åbne (Gadamer, 2004, s. 284-285).

Jeg opfatter princippet i Alvesson og Sköldbergs refleksive tolkning som en måde at sætte spørgsmålstejn ved de fordomme, der er i spil på et givet niveau ved at konfrontere dem med andre tolkningsniveauer. Sådanne brud kan skabe den midlertidige suspension og distance til fordommene (Alvesson og Sköldberg, 1994). Alvesson og Kärreman bygger videre på ideen om brud – og taler om sammenbrud i mødet mellem empiri og teori, når der er noget der ikke fungerer. Sammenbruddet suspenderer fordommene og giver mulighed for teoriudvikling. Alvesson og Kärreman argumenterer for at kombinere

6 Denne ubemærkethed af viden som er i spil ses også hos Polanyi, som netop fremhæver, at vi ikke kan reflektere over den tavse viden mens vi anvender den – da refleksion kræver distance (Polanyi, 1966).

**Kritisk perspektiv som metateori**

retiske perspektiv, men må trække på vidensociologiske forklaringsmåder, som kan give forståelse for samspillet mellem viden og den sociale kontekst hvori den opstår. Den vidensociologiske vinkel er således knyttet til forståelse af omsorgsarbejdets særlige placering i et kønnet arbejds- og videnshierarki.

Om det særlige ved at undersøge tavs viden

*Konstruktion af begrebet tavs viden - sprogets rolle.*


samspillet mellem mine observationer af handlinger og mine observationer af efterfølgende refleksioner mellem den studerende og vejleder, kunne forstås indenfor min konstruktion af begrebet.

Jeg har således fjernet mig fra et kropsfænomenologisk perspektiv og arbejder med et begreb om tavs viden, hvor sproget spiller en central rolle, idet de vidensområder jeg har undersøgt, også rummer sprog og viden. Det betyder, at jeg har nærmet mig Schöns perspektiv i forhold til sprogets betydning med det forbehold, at jeg er enig med Polanyi i, at man ikke kan reflektere samtidig med, at man handler. Grunden til at Schön mener man kan handle og reflektere samtidig er, at hans handlingsbegreb kan strække sig ud over en arbejdsopgave på flere måneder. Når jeg ser på hans empiri, vil jeg netop karakterisere hans refleksion-i-handling som distanceret refleksion, som sker under pauser i handlingen. Schön novicer er gået i stå i deres opgave og en erfaren uddannelse hjælper dem med at dekonstruere deres forståelse af situationen og finde nye perspektiver, som kan bruges til at opbygge en ny og bedre forståelse, som de så kan handle ud fra igen (Schön, 1983). Jeg tager senere diskussionen om Schön og Polanyis forståelse af refleksion op i kapitel 3.


Praktikerens perspektiv

Et andet valg jeg har foretaget som følge af mit teoretiske perspektiv er, at det er vejlederen jeg har interviewet i stedet for den studerende. Med fokus på den erfarne vejleder frem for den studerende får jeg mulighed for at spørge ind til det særligt professionsspecifikke ved arbejdet. Det understøtter således det komparative perspektiv, hvor jeg undersøger den tavse viden i arbejdet ved at se på ligheder og forskelle på sygeplejen og den pædagogiske profession. Vejlederens særlige position som praktiker og som vejleder betyder, at hun har erfaring med, hvad det er for en viden, de studerende har brug for i professionen, samt hvad det er for videnstyper, der er legitime for professionen. Vejlederen kan hermed udgøre en indgang til belysning af problemstillinger om arbejdets status set fra et videnssociologisk perspektiv: Hvilke former for viden er vigtige i arbejdet? Hvilke former for viden er legitime ud fra et professionsperspektiv? Og hvilke vidensformer kræver uddannelsen? På den anden side er vejleder også en del af uddannelsen, hvilket kan betyde, at hun kan have overtaget dele af uddannelsens logik med bestemte krav til den studerende. I interviewene har jeg haft fokus på observation af arbejdet. Jeg
har ikke fulgt det spor, som kunne udspringe af at følge de uddannelsesbestemte opgaver, da det var arbejdets tavse viden, som var central for min undersøgelse. Sådanne undersøgelser, som kan uddybe vores viden om samspillet mellem uddannelse og arbejde kan for eksempel ses i Solvolls forskning, hvor hun analyserer praktikdokumenter i sygepleje (Solvoll, 2007)


læreplan set fra et vejlederperspektiv. De forskellige perspektiver underbygges af designet, hvor Bayer følger den studerende i forskellige arbejdssammenhænge med de forskellige pædagoger, som er en del af det daglige arbejde under praktikken. I min undersøgelse har jeg snævert valgt at observere de dele af praktikken, hvor vejlede og studerende er til stede sammen. Disse situationer har været præget af vekselvirkning mellem handling og refleksion og det fremgår af interviews, at vejlede og studerende ofte handler ud fra en læreplan, som ikke er skjult, men som er en del af praktikinstitutionens og vejleders læringsovervejelser.

Om fokus på det individuelle


Design – et komparativt perspektiv

Afhandlingen tager udgangspunkt i teorien om tavs viden for at vise, hvordan to forskellige professioners håndtering af udfordringer i uddannelse og arbejde har betydning for læring i praktikken, samt hvordan det konkrete arbejde og dets organisering betinger læringsmuligheder på en måde, som ikke tænkes ind i den uddannelsesorienterede kvalitetssikring af praktikken. Jeg har valgt at undersøge to professioner og fire konkrete arbejdspladser indenfor disse: en børnehave, et bosted for handicappede, en hospitalsafdeling for dialyse og en hjemmeplejeprogram. Muligheden for sammenligning på tværs af professioner og arbejdspladser har været et grundlæggende kriterium for designet. Jeg har observeret vejledere og studerende sammen i en praktikperiode hvert sted, for at udnytte feltarbejdets mulighed og undersøge viden, som ikke nødvendigvis har sproglig karakter. Observationerne er efterfølgende af interviews med vejlederne, for at høre deres mening om det der foregik under observerede situationer og for at lære af deres erfaringer med tavs viden og praktik.


BASUN-projektet\(^7\) skulle afprøve det komparative som styrende forsknings-synsvinkel. I den opfølgende rapport om forskningsprocessen defineres projektets komparationsbegreb som en særligt blød udgave af komparation, hvor der ikke benyttes hårde data. Komparationen er baseret på en feltundersøgel-

se med kvalitative data, hvor variationer og ligheder har været brugt som udgangspunkt for analyse om projektets problemstilling (Achen og Dencik, 1990).

(Man har RA) tilstræbt at bruge de variationer og ligheder, man har kunnet iagttagte mellem landene som udgangspunkt for analyser og ræsonnementer om det der udgør de moderne betingelser for barndommen i de nordiske lande. BASUN-projektets komparationsforståelse er således en anden end den traditionelle samfundsforskningens forståelse med dens indretning på at måle kvantitative differencer i forskellige enkeltfænomener (Achen og Dencik, 1990, s. 60).

Variationer benyttes således ikke til at fastsætte forskelle, men til at afdække deres særlige betydninger i forhold til fænomener. Komparationen kan ifølge projekterfaringerne benyttes til at eksotisere det velkendte, hvilket etablerer et kontrastsyn, som er en forudsætning for at kunne se på fænomener i sin egen kultur. (Achen og Dencik, 1990; Dencik, 1996).

Nærværende afhandling benytter samme indfaldsvinkel på det komparative som BASUN–projektet. Den enkelte professions særegenheder træder tydeligt frem i kontrast til den anden. Og hverdagen på den enkelte arbejdsplads eksotiseres ved de forskelle, der er mellem de fire arbejdspladser. Dette kan ses konkret ved at sammenligningskriteriet har en central rolle for indkredsning af afhandlingens temaer. For eksempel er begge professioner underlagt et pres for legitimering af områdets vidensbase, som de har reageret forskelligt på, således at pædagogernes vidensmæssige svage profilering står i kontrast til sygeplejerskeuddannelsens intensive satsning på selv at producere forskning og akademisk videreuddannelse for sine medlemmer.

Som udgangspunkt har jeg forsøgt at behandle de to professioner lige grundigt, men jeg er mere på sikker grund i forhold til det pædagogiske baggrundsmateriale, da de fem år som underviser på et pædagogisk seminarium har givet en indsigt – til og med en tavv viden, som jeg ikke har for sygeplejeprofessionen. Jeg har bl.a. forsøgt at kompensere for mine videnshuller ved at få hjælp fra praktikkoordinatorer fra sygeplejerskeuddannelsen i CUPP, som

---

8 Det fremgår for eksempel af hjemmesiden for Institut for sygeplejevidenskab på Aarhus universitet, at der er uddannet ca. 10 nye ph'd’ere indenfor sygepleje hvert år siden 2003. Jeg har ikke fundet nogen opgørelse fra det pædagogiske område, og de ph.d.-afhandlinger jeg har kendskab til, er lavet af folk med anden uddannelsesbaggrund (lærere, sygeplejersker eller akademikere).
har fortalt om de væsentligste ændringer i praktikken som følge af de senere års uddannelsesreformer. Forskellen i forhold til baggrundsviden om uddannelse og arbejde har bl.a. haft konsekvenser for analyserne, hvor jeg er gået tættere på det faglige indhold på det pædagogiske område. Jeg har for eksempel en analyse af en samling i en børnehave, hvor jeg nogenlunde frit kan diskutere forskellige perspektiver om meningen med en samling. Dette ville jeg ikke kunne gøre i forhold til det sygeplejefaglige arbejde, da jeg ikke har fortrølighed med arbejdets indhold. Jeg har også svært ved at vurdere, om de studerende trækker på viden fra uddannelsen, da jeg ikke har detalkekendskab til uddannelsens indhold. Jeg er derfor henvist til at trække på andres undersøgelser.

Det har været lærerigt at have mulighed for at pendle mellem fire forskellige slags arbejde, hvor selve arbejdet såvel som arbejdets organisering spiller en central rolle for praktikken. De store forskelle på at opleve en depersonaliseret patient i en hospitalsseng henholdsvis en patient, som er i sit eget hjem i hjemmeplejen sætter fokus på den særlige kultur, der hersker på sygehuse. Men der er også ulemper ved at træde på tværs i stedet for i dybden. De korte ophold på de enkelte arbejdspladser giver et begrænset grundlag for at vurdere om de ting jeg observerer, er typiske. Gulløv og Højlund skriver om feltarbejdet, at det kan strække sig over måneder eller år – det vigtige er, at man har været i felten så længe, at man kan skelne det typiske fra det enestående, for at kunne få indsigt i mønstre og betydningsfulde gentagelser, så man har grundlag for at konkludere om sammenhænge og kausalitet (Gulløv og Højlund, 2003). Jeg har ikke foretaget et traditionelt etnografisk feltarbejde, men har ladet mig inspirere af metoden. Dele af min baggrundsviden har jeg fået ved at lede det tværprofessionelle udviklingsarbejde i CUPP, som har bidraget til, at jeg har en bred og generel viden om de udfordringer, som uddannelserne oplever i forhold til praktik på professionsbacheloruddannelserne. En viden som er opbygget gennem de tværprofessionelle diskussioner mellem praktikkoordinatorer i CUPPs forskningsværksteder, samt gennem analyse af de data CUPPs deltagere har indsamlet i udviklingsprojekter gennem de sidste 5 år (interviews med praktikvejledere, interviews med studerende i praktik, praktikstedsdokumenter og praktikudtalelser).

Afhandlingen præsenterer kun en begrænset mængde af det empiriske materiale, idet jeg har valgt at udvælge et eller ganske få eksempler som udgangspunkt for at illustrere eller problematisere teoretiske pointer. Jeg har ikke inddraget yderligere eksempler, da sigtet ikke er induktive udledninger om prakt-
tik, men at komme til forståelse af fænomenet tavs viden og praktik ved tolkningsmæssige bevægelser mellem empiri og teori. En bevægelse som Alvesson og Sköldberg kalder abduktion (Alvesson og Sköldberg, 1994). Jeg bruger empirien til at illustreere, problematisere og videreudvikle den teoretiske ramme, jeg arbejder med. Den konkrete fremgangsmåde til udvalg af bestemte dele af teorien fremgår af den opsamlende metodediskussion (kapitel 12) i afsnittet om tolkning, da udvælgelsen sker parallelt med at tematiseringerne præciseres, så de valgte eksempler kan illustrere temaerne bedst muligt.

Jeg har foretaget observationer og interviews sideløbende på de fire arbejdspladser i løbet af to måneder. Mødet med fire forskellige kulturer samtidig har presset analyser frem på basis af det empiriske materiale, da jeg hele tiden blev konfronteret med forskellige måder at håndtere arbejdet på. Skiftet mellem de forskellige kulturer har således bidraget til at skabe den kontrast eller eksotisering, som var målet med den komparative forskningsmodel. Komparationen bidrager dermed til at skabe de brud i forståelserne, som er den hermeneutiske forudsætning for dynamisk udvikling af forståelsen for en sag (Gadamer, 2004).

Efter et kort intensivt forløb med observationer og interviews lavede jeg en foreløbig analyse, som jeg har været tilbage til vejlederne med for at få feedback. Denne feedback gav meget forskellige erfaringer. Det oprindelige formål med at arrangere feedback møder var en kommunikativ validering (Kvale 2002). Det var dog ikke meget korrektur der kom ud af møderne. De kom i stedet til at indgå som supplérerende empirisk materiale, da vejledernes reaktioner på analyserne kom til at indgå i min tolkning. Dette er uddybet i den opsamlende metodediskussion.

**Om valg af de konkrete arbejdspladser**

Udvælgelsen af arbejdspladser og vejledere er sket ved, at jeg har bedt de praktikkoordinatorer og ansvarlige for klinisk uddannelse, som overordnet koordinerer de studerendes praktik fra uddannelsens side, om at udpege arbejdspladser, som bliver anset for gode praktikpladser af studerende såvel som af uddannelsen⁹. Jeg kontaktede dernæst ledelsen på de pågældende arbejdspladser som henviste mig til en vejleder, jeg kunne følge. Jeg har ikke

---

⁹ På det tidspunkt hvor udvælgelsen af arbejdspladserne foregik, var jeg ansat på et pædagogisk seminarium. Jeg kontaktede derfor et andet seminarium, så jeg kunne møde op som forsker og ikke som repræsentant for det uddannelsessted, som praktikstedene selv var en del af


10 Denne distance kom for eksempel frem ved at vejleder i bornehaven som har været meget ukritisk under forløbet, forholder sig mere kritisk til den studerende, så hendes vurdering indeholder flere af de problematikker, som fremgik af mine analyser.
seminar med alle sygeplejersker i afdelingen, hvor vi kunne diskutere mine observationer og delanalyser. På bostedet for handicappede havde jeg ikke kontakt til ledelsen, efter at der var etableret kontakt til vejlederen. Endelig fik ledelsen en særlig rolle i børnehaven, hvor vejleder inddragede sin leder i diskussionen af mine udkast til analyser, som hun var ked af, fordi hun folte, at hendes faglighed ikke kom ordentligt frem. Dette er uddybet i kapitel 12.

Observation og repræsentation

Som udgangspunkt har det været en særlig epistemologisk udfordring at lave empiriske undersøgelser af tavs viden. Jeg har mest erfaring i at tolke tekster skrevet af professionerne selv samt interviews, som jo også er primært sproglige. Men det var ikke til at komme uden om, at denne undersøgelse også måtte tage udgangspunkt i sansede erfaringer, som ikke primært er båret af sprog, selv om jeg har fået et perspektiv på Polanyis teori, som inkluderer sproget. Under alle omstændigheder ender det hele jo udenfor på et akademisk sprog i afhandlingen. Og dokumentationen af de sansede erfaringer ligger også som tekster i form af feltnotater og transskriptioner. Denne proces er en velkendt udfordring indenfor antropologisk forskning. Det er derfor interessant at følge Kirsten Hastrups metodisk diskussion.


11 Flere udviklingsprojekter i CUPP har været baseret på professionernes egne tekster. For eksempel praktikvurderinger (Andersen og Bille, 2004), samt praktikstedsbeskrivelser (Andersen og Borchersen, 2007).

12 For Hastrup er de indfødte dem som hører hjemme i det undersøgte felt – det kan altså også være en gruppe skolelærlere i Holbæk eller beboere i Gellerup.

13 Hastrup opponerer hermed mod socialkonstruktivistisk diskursanalyse som bygger på antagelsen om at vores adgang til virkeligheden altid går gennem sproget og at sproget konstituerer den sociale verden (Jørgensen og Phillips, 1999)
andre vidensformer som kropsliggjort erfaring ikke egner sig til sprog. Det gemmes i stedet i den sociale hukommelse, som hun kalder habit-memory. At kende en kultur er således ikke det samme, som at besidde viden om regler og strukturer – kendskab er derimod et spørgsmål om at besidde en viden om, hvordan man handler socialt meningsfuldt. Ifølge Hastrup er det en epistemologisk fejl at prioritere ord som tegn på kultur. Køften mellem ord og sociale processer kan kun overskrides gennem det personlige møde med den anden i felterbejdet.

Given privilege to words as clues to identity, history, society or culture is to commit an epistemological error... Taken by themselves words are only a limited means of entry into the world. We have to observe and analyze how they are put to use, and how their implicit symbolic capital is put into social play (Hastrup, 1999, s. 42).


But these things, though crystalised and set, are nowhere formulated. There is no written or explicitly expressed code of laws, and their whole tribal tradition, the whole structure of their society, are embodied in the most elusive of all materials; the human being (Malinowski [1922], 1984, s. 11).

14 Denne tanke støder til Polanyis teori, hvor den tavse viden ikke kan ekspliciteres sprogligt, men kun kan overføres fra person til person (Polanyi, 1968a; Polanyi, 1966)
Da der ikke er formulerede love, regler eller lignende, kan man ikke spørge direkte: *hvordan behandler I en kriminel?* Man kan i stedet beskrive et tænkt eksempel eller en virkelig hændelse, som kan stimulere den indfødte til at udtrykke sin mening om det der er sket (Malinowski [1922] 1984).

Jeg har forsøgt at arbejde ud fra dette perspektiv, idet samspillet mellem observationerne og de efterfølgende interviews skulle give adgang til at diskutere tavs viden ud fra konkrete eksempler. Dette har fungeret efter hensigten i flere tilfælde, hvor enkelt situationer er blevet belyst gennem mine observationer suppleret med vejlederens perspektiv. Men det kan ikke altid lade sig gøre at diskutere noget konkret efterreflektorisk, da vejlede og jeg ikke nødvendigvis har registreret de samme ting. Den generelle begrænsning som er knyttet til observationer, med at jeg kun ser en begrænset del af virkeligheden og at jeg ser den med mit særlige blik, har således været et tema under hele processen. Under observationen oplever jeg for eksempel en situation på en særlig måde, men det kan jeg ikke diskutere med vejlederen, da hun har haft fokus et andet sted. Jeg spurgte for eksempel vejleder i børnehaven om, hvordan hun oplevede den studerendes måde at lave samling på, men det havde hun ikke nogen bemærkninger til. Vejleder var ikke til stede hele tiden, da hun gik frem og tilbage, og var ved at planlægge noget andet imens. Selv om hun har været til stede, har hun sandsynligvis ikke forholdt sig til måden den studerende kørte samling på, da hun var i gang med et andet projekt. Hun har derfor haft en ganske anden oplevelse af hvad der foregik i det rum, som vi begge var til stede i. Helle Krogh Hansen har arbejdet med denne problematik i sin afhandling om ældreomsorg, idet hun har videofilmet praksis og lavet redigerede uddrag, som grupper af praktikere har set og diskuteret. Dette giver mulighed for at man kan forholde sig til ”det samme” - det som er indfanget i videoredigeringen (Hansen, 2006). Selv om denne metode giver et meget mere konkret materiale at diskutere praksis ud fra, løser det ikke udfordringen med at de personer, som er på videoen, måske slet ikke har oplevet det, som videoen har haft fokus på.

**Sprogets begrænsninger - og teoriens rolle**

Ifølge Hastrup er feltarbejdet med det personlige møde en forudsætning for at kunne lære noget om sociale processer. Hun ser observationen som den centrale metode, hvor synlighed traditionelt har været et kriterium. Sproget

Ifølge Hastrup findes der således objektive realiteter – om end der ikke findes én objektiv realitet. Forskeren kan med teori forstå og beskrive de usynlige sammenhænge, som i udgangspunktet kun fornemmes. Dette er centralt i forhold til de udfordringer, som jeg har mødt i arbejdet med observations notater, hvor jeg har kæmpet med spørgsmålet om, hvilken rolle netop fornemmelser skal have i feltnotatet. Jeg har skrevet dem ind med kursiv, så de kunne adskilles grafisk fra resten af teksten – og fjernet dem igen i forskellige faser af tolkningsarbejdet. Men det er netop teorien, som er endt med at beskrive disse ikke sproglige sansninger For eksempel en situation, hvor jeg for nemmer, at en studerende er usikker og bange. Jeg er meget opmærksom i situationen, hvor jeg er helt klar over, at der sker noget, som er væsentligt for den studerende. Men det er ikke til at se af notaterne, hvad det er der vækker min opmærksomhed – fordi det netop er stemningen, som bliver anspændt, og jeg fornemmer den studerendes usikkerhed. Situationen vækkede en særlig opmærksomhed, - som betød, at jeg forfulgte temaet med teori, så jeg efterhånden fik teoretisk beleg til at lave et kapitel om angst og usikkerhed under læring i sygeplejen.
I løbet af analysefasen er min teoretiske viden om at analyse og repræsentation foregår løbende, således at representasjonen altid er udtryk for analyse, blevet en konkret erfaring for mig. Det er især arbejdet med observationer, som har udfordret min forestilling om at have et datamateriale, som analyserne tager udgangspunkt i. Observationerne er meget sporadisk repræsenteret i den skriftlige dokumentation i forhold til det mange facetterede og sanseprægede indtryk, som jeg bærer i kroppen, og som jeg tager udgangspunkt i under analyserne. Mine feltnotater og senere skriftlige fremstillinger af disse er meget flygtige i forhold til et transskriberet interview. På trods af at jeg også ved interviewet har sanseprægede indtryk om relationen, rummet interviewet førregik i, stemning etc., oplever jeg, at den transskriberede tekst har en vis stabilitet. Hvis en anden hørte båndet, ville de producere nogenlunde samme tekst\(^{15}\). Det er klart at de ikke ville producere samme interview, eller få det samme ud af analyserne. Jeg har ikke samme fasthed i forhold til en dat repræsentation med observationerne. Mine feltnotater kan til stadighed diskuteres, da der skete uendelig meget i rummet, som jeg sansede men ikke repræsenterede i notatet, eller som jeg ikke sansede. Det gør analyserne særligt modtagelige for den mening, andre kan lægge ind i teksten, når jeg præsenterer den for kolleger.

**Metaforer og sproglig representation**

Endelig er der spørgsmålet om metaforer, som illustrerer sprogets konkrete indflydelse på observationernes tolkning. Temaet blev diskuteret på en ESREA\(^{16}\)-konference i 2008 af den italienske forsker Laura Formenti\(^{17}\). Hun beskrev hvordan den nøgterne tekst kan formidle følelser gennem de sanser, som teksten vækker hos læseren, som er mere virkningsfulde end en tekst med vurderende udsagn (Formenti, 2008)\(^{18}\). Det forudsætter, at forskeren er meget omhyggelig med sine beskrivelser, da de kan være stærkt følelsesmæt-

\(^{15}\) Størstedelen af mine interviews her i afhandlingen er transskriberet af en anden. Der har ikke været væsentlige forskelle på hendes arbejde og de dele af interviewene, som jeg selv har transskriberet.

\(^{16}\) ESREA: European Society for Research on the Education of Adults.

\(^{17}\) Laura Formente er associated professor ved Milano Universitet i Italien, og har været tilknyttet gruppen omkring ESREA i flere år.

tede og hermed vurderende på en uigennemskuelig måde ift. den virkelighed forskeren ønsker at beskrive. Spørgsmålet om brug af metaforer diskuteres af Hastrup, som beskriver udviklingen af metaforbegrebet, som har ændret sig fra at være en litterær betegnelse til at rumme en bredere definition, som rækker langt ind i vores daglige sprogbrug (Hastrup, 1999).19

Mine overvejelser i forbindelse med brug af metaforer kan illustreres med følgende beskrivelse af min arbejdsproces med en lille nøgtern indledning til hver af de fire arbejdspladser. Jeg præsenterede mine indledninger for forskerkollegere og fik tilbagemeldinger om, at de på ingen måde var nøgterne. Der var mange vurderende udsagn med som: ”det var en indbydende legeplads” eller ”børnene legede godt”. Jeg ville gerne have en nøgtern beskrivelse, så jeg forsøgte at slette de vurderende udsagn. Nu blev indledningen meget kort, og jeg blev i tvivl om, hvad der overhovedet var relevant information. Jo mere jeg slettede, jo mindre indtryk fik man af arbejdspladsen, når man læste teksten. Jeg besluttede derfor at forsøge at lave en mere ”fri” indledning, som bryder lidt med den akademiske form, og anvender dagligdags beskrivelser som metaforer:


Jeg viste igen indledningen til kolleger, og de kunne godt lide den, fordi de fik et sanseligt indtryk af stedet. De kunne se det for sig, og de kunne genkende de selvfølgelige ting som hegnet og det høje håndtag, samtidig med at de ”så dem udefra”, da de var blevet skrevet frem på en måde, så de blev set. De var blevet til metaforer. Selv om teksten ikke umiddelbart rummer vurderende udsagn, vækker beskrivelsen alligevel bestemte følelser i forhold til børneparken.

19 Både Hastrup og Formenti bygger på Lakoff og Johnsons bog om metaforer Metaphors we Live by (Lakoff og Johnsons, 1980).
20 Denne indledning indgår nu i beskrivelsen af den konkrete arbejdsplads i kapitel 7, hvor de fire arbejdspladser præsenteres.
Jeg har læst eksempler på æstetisk repræsentation (Krøjer, 2003), som gav mig inspiration til at arbejde med formen. Jeg har ingen intention om at arbejde æstetisk eller at give mit arbejde en kunsterisk drejning. Men overvejelserne er givende i forhold til at forstå de valg, jeg selv foretager, når jeg vælger repræsentationsform. En nøgtern beskrivelse af høje voksenhåndtag er en metafor, som er fuld af associationer om børn, som bliver lukket ind, men ikke selv kan komme ud igen, ligesom tilstedeværelsen af et bål er en metafor, som giver en fornemmelse af varme og hygge. De nøgterne beskrivelser af ting, som jeg rent faktisk har observeret er således også normative, selv om jeg ikke direkte skriver, at legepladsen var hyggelig eller indbydende. De konkrete ting, som jeg vælger at fremhæve er dagligdagens metaforer, som rummer en mængde betydning.

Interviews

mulighed for at læse interview og analyser og give feedback, blev materialet suppleret med yderligere faglige forklaringer, for at hendes udsagn ikke skulle fremstå uden centrale faglige bevæggrunde. Vejlederen i børnehaven var vred over, at hun ikke syntes at hendes og arbejdspladsens faglighed fremgik ordentligt af mine analyser. Hun har taget legitimieringsblikket på, da hun har læst materialet, og har især fokuseret på det, hun har læst som udtryk for mangel på faglighed i et felt, som i forvejen er presset fra mange sider (Nørregård-Nielsen, 2006; Kampmann, 2003).

Som jeg har beskrevet i afsnittet om observationer, oplever jeg, at interviewet har en mere stabil repræsentationsform, idet det transskriberede interview afspjeler ”det der blev sagt”, og som en fremmed person kan gå ind og høre på båndet. Det er klart at en anden person ikke ville producere det samme interview, som jeg har gjort. Og det er også klart, at jeg har en masse supplerende viden om kontekst, rummet, stemningen, relationen mellem mig og den interviewede, som ikke er indskrevet udtømmende, men som dukker op, når jeg tænker på det konkrete interview, og som er baggrund for analysen (Kvale, 2002). For eksempel husker jeg, at interviewet i børnehaven var svært. Det var svært, at få vejleder til at fortælle om de episoder, jeg havde observeret og hun kunne ikke selv komme på konkrete eksempler. Samtidig forsøgte jeg at opmuntre vejlederen til at fortælle ved at sige, at det var da spændende og relevant, det hun fortalte. Hun udtrykte tvivl om, hvad det var, jeg ville have og om det nu var godt nok, det hun sagde. Denne lidt anspændte situation, hvor der kommer fokus på kontakten, fordi den ikke fungerer, beskrives af Jette Fog, som anvender et psykologisk perspektiv på interviews (Fog, 1997). Jeg har ikke særlig fokus på det psykologiske perspektiv. Men det kan give en supplerende forståelse af den situation, hvor jeg præsenterer delanalyser for vejlederen, og hun bliver meget skuffet og ked af det over, at hun ikke synes hendes faglighed er ordentligt beskrevet. Jeg kan fornemme hendes følelse – her har hun virkelig forsøgt at sige det hun troede forskeren gerne ville høre, og alligevel er forskeren ikke tilfreds! Jeg beskriver feedbacksituationen i de afsluttende metodeovervejelser i kapitel 12.

Hvor interviewet er nogenlunde uforanderligt i forhold til repræsentationsformen i transskriptionen, ophører entydigheden ved analysen. Under tolkning af interviewene fremgår det, at den interviewede ændrer sit perspektiv over tid. Dette fremgår for eksempel af analyserne af interviews med vejleder i børnehaven. Det fremgår at vejleder havde haft noget sygdom og afholdt ferie i starten af den studerendes praktik, så hun ikke havde været så meget

21 Mit fravalg af den studerendes perspektiv betyder, at jeg ikke kan sige noget om hendes oplevelse af hvorfor forløbet var svært. Det er uvist, om hun havde svært ved at forstå arbejdet, eller om hun måske udmærket forstod arbejdet, men var uenig i pædagogikken og gjorde tingene på sin egen måde. Analysens konklusioner om at hun havde svært ved arbejdet, bygger på observationerne og vejleders vurderinger.
jeg beskriver processen med at etablere feedbacksamtaler med vejlederne om mine foreløbige analyser.

**Reflekterende empirisk forskning**


Her er begrebet ”horisont” relevant, for det udtrykker det suveræne udsyn, som den forstående person må være i besiddelse af. At oparbejde en horisont er altid ensbetydende med, at man lærer at se ud over det nære og det alt for nære; ikke for at se væk fra det, men for at kunne se det i en større sammenhæng og i mere rigtige proportioner (Gadamer, 2004, s. 291).

Derfor er dialogen central for Gadamers hermeneutik, da den giver den enkelte mulighed for at teste sine fordomme og skelne mellem falske og sande fordomme. For Gadamer er den konstante afprøvning af fordomme garanten mod subjektiv vilkårlighed og relativisme (Gadamer, 2004).

I praksis er afprøvning af min horisont sket på flere forskellige niveauer. Den klassiske hermeneutiske dialog udfolder sig mellem dele af projektet (for eksempel en episode i empirien eller et teoretisk perspektiv) og helheden, som
er det overordnede analytiske objekt og den konkrete helhedsforståelse af professionerne. Jeg kommer senere ind på dette under beskrivelsen af tolkningsprocessen, hvor nye empirisk baserede vinkler rykker ved det overordnede analytiske projekt (kapitel 12). En anden central dialog er den der udfolder sig med forskerkolleger. Min horisont bliver udfordret hver gang projektet er til diskussion i forskersamfundet, hvilket der heldigvis har været gode muligheder for. Dels gennem den løbende vejledning, hvor en mester ud i forskningen ansvarligt giver feedback og viser muligheder og begrænsninger ift. min horisont – samt stiller sin egen viden til rådighed. Og dels i forhold til forskerskolens aktiviteter\(^{22}\), hvor forskellige forskere samt medstuderende giver feedback og kommer med deres bud. Medstuderendes fremlæggelser fungerer også som horisontafprøvning, idet vi hele tiden spejler vores eget projekt i de medstuderendes.


Reflektion handlar om att fundera kring förutsättningarna för sin aktivitet, att undersöka hur personlig och intellektuel involvering påverkar interaktionen med vad som beforskas. När man reflekterar söker man tänka kring premis-

---

Forfatterne opererer med fire tolkningsniveauer: 1) empirisk materiale/datakonstruktion, 2) tolkning, 3) kritisk tolkning og 4) selvkritisk, sproglig refleksion. Refleksionen opstår ved at de fire tolkningsniveauer spiller op mod hinanden, så enkeltelementer ikke totaliseres. Virkelighedens processer foregår på kryds og tværs og i en uendelig række af spiraler, hvilket også er tankesten hos Alvesson og Sköldberg. Forskningen glider i realiteten ubemærket ud og ind mellem de fire tolkningsniveauer. Formålet med refleksiv tolkning er, at gøre disse processer tydelige såvel under forskningsprocessen som under tekstproduktionen. (Alvesson og Sköldberg, 1994). I kapitel 12 følger jeg op på denne diskussion af de fire tolkningsniveauer, idet jeg opsummerer de konkrete tolkningsbevægelser. Jeg har placeret diskussionen efter analyserne, da det er svært at følge argumenterne uden kendskab til analyserne.
Kapitel 3: Tidligere og aktuelle bidrag til forskning om tavs viden


I det følgende beskriver jeg nogle hovedtendenser i feltet med udvalgte nedslag i perioden fra begyndelsen af 1980 til i dag. På trods af at forskningen udfolder sig på tværs af en historisk tidslinje, vil jeg vove at antyde en historisk

---

udvikling af forskningens højdepunkter. Jeg har således opdelt forskningen i tre hovedtendenser med tidsangivelse, på trods af at de forskellige bidrag overlapper hinanden. Meningen er at give et billede af hovedtendenserne.


Den primære bekymring som disse forskere har til fælles, er at viden i arbejdet eroderes ved indførsel af nye teknologier. Man frygter, at eksperten med sin særlige viden bliver udskiftet af teknologi, så det bliver computersystemer, der stiller diagnoser, tager beslutninger etc. En sådan udvikling vil indskrænke arbejdets vidensbase til det der kan eksplicereres og overføres til programmer.


3. **Kritik af den herskende skolastiske pædagogik med genintroduktion af mesterlæren (slutningen af 1990’erne)**

Fra slutningen af 1990’erne opstod der et forskningsmiljø med centrum omkring Århus universitet med fokus på en generel kritik af det skolastiske paradigme indenfor uddannelsesystemet. Der blev trukket på forskning om læ-

1. Kritik af ny teknologi, som eroderer arbejdet

Den store optimisme i forhold til brugen af ny teknologi, som især var udbredt i USA op gennem 1970’erne, vakte bekymring og kritik, som kulmine- rede i 1980’erne. I USA kom kritikken især fra brødrene Dreyfus. I Skandinavien havde man et stærkt forskningsmiljø omkring Arbetslivcentrum i Sverige, som havde flere store forskningsprogrammer, som skulle undersøge de arbejdsmæssige konsekvenser af ny teknologi. Bidragene var fælles om at sætte fokus på, at eksperters professionelle viden ikke kan oversættes til ekspliciterbar viden og ekspertsystemer, uden at der går viden tabt.


---

24 Det virker ulogisk at Benner benytter Dreyfusmodellen til at argumentere for en sprogliggørelse af viden i sygepleje. Kristian Larsen gør op med denne tænkning i sin afhandling om sygeplejepraktik, idet han benytter Bourdiaues teori på sit empiriske materiale til at vise, at der ikke sker en progression fra regelbasering (novice) til intuition – samt at de studerende ikke kun lærer af en mester, men for eksempel også af arkitektur (Larsen 2000).

---
25 Josefsons bidrag indeholder også en kritik af sygeplejeuddannelsen og kunne være placeret under tema 2.


28 Diskussionen refereres i Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management, 2005)

Bengt Molander skriver i forordet til Kunskap i Handling (Molander, 1996), at han oprindeligt havde ønsket at skabe en vidensteori om praktisk kundskab. Under arbejdet med bogen har han opgivet at lave en særlig videnskategori, som adskiller sig fra teoretisk viden. Han beskriver i stedet et begreb, han kalder ”kunskap i handling”, som går på tværs af teoretisk og praktisk viden. Han bygger især på resultaterne fra Arbetslivcentrum (Göranzon og Josefson, 1988), Schöns praksiseksempler samt en række filosoffer, som han bringer ind i sit forsøg på at etablere et bredere vidensbegreb. Molanders forklaring på hvorfor forskningen om tavs viden var så udbredt i 1980’erne i Sverige er, at man var begyndt at være opmærksom på, at der sker en erosion af praktiske færdigheder, som ikke kan erstattes; den nye Högskola, som startede i 1977, betød en verbalisering og teoretisering af uddannelserne. Den udvikling af praksis, som man også havde håbet skulle blive et resultat af uddannelsesreformen udeblev, og praksis blev stadig mere isoleret fra uddannelsen. Endelig var der hele diskussionen om kunstig intelligens og ekspertsystemer, som man især forholdt sig til på Arbetslivscentrum, som med Bo Göranzons arbejde bragte begrebet tavs viden ind i debatten i Sverige. Åbenbart i en sådan grad, at der var fare for udvanding af begrebet:


Molander finder den tavse viden i 1) kroppen, illustreret med Gilbert Ryles begreb om know-how samt Dreyfus brodrendes beskrivelse af en ekspert. 2) i kulturen, illustreret med Thomas Kuhns paradigmeteori og 3) i handling, illustreret ved Wittgenstein (Molander, 1996).
Jeg fremhæver dette citat, da der har været den samme tendens til at misbruge begrebet i Danmark, hvor brugen af begrebet er blevet kritiseret for at skulle forsøge at imponere ureflekteret handling. Bogen behandler mange forskellige indfaldsvinkler, men vi ender ikke med at få en samlet begrebsramme / teori til at forstå Molanders begreb ”kunskap i handling”. Til gengæld samler han sine indfaldsvinkler op i fire spændingsfelter i det sidste kapitel, som er centrale og som er særlig interessante, fordi de går på tværs af de traditionelle poler: teori-praksis; tøvs-verbaliseret etc. Molanders spændingsfelter hedder: delhelhed; nærhed-distance; kritik-tillid og handling-refleksion. Jeg har selv arbejdet med de samme spændingsfelter indenfor Polanyis teorirum30, og fiinder dem alle meget relevante. Det er dog svært at få et samlet bilde af Molanders begrebsramme, som kunne bringe arbejdet med de fire spændingsfelter videre, da han indrager mange forskellige typer af teori, såvel som andres resultater, som giver en mosaikagtig forståelse af hans vidensbegreb. Molander er selv inde på dette, idet han for eksempel indleder sit konkluderende kapitel med at skrive at …resultatet som presenteras är så nära en kunskapsteori som jeg kommit… (Molander, 1996, s. 237).


30 Jeg diskuterer spændingsfeltet mellem del og helhed i kapitlet om tavss viden og målbare mål; Feltet nærhed/distance går igen i diskussionen om at være eet med den kropsliggjorte tavse viden henholdsvis at distancere sig og gøre den fokal. Feltet kri- tik-tillid behandler jeg i kapitlet om at lære ved at dvæle og handling-refleksion disku- teres løbende i afhandlingen.
Resultatet av verksamheten är rent kunskapsmässigt att begreppet ”tyst kunskap” sannolikt eroderas i Sverige. Det berövas sitt beskrivande innehåll och kommer istället att markera en grupptillhörighet – motståndet mot artificiell intelligens – eller en intresseinriktning som er skeptisk mot vetenskapens dominans (Rolf, 1995, s. 257)

Essensen i den kritik Rolf rejser, knytter sig til spørgsmålet om sproget. Hvor både forskningsmiljøet på Arbetslivcentrum og det senere danske forskningsmiljø i Århus omkring mesterlære og læring som social praksis har tendens til at definere praksisviden antiintellektualistisk, pointerer Rolf med Polanyi, at artikulation og refleksion i samspil med den tavse viden har en central rolle for udviklingen af professionernes viden. Den tavse viden er redskab i forhold til en given handling. Gennem artikulation og refleksion kan den professionelle gøre redskabet til genstand for refleksion og udvikle sin viden.

Refleksionen lyfter den tysta kunskapen ur sin redskapsfunktion för att kunna bearbeta själva tankeredskapet. Kunskapen artikuleras och placeras i fokus för att granskas med de redskap språket består. (Rolf, 1995, s. 103).

Jeg behandler spørgsmålet om sprogets rolle i den afsluttende diskussion i dette kapitel. Rolf pointerer i denne sammenhæng, at artikulation i sig selv ikke er tilstrækkeligt til at reflektere over viden. Ukritisk håndtering af teori udgør ikke i sig selv reflektorer viden. Jeg vender tilbage til denne pointe flere steder i afhandlingen, hvor jeg refererer til undersøgelser om praktik, som dokumenterer, at der er tendens til, at underviserne kræver dokumentation for brug af teori i praktikopgaverne frem for dokumentation for refleksion over praksis (Solvoll, 2007).
2. Professionsbaseret kritik af uddannelsessystemets bogliggørelse


Når det foreliggende fænomen undrager sig almindelig kategorisering ud fra viden-i-praksis og fremstår som unikt eller ustabil, kan det godt være, at den praktiserende må hæve sig op over det og stille sig kritisk an over for sin forståelsesforståelse af fænomenet, således at han kan lave en ny beskrivelse af det gennem et her-og-nu eksperiment. Indimellem får det, at han skal artikulere sin fornemmelse for tingene, ham til at formulere en ny teori om fænomenet. (Schön, [1983], 2001, s. 62).

For Schön kan handlingsnuet strække sig over længere perioder, som i hans eksempler med en designopgave eller et terapiforløb, hvor der er pauser med tid til refleksion. Denne definition af handling, som en aktivitet, der kan strække sig i tid, er en forudsætning for, at man kan tale om refleksion-i-handling. Schön skriver, at vi kun iværksætter refleksion, når vi går i stå, fordi der er noget, der ikke fungerer. Det er straks sværere at iværksætte refleksion-
i-handling, hvis handlingen fungerer, da refleksion midlertidigt vil forringe handlekompetencen31. Dette perspektiv vil jeg udfølde i diskussionen af tolkninger af Polanyi, da der netop er stor uenighed om hvorvidt hans teori rummer mulighed for refleksion, eller om Schöns teori er mere dynamisk med dette refleksionperspektiv (ex. Schell, 2004; Sigrell, 2006). Min egen tolkning er, at Polanyis teori også rummer mulighed for refleksion og forandring. Schöns bud på hvordan de kommende professionsudøvere skal uddannes er ”reflective practicum”, hvor der er samspil mellem forskning og praksis, så der etableres refleksion om refleksion-i-handling (refleksion-efter-handling). For at udvikle sådanne læringsprocesser, mener han det er nødvendigt at studere og forstå de processer, hvor den enkelte tilegner sig praksiskompetence, samt at undersøge hvornår coaching understøtter denne til lynelse (Schön, 1987).

De professioner Schön har undersøgt knytter sig til længerevarende uddannelser og videnstunge arbejdsområder. Vidensbasens karakter viser sig i de forskelle, der er på Schöns eksempler fra videnstunge områder, hvor samspillet med den erfarne er sprogligt avanceret, i forhold til mine undersøgelser hvor dele af videngrundlaget har karakter af hverdagsviden, og endelig i forhold til eksemplerne fra erhvervsuddannelserne, hvor sproglig refleksion spiller en mindre rolle (Nielsen og Kvale, 1999). Det kan selvfølgelig diskuteres, i hvor høj grad det er teorigrundlaget for undersøgelserne som spiller ind, da de tre forskellige analysetilgange lægger op til denne forskel. Schön har stor fokus på sprog og refleksion; Polanyi har lidt fokus på sprog; og teori om læring som social praksis har næsten ikke fokus på sprog og refleksion.


---

31 Denne modstand mod at ændre på den tavse viden diskuteres ud fra et kulturperspektiv i Argyris’ forskning om læring i organisationer, som han arbejdedt med sammen med Schön (Argyris og Schön, 1996), samt i Scheins kulturperspektiv på den lærende organisation (Schein, 1994).


In this context, what had previously been tacit becomes the focal point of consideration, and is thereby made explicit. This can result in conceptual change and changes in clinical behavior. Eventually, these newly acquired clinical behaviors become routinized and tacit once again (Patel, Arocha and Kaufman, 1999, s. 96).
Da virkeligheden er ”very messy”, optrænes ekspertisen i at stille en diagnose ifølge forfatterne ved træning i realistiske situationer, hvor den studerende udvikler sin tavse viden (Patel, Arocha og Kaufman, 1999).


Gennemgangen af professionernes udvikling med moderniseringen af arbejdets i den offentlige sektor, som jeg uddyber i Del 2 viser, at der har været meget fokus på dokumentation og resultatorientering især fra midt i 1990’erne og frem. Professionerne er blevet presset af kvalitetssikringssystemer, læreplaner, værdiplaner, virksomhedsplaner samt nye uddannelser med professionsbachelorbekendtgørelsen i 2001, således at alle ressourcer har været kastet ind i arbejdet med at honorere de nye systemer. Jeg mener, at det er en del af baggrunden for, at der ikke har været så stor fokus på tavs viden i nyere forskning. Den anden årsag er den meget uklare brug af begrebet, som jeg løbende diskuterer her i afhandlingen, som har udhulet begrebet.
3. Kritik af den herskende skolastiske pædagogik


Wackerhausen og Wackerhausen gør op med det, de kalder en familie af dogmer, som dominerer vestlig pædagogisk tenkning: Viden skal være eksplicit og udtrykkes i sproglig form og færdigheder kan omsættes til regler. Dogmerne manifesterer sig for eksempel på uddannelsesområdet, ved at optagelseskriterierne på de fleste uddannelser udelukkende er skolastiske, og ved at status er knyttet til åndens verden – som man antager er at finde i bøgerne. Forfatterne beskriver et alternativt kompetencebegreb, som implicerer tavs viden og problematiserer den udbredte læringstænkning, fordi den ikke tager højde for de tavse dimensioner, som kun kan læres i praksis. De opfordrer til at rehabiliterer mesterlæren og kvalificere begrebet (Wackerhausen og Wackerhausen, 1993). En opfordring som faldt i god jord, da artiklens centrale temaer genfremstilles, diskuteres og belyses empirisk i det forskningsmiljø, som kommer til at manifestere sig med de to antologier, som jeg vil diskutere i det følgende.


---

blevet en slags klassikere, som refereres bredt indenfor praksisforskning på tværs af professioner i Skandinavien (Just, 2005; Nygren og Fauske, 2010; Fauske m.fl. 2006). Desuden har forskningsmiljøet haft et tæt samarbejde med centrale internationale forskere på feltet som Jean Lave og brødrene Dreyfus, som indgår med bidrag og forholder sig til de danske forskeres bidrag i bogen.


Bogen indeholder et teoretisk kapitel, hvor Jean Lave præsenterer teorien om læring som social praksis. Laves arbejde er udgangspunkt for diskussioner i bogens senere kapitler, som rummer empiriske undersøgelser. Ud over Lave rummer den teoretiske del en artikel af Dreyfus og Dreyfus som argumenterer for, at man også kan se på individers læring uden fokus på sociale sammenhænge. Der er således allerede i indledningen sat en modsætning op mellem et decentreret læringssyn, som knytter sig til Lave og Wengers teori, og som de fleste af bogens forfattere anvender, og et individorienteres læringssyn, som hidtil har været mest udbredt i diskussionen om tavs viden (Dreyfus & Dreyfus, 1986; Schön, 1983; Göransson, 1999). Analyserne i de empiriske undersøgelser bærer præg af, at forskergruppen dels oplever sig i opposition til skolastisk orienteret uddannelse, og dels til det individorienterede læringsperspektiv.

I det følgende vil jeg give et billede af, hvordan diskussionen har været fort i nogle af bogens empirisk baserede kapitler. Mit første eksempel er Elmholdt

Steiner Kvales bidrag består af en analyse af Zuckermans undersøgelse af 92 amerikanske Nobelpristagere. Her er tale om analyse af andres tekster. Nobelpristagere anser ikke den verbale undervisning for at være det mest centrale. Læringen er mest sket som mesterlære ved eksemplets magt. Der har ikke været fokus på at lære substantiel viden, men på at lære en særlig ”tænkemåde””. Kvale konkluderer, at det må være vigtigt at forskeruddannelse sker ved at forskere deltager i stærke forskningsmiljøer (Kvale, 1999).

I den afsluttende del af bogen diskuterer Jens Rasmussen antologiens bidrag og sætter spørgsmålstegn ved, om det overhovedet er mesterlære, som indgår i bogens empiriske undersøgelser. Han skriver, at eksemplet med nobelpristagere viser inspirerende kollegiale forskningsmiljøers store betydning for udvikling og afprøvning af ideer, som er til gensidig glæde for ældre og yngre deltagere. Andre artikler beskriver blot uddannelsens uformelle sider. Rasmussen mener, at forfatterne har tendens til at gentage den fejl de selv kritiserer det etablerede uddannelsessystem samt den pædagogisk tænkning for, idet de har tendens til at se praksis som det gode udkast for undervisningen og teori som dårlige abstraktioner (Rasmussen, 1999, s. 227). Jeg er enig med Rasmussen i denne kritik. Desuden mangler analyserne af de empiriske bidrag at forholde sig til samspillet med skolesiden af de praktikker, som analyseres. Mesterlærelignende uddannelser er altid kombineret med skoleforløb, som er


Klaus Nilsens pointer, som illustreres i artiklen om lærlinge i et bageri, er baseret på interviews, observationer og deltagelse som læring. Der er fokus på læring som et kollektivt anliggende, hvor lærlinge i bageriet lærer af hinanden. Han beskriver hvordan lærlinge hjælper de nyankomne lærlinge, hvor det anses som en fordel, at de har fælles erfaringer. Nielsen sammenligner den genindelige læring for lærlingene med gruppearbejdet i skolesystemet, hvor eleverne støtter hinandens læreproces. Artiklen konkluderer at den decentrerede til-

33 Carsten Østerlunds artikel er metodemæssigt atypisk for bogen, da den bygger på empirisk materiale fra et længerevarende feltstudie i en amerikansk virksomhed. Østerlund følger to nye sælgere og viser, at succes ikke kun afhænger af hvorvidt man er medlem af et praksisfællesskab, men nærmere af evnen til at kunne danne relationer på tværs af kontekster (Østerlund, 1999).

34 Dette skyldes bl.a. at gruppen har haft et større toårigt forskningsprojekt finansieret af uddannelsesstyrelsen 2000-2002 om erhvervsskolerne.

I praktik hos pædagoger og sygeplejersker

Bogen rummer to bidrag fra det pædagogiske område og sundhedsområdet, som ikke indgår i projektet om erhvervsuddannelserne, og som benytter andre teoretiske perspektiver. Helle Meyer undersøger pædagogstuderendes oplevelser af praktik med Aristoteles’ fronesisbegreb og Kristian Larsen skriver om praktik i sygeplejerskeuddannelsen ud fra Bourdieu. Jeg vil uddybe diskussionen af disse to bidrag, som undersøger praktik i de to professioner, som denne afhandling er afgrænset til. De to indlæg er ikke typiske for anto-

Kristian Larsens artikel om sygeplejestuderende i praktik, som jeg allerede har været inde på i metodeafsnittet, bygger på materiale fra hans ph.d. (Larsen, 2000), som var et større feltstudie med mere end 80 feltdage med observationer, hvor han følger de studerende rundt på hospitalet, og efterfølgende interviwerer dem. Han indleder med at beskrive, at de sygeplejestuderende oplever stor afstand mellem teori og praksis, og at der er for meget arbejde og for lidt læring i deres praktik. Jeg beskrev tidligere, at Larsens analyser med Boudieus teorier gav stor fokus på det kropslige. Han belyser, hvordan viden indlejes i kroppen gennem samspill med arkitektur, redskaber og andre mennesker. Han kalder ligefrem rummene for læremestre. Individet ses således ikke

I bogens afsluttende del anbefaler Nielsen og Kvale at styrke samspillet mellem skole og arbejde. Antologien har større fokus på skolesiden af praktik end den forrige, hvilket er en naturlig følge af, at størstedelen af det empiriske materiale er lavet i forbindelse med forskningsprojektet om erhvervsskolerne. Samspillet skal ifølge Nielsen og Kvale bl.a. styrkes ved at lade skole og arbejde bidrage med det, der er deres særlige styrkeside. Fokus er således ikke på at vise, at skole er dårligt og praksis er godt, som der var tendens til i 1999-antologien. De konkrete forslag til hvordan samspillet skal udvikle sig, er dog ikke klare og bogen slutter med at placere hele praktikspørgsmålet i et organisatorisk politisk spil, hvor de pædagogiske læringsovervejelser spiller en meget lille rolle.

Som det er fremgået af de historiske kapitler, er tilrettelæggelse af erhvervsuddannelserne ikke kun et spørgsmål om faglige og pædagogiske overvejelser.
Der er tale om et komplekst net af modstridende organisatoriske og økonomiske interesser. Hertil kommer i dag begrænset adgang til lærerpladser i virksomhederne samt rationalisering med et højt produktionstempo… der er ligesåledes inden for en del fag et professørmæssigt pres i retning af en tiltagende bogliggørelse af oplæringen (Nilsen og Kvale, 2003, s. 334)

Temaer på tværs

Der er flere temaer, som dukker op igen og igen i de forskellige forskningsmiljøer, som jeg har beskrevet i det foregående. Jeg samler op på tre temaer her, som har været gennemgående og som jeg vil forfølge i resten af afhandlingen: Sprogets rolle i forhold til tavs viden, spørgsmålet om individorienteret læring i forhold til læring som social praksis og kritikkens vilkår indenfor Polanyis tænkning. Med diskussionen af disse temaer tager jeg forskud på nogle af de pointer, som først bliver udfoldet i næste kapitel om Polanyi. Det betyder, at læseren mangler nogle forudsætninger for at forstå teorien. Til gengæld etableres der en god baggrundsforståelse for at forstå diskussionerne i Polanyi-kapitlet.

Sprogets rolle i forhold til tavs viden


Schells afhandling *Viden, tavs viden og sandhed* (Schell, 2004), som handler om viden i en sygeplejefaglig kontekst, er en teoretisk filosofisk afhandling, som ikke inddrager empiriske undersøgelser. Det bliver derfor en meget overordnet diskussion af viden. Hun opstiller to skarpt adskilte positioner: 1) en fun-

Den anden position repræsenteres her ved Håkan Sigrell, som er uddannet kiropraktiker, og har skrevet en afhandling om supervision af nyuddannede kiropraktikere i Sverige og England (Sigrell, 2006). Hans afhandling bygger på en antagelse om, at praksisviden er central for læring og udvikling af professionsviden. Ud fra denne antagelse har han lavet spørgeskemaundersøgelser med vejledere og nyuddannede. Efter at have analyseret sit materiale, oplevede Sigrell, at han ikke havde fået fat i ”det hele”. Han inddrager Polanyis teori om tavs viden, og re-analyserer sit materiale ud fra dette nye perspektiv. Den nye analyse viser, at dele af kiropraktikerens viden om detaljer bliver til en del af kiropraktikerens krop, så han kan fokusere på helheder, hele patienten, dennes reaktioner etc. Kiropraktikeren behover derfor ikke have fokus på, hvordan han skal flytte sine hænder langs patientens rygrad. Sigrell lægger vægt på Polanyis dynamiske perspektiv, og mener, at det er muligt at artikulere, hvordan det føles i hænderne, når der for eksempel er forringet bevægelighed i en nakke. Denne artikulation kan ske i dialogen mellem den erfarne og

35 Han benytter begrebet ”kunskap i handling”, inspireret af Molanders arbejde (Molander, 1996)
den nyuddannede. Sigrell har derfor ikke behov for at inddrage Schön for at sikre udvikling og mulighed for refleksion i professionen. Han påpeger, at refleksionen ikke kan ske under handling, som Schön hævder (Sigrell, 2006). 36


Spørgsmålet om individorienteret læring modsat læring som social praksis

Et andet centralt tema er spørgsmålet om individorienteret læring. De tidlige bidrag i gennemgangen af forskning i feltet arbejder primært ud fra et individorienteret perspektiv (Ryle, Polanyi, Dreyfus og Dreyfus), hvorimod senere forskning ser på læring som social praksis eller ud fra et decentralt perspektiv.


A tradition, of course, requires the presence of a community committed to its perpetuation. Since knowing is an art that requires one to enter into its practice through submission to the authority of a master, and since traditions are embodied in and transmitted through practices, knowing is fundamentally social (Mitchell, 2006, s. 68)

forståelsesrammen, som bygger på, at der er en mening bag individers handling, som den studerende for søger at forstå.

*Kritikkens vilkår*

åben overfor muligheden af, at hans viden er forældet og skal forandres – og at det kan være den studerende, som bidrager med denne forandring.

Polanyis teori bygger således på stor tillid til de mennesker, som er i besiddelse af og udvikler viden. Han refererer primært til forskere, da det er hans personlige referenceramme og da han kæmper for forskersamfundets frihed til at søge sandheden og efterfølgende ansvar i forhold til denne. Hvis vi arbejder med teorien inden for dens egne præmisser, har den således et kritisk magtperspektiv. Dette perspektiv kan ikke bruges til kritisk analyse af, hvorvidt mestrene misbruger deres magtposition, som er en af de problemer, som har været rejst i forhold til mesterlæreren (Nielsen og Kvale, 1999). Jeg kommer til at vende tilbage til dette i analyserne, da det empiriske materiale rummer problemstillinger, som ligger indenfor denne problematik.

Opsamling
det atter er på tide at fokusere på praktikerens tavse viden. Den voksende mængde af styringssystemer, som eroderer arbejdet, rejser de problemstillinger, som var fremme allerede i 1980’ernes kritik af måden man anvendte ny teknologi. Samtidig har kravet om akademisering af professionsbacheloruddannelserne sat sig igennem op gennem 2000, hjulpet på vej af professionsbachelorbekendtgørelsen og de efterfølgende uddannelsesreformer, som fulgte efter denne. Min undersøgelse af praktikker foregår derfor i en kontekst, hvor kritikken af det eroderede arbejde såvel som kritikken af de akademiserede uddannelser, som fjerner sig fra arbejdets praksisviden, er højaktuelle. Diskussionen fra de tre forskningsmiljøer jeg har præsenteret i det ovenstående, indgår derfor alle med elementer, som er centrale for forståelsen af udfordringerne i praktik på professionsbacheloruddannelserne i dag.
Kapitel 4: Polanyis teori om tavs viden


Polanyis baggrund


37 De biografiske informationer stammer primært fra Prosch 1986, som indeholder en grundig presentation og diskussion af Polanyis tanker. Prosch har opsøgt Polanyi og fulgt hans arbejde og forelæsninger i en periode i slutningen af 1960′erne. Hans ophold hos Polanyi mUndede ud i et samarbejde, hvor Prosch hjalp Polanyi med at skrive bogen Meaning (1975), som blev en opsamling af hans sidste forskning.

Polanyi har altså arbejdet og forsket indenfor det naturvidenskabelige område i de første 30 år af sin karriere – og i en alder af 58 skifter han forskningsfelt fra fysisk kemi til social studies. Baggrunden for dette skift var ifølge Prosch, at Polanyi blev stadig mere bevidst om sammenhængen mellem samfund og videnskab. Han så, at positivismens ideal om objektiv viden kunne bidrage til at gøre videnskab til redskab for totalitære bevægelser fra højre- såvel som fra venstrefløjen. Polanyi ville vise, at ideen om at viden er spaltet fra idealer og principper, som anses for uvidenskabelige og føllesbaserede, er en illusion. Teorien om tavs viden skal vise, at tilsyneladende objektiv og verificerbar viden ikke kan ekspliciteres eller bevises (Prosch, 1986). Hans arbejde med tavs viden skal være med til at genopbygge den intellektuelle frihed til at søge mening, som er forvist af den moderne tænkning. Han skriver i indledningen til *Meaning*:

In a sense this book could be said to be about intellectual freedom. Yet its title, *Meaning*, is not really misleading, since as we shall see, the achievement of meaning cannot properly be divorced from intellectual freedom (Polanyi og Prosch 1975, s. 3).


---

Polanyi, at det ikke længere var Europas fremskridt, men derimod Europas fald, som han var vidne til (Prosch, 1986).

Polanyi had himself, of course, seen his own free and enlightened Europe transform itself within half a lifetime into the nightmares of Stalinism and Hitlerism. As a member of the educated intelligentsia, he had seen this first-hand as a participant in the sciences, the arts, and the literature of this period and in the aspirations, its speculations, its hopes and fears. He said that he recalled the shock when “the possibility first dawned upon us” during the slaughter of the First World War “that progress might fail us, that we may actually be witnessing the destruction of Europe” (Prosch, 1986 s. 23).


Disse historiske erfaringer udgør baggrunden for Polanyis følelse af, at der grundlæggende er gået noget galt i udviklingen af det moderne menneske. Prosch såvel som Grene39 skriver, at der efter 2. Verdenskrig var en ivrig debat i England om at forskning skulle underlægges centralistisk planlægning, så offentligheden kunne styre forskningen ud fra kriterier om øget økonomisk velstand. Der var forskere, som deltog i argumentationen, idet man var træt af den kapitalistiske profitorientering og så perspektiver i Stalin’s planøkonomi. Polanyi opponerede kraftigt mod disse tendenser, som han anså for en stor fare for den frie forskning i et frit og åbent samfund. Polanyi var i konstant strid med sin bror Karl Polanyi i dette spørgsmål. Karl Polanyi var socialist og så det sovjetiske eksperiment som et positivt alternativ til det kapitalistiske. Han anså Michael Polanyi for en klassisk liberalist på trods af, at Michael Polanyi var imod ethvert fast dogme, hvor staten bestemmer over viden og støt-

ter særlige standpunkter. Polanyi så derimod kommunismen som en ideologi, som underrtrykker frihed og anerkender brug af vold med det formål at skabe et idealsamfund (Ruzsits, 2002). Polanyi havde været på besøg i Sovjet flere gange i 1930’erne og var frastød af ideen om central styring af økonomi og viden. Han udtrykte dette i flere artikler op gennem 1930’erne, hvor han påviste Sovjets dårlige økonomi. For Polanyi er det ikke muligt at styre økonomi centralt, da der ikke findes én autoritet med tilstrækkelig viden til at kunne forudse, hvordan økonomien vil udvikle sig. Han mente derfor ikke at de Stalinistiske femårsplaner var et alternativ til det kapitalistiske system (Mitchell, 2006).


But I am not reasserting traditionalism for the purpose of supporting dogma. To argue as I do, that confidence in authority is indispensable for the transmission of any human culture is not to demand submission to religious authority (Polanyi, 1966, s. 62).

muligheden for viden styret af højere principper. Når videnskabens idealmål er at forklare liv ved fysik og kemi og atomare partikler, skelnes der ikke mellem godt og ondt. Dermed fjernes det personlige ansvar og videnskaben kan blive redskab for totalitære systemer. Det er derfor centralt at forstå, at al viden er afhængig af personlig og tavs viden, som bygger på holdninger og værdier. Dette gælder også for naturvidenskaben, som er Polanyis primære erfarringsbaggrund. Han beskriver, hvordan studerende i kemi, biologi og medicin bruger over halvdelen af deres studietid i laboratorier og hospitaler for at slå bro over kloffen mellem teksterne i bøgerne og deres erfaringer.

They are training their eyes, their ears, and their sense of touch to recognize the things to which their textbooks and theories refer. But they are not doing so by studying further textbooks. They are acquiring the skills for testing by their own bodily senses the objects of which their textbooks speak. Here there can no longer be any question of shrugging aside as a marginal factor the purely personal judgement by which the theoretical body of science is brought to bear on experience (Polanyi og Prosch, 1975, s. 31).


40 Der kan knyttes en tråd tilbage til metodeovervejelserne her, idet diskussionen om at data altid rummer tolkning, essentielt bygger på de samme antagelser: At vi percipierer med tavs viden / forforståelse / horisont, således at det vi percipierer aldrig kan være objektivt.

All my knowledge of the world, even my scientific knowledge, is gained from my own particular point of view, or from some experience of the world without which the symbols of science would be meaningless. The whole universe of science is build upon the world as directly experienced… (Merleau-Ponty, 1962, s. viii).

Polanyi mener således ikke, at dikotomien mellem hårde facts og værdier holder. Viden er en personlig aktivitet, hvor den tavse viden er en forudsætning for, at vi kan omdanne det, vi sanser, til noget der giver mening. Og den tavse viden bygger på værdier, som den enkelte har overtaget gennem det fællesskab, han er en del af. Dette er tilfældet for humaniora såvel som for naturvidenskaben. Polanyi understreger, at troen (som ikke skal forstås religiøst) er kilde til viden, og at indholdet af denne tro er betinget af, hvad det er for et samfund og konkret fællesskab, den enkelte er opvokset i.

Every mental process, by which man surpasses the animals, is rooted in the early apprenticeship by which the child acquires the idiom of its native community and eventually absorbs the whole cultural heritage to which it succeeds. Great pioneers may modify this idiom by their own efforts, but even their outlook will remain predominantly determined by the time and place of their origin. Our believing is conditioned at its source by our belonging. (Polanyi, 1958a, s. 322).

Mennesket står oven på traditionen, som er udgangspunkt for at opnå ny viden. Og mennesket opbygger altid viden fra et helt konkret sted. Når Polanyi beskriver at kroppen er udgangspunkt for viden, er kroppen altid forankret et sted rent fysisk og kulturelt. Et sted med et særligt sprog og vaner som påvirker perspektivet (Mitchell, 2006). Dette er dog ikke ensbetydende med kultu-rel eller uddannelsesmæssig determinisme. Polanyis tænkning er evolutionistisk, idet mennesket hele tiden bevæger sig frem mod stadig større indsigt42. Vi kaster os over nye problemer og forsøger at forstå de universelle værdier (sandhed, skønhed og retfærdighed). I denne søgen vil vi til tider misforstå – men med en kontinuerlig søgen vil vi opdage dette. Polanyi illustrerer dette gennem en beretning om en opdagelse han gjorde i 1921 om adsorption43. Han var blevet inviteret til at præsentere teorien i selskab med forskere som Einstein og Fritz Haber på Kaiser Wilhelms Institut for fysisk kemi. Teorien blev stærkt kritiseret og han blev beskyldt for at mangle respekt for den eksi-

42 Hans evolutionistiske perspektiv er baggrunden for, at han oplevede de to verdenskrige som en personlig krise, idet han fik et indtryk af et Europa i oplosning frem for et Europa på vej frem.
43 Adsorption er viden om hvordan luftarter og væsker sætter sig på faste stoffer


Teorien om tavs viden blev første gang præsenteret i Personal Knowledge (1958a). Formålet med bogen var at vise, at vi ved mere, end vi kan sige. Det ideal som især herskede indenfor naturvidenskaben om objektiv viden, er et falsk ideal. Polanyi argumenterer imod forestillingen om, at man lærer en

---
44 Vi så denne skelnen mellem sand og falsk i Gadamers forståelse af fordomme, idet man ifølge Gadamer kan have falske fordomme som ikke leder til sand forståelse af sagen eller sande fordomme, som leder på rette vej mod en sandere forståelse af en sag (Gadamer, [1960] 2004).

78
kunnen ved at lære et sæt regler og derefter følge dem. Regler vil for eksempel aldrig kunne indfange den viden, der skal til for at kunne cykle eller svømme.

Rules of art can be useful, but they do not determine the practise of an art; they are maxims, which can serve as a guide to an art only if they can be integrated into the practical knowledge of the art. They cannot replace this knowledge (Polanyi, 1958a, s. 50).

Det er således de færreste cyklister, som kender reglerne for, hvordan manholder balancen på en cykel, eller svømmere, som kender principperne for, hvordan de holder sig flydende ved deres åndedræt – og det hindrer dem ikke i at cykle eller svømme. Kendskab til reglerne for, hvordan man holder balancen på en cykel, eller svømmer, er på den anden side ikke ensbetydende med at man kan cykle/svømme, da viden ikke kan specificeres i detaljer ud i regler og principper, som man kan læse sig til. Konsekvensen af denne indsig er, at viden videreføres ved eksemplet i den personlige kontakt fra mester til lærling.

An art which cannot be specified in detail cannot be transmitted by prescription, since no prescription for it exists. It can be passed on only by example from master to apprentice. This restricts the range of diffusion to that of personal contacts… (Polanyi, 1958a, s. 53).

At lære ved at dvæle – en a-kritisk position

Ligesom vi har lært at genkende et ansigt, kan vi lære at identificere sygdom, planter eller dyr. Træningen til fx at kunne identificere en sygdom kan ikke eksplikeres, men afhænger ifølge Polanyi af den studerendes evne til at aflæse, hvad det er, han skal lægge mærke til.

The knowledge which such training transmits cannot be put into words, nor even conveyed by pictures; it must rely on the pupil’s capacity to recognize the characteristic features of a physiognomy and their configuration in the physiognomy (Polanyi, 1969, s. 142).

Our own body is the only thing in the world which we normally never experience as an object, but experience always in terms of the world to which we are attending from our body...we can say that when we make a thing function as the proximal term (subsidiary awareness RA⁴⁷) of tacit knowing, we incorporate it in our body – or extend our body to include it – so that we come to dwell in it (Polanyi, 1966, s. 16).

Når vi lærer at bruge et sprog, en hammer, en stok eller en teori, sker det ved at vi dvæler ved dem og kropsliggør dem, således at vi udvider os selv. Vi forstår således ikke ting ved at observere dem, men ved at dvæle ved dem. Vi er derfor afhængige af kroppen for at sanse de ting, som er udenfor kroppen (Polanyi, 1966). Sanders knytter flere af Polanyis kernebegreber sammen i sin rekonstruktion af begrebet ”at dvæle”. Han beskriver det at dvæle som en kropsliggørelse af de subsidiære elementer under den tavse integrationsproces. Personen som dvæler spiller en aktiv rolle under processen. At dvæle er en forudsætning for forståelse, samtidig med at processen er betinget af det givne samfund (Sanders, 1988)⁴⁸.

---

⁴⁵ Jeg vælger her at oversætte begrebet ”dwell”, da det danske at dvæle er en direkte oversættelse og rummer det særlige ved Polanyis begreb (at man hviler i noget og forbliver i dette i et tidsrum).

⁴⁶ Wackerhausen benytter oversættelsen kropsliggøre for interiorize, hvilket understreger det kropsepistemologiske perspektiv. Jeg vælger derfor også at benytte det danske begreb: at kropsliggøre.

⁴⁷ Til tider benytter Polany begreberne proximal og distal i stedet for subsidiær og fokal, for at illustrere at subsidiær er tæt på kroppen (proximal) og fokal er væk fra kroppen ud mod verden (distal)

⁴⁸ Sanders forsøger med denne opsamling at få samlet nogle af Polanyis forskellige begreber. Wackerhausen er skeptisk i forhold til, om der overhovedet er en sådan konsistent sammenhæng i Polanyis tekster. Der er i hvert fald uklarhed i hans begreber, hvorfor både Sanders og Wackerhausen vælger at kalde deres tekster om Polanyi for en interpretation henholdsvis en rekonstruktion (Wackerhausen, 1997; Sanders, 1988).

To learn by example is to submit to authority. You follow your master because you trust his manner of doing things even when you cannot analyse and account in detail for its effectiveness. By watching the master and emulating his efforts in the presence of his example, the apprentice unconsciously picks up the rules of the art, including those which are not explicitly known to the master himself (Polanyi, 1958a, s. 53).

Eleven gør mesters viden til en del af sin egen krop. Når den studerende skal lære af sin mester, dvæler han ved mesterens handlinger og forsøger gradvist at få mening i det, han sanser. Polanyi benytter begrebet at dvæle for at vise, at det er en anden slags handling end at observere med distance.

…the watcher tries to correlate these moves by seeking to dwell in them from outside. He dwells in these moves by interiorizing them. By such exploratory indwelling the pupil gets the feel of a master’s skill and may learn to rival him (Polanyi, 1966, s. 30).

Denne dvælen i sin mesters handlinger må ifølge Polanyi være uden kritisk distance. Polanyi illustrerer dette med et eksempel, hvor en medicinstuderende lærer at aflæse et røntgenbillede af en lunge. Først kunne han kun se skyggen af et hjerte, nogle ribben og nogle uforståelige plamager. Det radiograferne sagde, gav ikke mening, og han kunne ikke se, hvad det var, de refererede til på billedet. Efter nogle uger begyndte han at kunne aflæse billedet, og radiografernes diskussioner gav pludselig mening for ham.

The Experts seem to be romancing about figments of their imagination; he can see nothing that they are talking about. Then as he goes on listening for a few weeks, looking carefully at ever new pictures of different cases, a tenta-
tive understanding will dawn on him; he will gradually forget about the ribs and begin to see lungs. And eventually, if he perseveres intelligently, a rich panorama of significant details will be revealed to him: of physiological variations and pathological changes, of scars, of chronic infections and signs of acute disease. He has entered a new world (Polanyi, 1958a, s. 101).

En forudsætning for at den studerende kunne træde ind i en ny verden var, at han antog, at der var en mening med det radiograferne sagde om røntgenbillederne – på trods af at han ikke selv kunne se det, de talte om. Denne tillid til en bagvedliggende mening er baseret på den studerendes accept af mesterens autoritet. Den studerende antager, at der er en person bag handlingerne, som udfører en koordineret handling båret af mening (Polanyi, 1958a)\(^{49}\).

*Hvad er autoritet - om den a-kritiske position*

Polanyi er ofte kritiseret for at være konservativ og have en systembevarende position, fordi han forholder sig kritisk til kommunismen såvel som til fascisme, og fordi han pointerer, at processen med at dvæle, som er central for tilegnelse af tavs viden, er en a-kritisk proces. Jeg illusterede tidligere dette med den livslange uenighed med broderen Karl Polanyi, som var kommunist, og som anså Michaels Polanyis tanker for reactionære. For at forstå, hvorfor Polanyi fokuserer på den a-kritiske position, på trods af at han overordnet forholder sig kritisk til samfundsudviklingen, må man indtænke hele Polanyis projekt, som rummer en kritik af ideen om, at vi kan opnå sikker objektiv sand viden gennem kritik – eller tvivlen jf. Descartes.

It has been taken for granted throughout the critical period of philosophy that the acceptance of unproven beliefs was the broad road to darkness, while the truth was approached by the straight and narrow path of doubt (Polanyi, 1958a, s. 269)

Polanyi påpeger dels, at tavs viden altid bygger på tro og værdier, og dels at den a-kritiske tilegnelse af traditionens viden, hvor man underlægger sig en autoritet for at lære, er en forudsætning for at udvikle ny viden. Gennem diskussioner med kolleger om Polanyis autoritetsbegreb har jeg erfaret, at begrebet er stærkt følelsesladet, da det i andre forskningstraditioner er forbundet med magt og autoritære systemer. Jeg tilføjer derfor en bredere diskussion om autoritetsbegrebet i et forsøg på at komme denne skepsis til begrebet i mode.

\(^{49}\) Schilhabs beskrivelse af spejlneuroner under læreprocesser rummer en lignende betragtning. Det anser for en forudsætning for den optimale kopiering af andres handlinger, at den lærende anerkender den andens mål (Schilhab, 2007).


Gadamer (1900 – 2002) har levet nogenlunde samtidig med Polanyi. *Sandbed og Metode* er oprindeligt skrevet i 1960, så han har udformet sine teorier på samme tid som Polanyi – men indenfor den tyske forskningstradition, hvor han var elev af Heidegger. Han var løbende i diskussion med Habermas, som beskyldte Gadamer for at være reaktionær og forsvare det bestående. Gadamer svarede, at selv en nok så radikal samfundskritik må have et fundament at kritisere ud fra (Jørgensen, 200450). For Gadamer var det essentielt at rehabiliterme fordomme, tradition og autoriteter som dele af den historisk forankrede viden, som er udgangspunktet for erkendelsesprocessen i den hermeneutiske cirkel, som jeg har gjort rede for i metodekapitlet. Der er således centrale lighedspunkter i Gadamer og Polanyis syn på autoriteter.


---

teori og Frankfurterskolens analyser af autoritetstroen som en kilde til den angst for autoriteter, som han mener, er gennemgående i det vestlige samfund. Adornos Freud-inspirerede analyser af den autoritære personlighedsstruktur som grundlag for nazismens gennemslag, har ført til en generel angst for autoriteter. Autoriteter kan forføre ved at udnytte infantiliseringen af masserne, som samfund og kultur understøtter. Sennett beskriver, at dette har resulteret i modsætningsfyldte forhold til autoriteter. På den ene side en angst for at autoriteten er en trussel mod friheden og på den anden side et ønske om at modtage omsorg (Sennett, 1980). We have come to fear the influence of authority as a threat to our liberties, in the family and in society at large (Sennett, 1980, s. 15).


51 Sennett refererer til Adorno Theodor et. al., The authoritarian personality, New York: Harper and Brothers, 1950.
ritet til at påtage sig ansvar og ligefrem yde omsorg (Sennett 2006). Begrebet autoritet har således forskellige betydninger i forskellige forskningsmiljøer. Jeg har valgt at forholde mig loyalt til den positive betydning, som Polanyis teori bygger på, hvor autoritet ikke er knyttet til underrtrykkelse men til erkendelse gennem handlingen at dvæle. Vi er hermed færdige med den lille afstikker om autoritet og tilbage ved begrebet at dvæle.


---

52 Når man taler om imitation eller spejling indenfor pædagogisk neurovidenskab ligger det mere mekanisk gentagelse, idet hjernens neuroner hos den observerende foretager en parallel aktivitet med den handlende (Schilhab, 2007).
Forholdet mellem del og helhed


However, I am looking at Gestalt...as the outcome of an active shaping of experience performed in the pursuit of knowledge. This shaping or integrating I hold to be the great and indispensable tacit power by which all knowledge is discovered, and once discovered is held to be true (Polanyi, 1966, s. 6).


---

53 Polanyi var meget inspireret af Gestalt teoriens opdagelse af perception i betydelige helheder. Han adskiller sig fra denne ved at anskue perception som en aktiv formning af de sansede erfaringer. Sanders tolker dette som en konsekvens af at Polanyi opfatter mennesket som en problemløser, som hele tiden er på jagt efter ny viden (Sanders, 1988). Mennesket er i dette perspektiv aktivt handlinge og intentionelt, når det former en gestalt.

We may say that when we comprehend a particular set of items as parts of a whole, the focus of our attention is shifted from the hitherto uncomprehended particulars to the understanding of their joint meaning. This shift of attention does not make us lose sight of the particulars, since one can see a whole only by seeing its parts, but it changes altogether the manner in which we are aware of the particulars. We become aware of them now in terms of the whole on which we have fixed our attention. I shall call this a subsidiary awareness of the particulars, by contrast to focal awareness which would fix attention to the particulars in themselves and not as parts of a whole (Polanyi, 1958b, s. 29-30)


It should be noted that this dual awareness is not due to the fact that we cannot become focally aware of all the subsidiary clues entering into an integrated meaning. Suppose that it would be possible, at least in principle, to identify all the subsidiaries involved in achieving a particular focal integration. We would still find that anything serving as a subsidiary ceases to do so when focal attention is directed on it. It turns into a different kind of thing, deprived of the meaning it had while serving as a subsidiary. Thus subsidiaries are – for this reason and not because we cannot find them all – essentially unspecifiable (Polanyi og Prosch, 1975 s. 39).


Sprogets betydning for tavse viden – kritikkens mulighed

I afsnittet om at dvæle har jeg præsenteret Polanyis tænkning, hvor tilegnelse af ny viden kræver, at man kan underlægge sig mester som autoritet og lære ved at dvæle ved mesters handlinger. En handling, som er a-kritisk. Disse sider af Polanyis teori har vakt kritik, idet der ikke er redegjort for, hvordan der kan udvikles ny viden, som er i modstrid med traditionen. Jeg har tidligere argumenteret for, at denne kritik overser Polanyis tænkning omkring sprogets rolle og muligheden for forandring gennem sprog og distance fra de handlinger, hvor den tavse viden er i brug.
For Polanyi er sproget vigtigt for den professionelle viden, som fornys ved samspillet mellem kundskabens tavse dimension og refleksion. Man kan bare ikke forholde sig til den tavse viden, samtidig med at man anvender den, da den er funktionel tavse under handlingen. Det må derfor ske distanceret fra handlingen. Denne forholden sig kan ikke foregå samtidig med tilegnelsen af viden, som ifølge Polanyi må være a-kritisk. Processen er den samme, som når et barn skal lære sig sprog, hvilket sker i tidlig til, at der er mening med det, de voksne gør/siger.

Think of the amazing deployment of the infant mind. It is spurred by a blaze of confidence, surmising the hidden meaning of speech and adult behaviour. This is how it grasps their meaning. And each new step can be achieved only by entrusting oneself to this extent to a teacher or leader (Polanyi, 1966, s. 61).

spil. På et tidspunkt i løbet af processen, hvor den studerende skal lære radiografi, begynder den studerende at forstå:

He still sees only a fraction of what the experts can see, but the pictures are definitely making sense now and so do most of the comments made on them. He is about to grasp what is being taught; it has clicked. Thus, at the very moment when he has learned the language of pulmonary radiology, the student will also have learned to understand pulmonary radiograms (Polanyi, 1958a, s. 101)

Polanyi beskriver selv, at der er forskel på, hvor meget viden der kan eksplisiteres på forskellige vidensområder. Når man cykler, kan man således normalt ikke eksplisitere deelelementerne af sin viden om at cykle, hvorimod den læge, som har lært deelelementerne af kroppens anatomi, vil kunne eksplisitere flere deelelementer af den viden, som ligger bag hans 3-dimensionale helhedsbillede af kroppen – uden dog at kunne eksplisitere helhedsforståelsen, som forsvinder ved fokus på de enkelte anatomiske deelelementer (Polanyi, 1958a). At vi ikke kan eksplisitere vores integrerede viden om kroppens anatomi, er altså ikke ensbetydende med, at vi ikke kan tale om vores viden om anatomi.

To assert that I have knowledge which is ineffable is not to deny that I can speak of it, but only that I can speak of it adequately, the assertion itself being an appraisal of this inadequacy (Polanyi, 1958a, s. 91).


There is a new risk involved in travelling by a map: namely that the map may be mistaken. And this is where critical reflection comes in. The peculiar risk that we take in relying on any explicitly formulated knowledge is matched by a peculiar opportunity offered by explicit knowledge for reflecting on it critically (Polanyi, 1958b, s. 15)

Jeg har hermed nuanceret forståelsen af Polanyis perspektiv om sprogets betydning på flere områder. Det første jeg vil slå fast er, at Polanyis begreb om
tavs viden ikke udelukker mulighed for at benytte sprog og udvikle den tavse viden gennem sproget. Dernæst fremgår det, at der er forskel på i hvor høj grad det er muligt at eksplicitere den tavse viden afhængig af den konkrete vidensbase. Endelig har jeg vist, at Polanyi selv mener, at processen med at distancere sig fra sin tavse viden og sprogliggøre dele af den er helt nødvendig for udvikling af viden – gennem kritisk refleksion. Jeg hævder ikke hermed, at disse sider at Polanyis arbejde står centralt og klart beskrevet. På den anden side er de i overensstemmelse med hele grundtanken i hans projekt, så det vil ikke være rimeligt at hævde, at han teori ikke rummer mulighed for kritisk refleksion, som det har været tilfældet.
DEL 2: Kontekst

Denne del af afhandlingen omhandler den professionsmæssige og uddannelsesmæssige kontekst for analyserne af det empiriske materiale. I kapitel 5 beskriver jeg de generelle udviklingstendenser indenfor sygeplejen og den pædagogiske profession med fokus på professionalisering og modernisering. Jeg definerer de to professioners arbejdsområder som omsorgsarbejde for at forstå arbejdets og vidensbasens placering indenfor de eksisterende samfundsmæssige hierarkier.

Beskrivelsen af sygeplejen trækker bredt på skandinavisk forskning, da der i modsætning til forskning på det pædagogiske område, er en del udveksling af viden i Skandinavien på sundhedsområdet. Dette kan skyldes at der tidligt har været forskning på omsorgsområdet især i Norge (ex. Kari Martinsen, Kristin Heggin, Kari Wærness 55), samt at uddannelsessystemet og sundhedssektoren har haft en parallel udvikling, som det også fremgår af den nordiske antologi ”Care in Crisis” (Wrede m.fl., 2008) 56.

I kapitel 6 beskriver jeg pædagoguddannelsen henholdsvis sygeplejeuddannelsen med særlig vægt på praktikken og forholdet mellem uddannelse og arbejde. Det fremgår, at det er svært for uddannelserne at tilgodese arbejdets vidensform. Dette skyldes ikke manglende interesse, hvilket illustreres ved en præsentation af et udvalg af aktuelle tiltag, som har til formål at forbedre samspil mellem uddannelse og arbejde.


Kapitel 5: Om arbejdet

I dette kapitel præsenterer jeg aktuelle positioner omkring professionsbegrebet og diskuterer sygeplejen og den pædagogiske professions status som semi-professioner. Herefter beskriver jeg, hvordan moderniseringen af den offentlige sektor har påvirket de to professioner. Kapitlet slutter med en beskrivelse af arbejdet som omsorgsarbejde, samt en diskussion af de konsekvenser dette har for arbejdets placering i det samfundsmæssige videnshierarki.

Om professionsbegrebet

Da der foregår en løbende diskussion om hvorvidt sygeplejersker og pædagoger overhovedet kan siges at tilhøre en profession, vil jeg starte kapitlet med at skitseres positionerne i denne debat. Diskussionen er særlig vigtig for afhandlingens problemstillinger, idet professionaliseringsdiskussionen er fokuseret omkring spørgsmålet om hvilke vidensformer, der regnes for legitime i forhold til at opnå professionsstatus. I dette vidensregnskab kommer den tavse viden under pres, idet der er fokus på ekspliciterbar, dokumenterbar akademisk viden.

I sociologisk professionsteori skelnes der traditionelt mellem Parson og Webers positioner. Talcot Parson har en funktionalistisk forståelse af professionerne, som anses for centrale for moderniseringsprocesser i samfundet. Professionerne garanterer fortsat udvikling gennem specialisering, professionel etik og varetagelse af en række funktioner i samfundet. Heroverfor står den neo-weberianske position, som ser professionaliseringen som et forsøg på at etablere arbejdsmonopol og skaffe sig status og materielle privileger ved at udelukke andre fra at varetage bestemte funktioner gennem social closure. (Salling Olesen, 2004; Laursen, 2004). Salling Olesen mener ikke det giver mening at se de to positioner som modsætninger, da de sameksisterer i praksis.

De to betragtningsmåder, funktionalismen og neo-weberianismen, ses ofte som modsætninger, men dette er i virkeligheden en tvivlsom modstilling. Funktionalismen har jo en pointe, som undertiden usynliggøres, men i virkeligheden er forudsat i neo-weberiansk kritik: Den samfundsmæssige opgave og det subjektive engagement i denne opgave er det element, der integrerer
professionen og de professionelle samfundsmæssigt og også leverer grundlaget for deres anerkendelse og materielle privilegier (Salling Olesen, 2004, s. 134).

Også Per Fibæk Laursen fremhæver, at de to positioner sameksisterer. Han argumenterer for, at organiseringen i professioner stadig repræsenterer den bedste måde at organisere ekspertise i samfundet. Lauersen mener ikke dette ændrer ved den kritiske professionssociologis påpegning af, at professionalisering også er et led i professionernes varetagelse af egne interesser (Laursen, 2004).


Professionerne er således i krise, dels fordi deres traditionelle ydelse ikke lever op til de forandrede krav, dels fordi deres vidensbase sprænges indefra og udfordres udefra, dels fordi deres samfundsmæssige mandat eroderes, og endelig fordi deres folkelige omdømme lider. (Weber, 2004, s. 216).

Hun påpeger, at antagelsen om, at arbejdet i professionerne varetages på grundlag af videnskabelige indsigter er modsagt af adskillelige undersogelser af professionel praksis (Weber, 2004). Det er således et kriseramt område, som de unge professioner, også kaldet semi-professionerne, med lærere, sygeplejersker og pædagoger som de tre største områder, forsøger at tilkæmpe sig en plads indenfor.

_Hvad er legitim viden og hvem bestemmer det?
_I forhold til diskussionen om hvorvidt et arbejdsområde kan kalde sig for en profession, er viden central. Hvad er legitim viden for de unge professioner
og hvem er det, der bestemmer det? I introduktionen til antologien *De professionelle – forskning i professioner og professionsuddannelser*, kommer Hjort og Weber med bud på, hvor professionsforskning finder teori til at diskutere, hvad det er for en viden, de praktiske kompetencer bygger på – hvis det ikke er de videnskabelige indsigter. De nævner bl.a. teorier, der arbejder med Polanyis begreb tavs viden til at forstå problemløsning, der er indlejret i professionernes traditioner, samt Schön til at forstå potentiotalet for udvikling og refleksion i praksis (Hjort og Weber, 2004). Ifølge Salling Olesen er det efterhånden almindeligt anerkendt, at det traditionelle videnskabssyn, hvor videnskaben omsættes til praksis må vige for et mere pragmatisk videnssyn, hvor viden produceres og reproduceres i et flertal af gensidigt forbundne praksisser (Salling Olesen, 2004). Dette pragmatiske videnssyn er bl.a. beskrevet af Gibbons m.fl. (1994) som modus 2 viden. Ifølge Salling Olesen kan undersøgelser af konkrete professioners vidensbase bidrage til forståelse af samspillet mellem videnskabers udvikling og andre vidensproducerende institutioner (Salling Olesen, 2004). Som det vil fremgå af analyserne her i afhandlingen, er der større udfordringer forbundet med afdækningen af de konkrete professioners vidensbase. Dette skyldes bl.a., at det er omsorgsorienteret arbejde, som indgår i et samfundsmæssigt kønnet videnshierarki, hvor det har fået tildelt lav status.


*Det pædagogiske område som profession*


kompetencer, at pædagogstanden ikke er en profession i strikt sociologisk forstand. De klassiske professioner (fx jurister, læger eller præster) har monopol på deres fag, en særlig uddannelse, de kontrollerer tilgang via autorisation, de har et veludviklet etisk kodeks og de anerkendes af stat såvel som af civilsamfund som relevante autoriteter på deres felt (Weber, 1998). Det pædagogiske område kan ikke fremvise noget, der svarer til professionernes klart definerede vidensområde og henvises til at være ”en semiprofession uden erhvervsmonopol, som leverer underordnede lavt lønede serviceydelser” (Gytz Olesen, 2005, s 69).


I de senere år har pædagoguddannelsen ikke desto mindre forsøgt at legitimere sig gennem akademiserings af uddannelsen. Betina Dybbroe påpeger at vigtige aktører i feltet, som Rektorforsamlingen, Socialpædagogernes landsforbund (SL) og Forbundet for pædagoger og klubfolk (BUPL) har drejet fokus bort fra praksisrelateret viden, hvor omsorg for de direkte brugere er i centrum. SL og BUPL har peget på, at feminine kvaliteter, fx at kunne agere med børn i bornehøjde, ikke længere skal være så centrale. Derimod vægtes mundtlige og skriftlige kommunikative kvalifikationer, vejledning, dokumentation og metodiske- analytiske kompetencer (Dybbroe, 2005). Elementer, der er blevet bygget videre på i professionsbachelorreformen, hvor der er fokus på refleksion, almene studiekvalifikationer og teoretisk viden.

Kampmann og Peter Ø. Andersen var med i de første rapporteringer. Projektet skulle følge op på 1992 uddannelsen.


Det er generelt en udfordring for pædagogerne at få anerkendelse for deres faglige viden. Nørregård-Nielsens spørgeskemaundersøgelse viser, at der er markante forskelle på, hvilke værdier der vægtes i børnehaven alt efter om man er pædagog, medhjælper eller forældre. Svarene klumper sig i grupper, som Nørregård-Nielsen kalder: praktikerne, kollektivisterne, projektmagerne og de kompetencefokuserede. Praktikerne prioriterer, at bornene lærer at blive selvhjulpne, så de kan gå på toalettet, tage tøj på etc. Ting som gør hverdagen lettere i en børnehave med få voksne om mange børn. Praktikerne hæfter sig desuden ved, at det er vigtigt for bornene at lære disse færdigheder, inden de kommer i skole. Det er især medhjælpere, som er i denne gruppe. En anden gruppe er kollektivisterne, som prioriterer medmenneskelige kompetencer. Børnene skal være sociale og samtidig kunne sige fra. Børnene skal have plads til udvikling gennem leg. Det er særligt det uddannede personale der finder disse værdier vigtige. Nørregård-Nielsen mener, at disse værdier genfindes i de teoretiske overvejelser for området, som de studerende møder på uddannelsen. Uddannelsen ser altså ud til at have betydning for, hvilke værdier de prioriterer. Men denne viden benyttes ikke til at afgrænse arbejdsopgaver som særligt pædagog-faglige. Hun konkluderer:

...at der er en relativ stor gruppe forældre og medhjælpere, der ikke oplever, at pædagogerne har en særlig faglig viden, og at der også blandt pædagogerne kan spores en usikkerhed i forhold til egen viden (Nørregård-Nielsen, 2006, s.148).

59 Spørgeskemaundersøgelsen indgår som en del af Gytz Olesens ph.d. og inddrager 313 studerende fra 4 seminarier (Gytz Olesen, 2005).
60 Nørregård-Nielsen har adspurgt 3546 pædagoger, forældre og medhjælpere i daginstitutioner fordelt over hele Danmark (Nørregård-Nielsen, 2006).

Sygeplejen som profession

Sygeplejerskens vidensbase er udviklet i tilknytning til lægerne, hvor den medicinske profession har domineret vidensgrundlaget. Med baggrund i udviklingen af medicinsk behandling og teknologi samt arbejdsdelingen på hospitalerne, har sygeplejerskerne fået nye muligheder for specialisering og kvalificering. Salling Olesen skriver, at dette sætter sygeplejen i en double-bind-situation, hvor de på den ene side ønsker at befæste dette para-medicinske vidensgrundlag og på den anden side at lægge vægt på en teoretisk formule-

61 Nørregård-Nielsen er oprindeligt uddannet sygeplejerske. Jeg ser hendes undersøgelse af det pædagogiske område som en (ikke bevidst) komparativ undersøgelse. Hvis vi følger min antagelse, er grunden til, at det er påfaldende, at pædagogerne bærer eget tøj, at Nørregård-Nielsen har de hvide kitler som sammenligningsgrundlag. Hvis hun for eksempel kommet fra lærerområdet, havde dette ikke været iøjnefaldende. Desuden er der klar arbejdsdeling mellem sygeplejersker og andre faggrupper, hvilket igen kan være årsag til, at hun noterer sig den manglende arbejdsdeling på det pædagogiske område etc.

62 Steen Baagøe Nielsens ph.d. afhandling om køn i pædagogisk arbejde bygger på empiriske undersøgelser i daginstitutioner (Baagøe Nielsen, 2006).
ring af omsorgsrelationen, som adskiller dem fra den medicinske profession (Sallling Olesen, 2004).


Modernisering af arbejdet

De reformer og eksperimenter, som den offentlige sektor har været udsat for siden midten af 1980’erne, har ramt de to professioner i forskellig takt. Det er således især sundhedssektoren, som er blevet domineret af det markedsorienterede rationale, som har præget den såkaldte modernisering. Men også det pædagogiske område har mærket udviklingen.

63 http://www.folkesundhed.au.dk/sygeplejevid/uddannelse/phd/phdstuderende (22/09/09)


Konsekvenserne af New Public Management i den offentlige sektor er blevet voldsomt kritiseret i de seneste år. Verner C. Petersen viser eksempler på de vildveje, som de nye reformer bidrager til at skabe til forhold til velfærdsstater. Bogen *Vildveje i velfærdsstaten* (Petersen, 2008) er et kritisk indlæg i debatten om udviklingen af velfærdsstater. Petersen kritiserer socialdemokraternes såvel som regeringens forslag til kvalitets- og velfærdsreformer, idet de bygger på styring gennem regler og sanktioner. Han ser tendenser til, at velfærdsstaten udvikler sig til et styringsmæssigt monster baseret på naturvidenskabelige og økonomiske metoder. Udbredelsen af akkreditering og kvalitetsudviklingsmetoder baseret på kvantificerbarhed til alle institutioner i velfærdsområdet, minder ham om socialistisk planøkonomi, hvor det kvantificerbare mål bliver formål i sig selv, fordi det er det man vurderes efter. Tusindvis af nyinstalle-

brug af ny teknologi, kan således fortsætte med de aktuelle moderniseringsredskaber.

Modernisering af det pædagogiske arbejdsmåde


Medarbejderne bliver stillet over for kravet om selv at beslutte at foretage sig ting de aldrig ville have besluttet hvis de havde kunnet bestemme… logisk set er der tale om en klar ”double bind” situation, en situation hvor man gør forkert lige meget hvad man gør. Enten forsynder man sig mod sin faglighed, hvilket fremkalder skam – og mod kollegerne, hvilket fremkalder skyld – eller også opfylder man ikke arbejdspladsens eller arbejdsgiverens forventninger (Andersen og Weber, 2009, s. 61).


Det gælder f.eks. erfaringer, viden og praksis, som i højere grad er knyttet til kroppen end sproget… konsekvensen af denne udgrensning af de tavse og implicitte dimensioner i pædagogernes viden og den daglige praksis kan aflæses i de virksomhedsplaner, som bliver lavet i danske daginstitutioner. Sproget er ofte tomt, forstået sådan at virksomhedsplanerne fyldes med vage formuleringer, almene vendinger …(Smidt, 1997, s 202).


Modernisering indenfor sygepleje.

Sundhedssektoren har været underlagt New Public Management i langt højere grad end det pædagogiske felt, hvilket delvis skyldes den naturvidenskabelige medicinske vidensbase, som rummer en logik, hvor det er naturligt at måle og veje. Disse indikatorer står tydeligt frem, når vi ser på sundhedssektoren i dag. Patienten er blevet køber af bestemte certificerede ydelser og de private hospitaler er blevet en vigtig del af sektoren, som de offentlige institutioner skal konkurrere med. Low-trust relationen ses ved den øgede eksterne produktionskontrol, samt diverse akkrediterings og kvalitetssikringssystemer som hele sundhedssektoren er underlagt.

I undersøgelsen om tillidsrepræsentanter i DSR konkluderer forskergruppen, at den økonomiske og politiske regulering indenfor sundhedssektoren opleves som konstante forandringer, hvor sygeplejen udgrænseres til fordel for produktivitet og service. Nye tiltag kommer med en sådan hast, at tillidsrepræsentanterne ikke har mulighed for at sætte sig ind i de sygeplejefaglige konsekvenser af velfærdsreform, kvalitetsmodel, elektronisk patientjournal etc. (Ahrenkiel, Dybbroe og Sommer, 2007). Tillidsrepræsentanternes udsagn om presset fra de konstante forandringer er enslydende med Willigs opsamling af udsagn fra pædagoger, som føler at de hele tiden skal bryde deres arbejdsgange op under den konstante omstilling – som de ikke har indflydelse på (Willig, 2009). Undersøgelsen for DSR peger desuden på, at de officielle produktivitetsmål medvirker til at usynliggøre kvaliteten i det sygeplejefaglige arbejde.
Når arbejdet er omsorgsarbejde

I det indledende afsnit om de to professioners kamp for professionsstatus fremgik det, at det er en særlig udfordring at legitimere viden i arbejdet, når arbejdet er omsorgsarbejde. Jeg vil derfor uddybe diskussionen om det særlige ved omsorgsarbejde, da det er et tema, som går igen i de efterfølgende analyser af tavs viden.


Omsorgsarbejde som lønarbejde har i praksis bygget på kvalifikationer, erfaringer og endda personlighedstræk, som er produceret i den private livssammenhæng i processer som måske også har karakter af ”arbejde”, men i en væsentlig anden betydning (Nielsen, Larsen, Salling Olesen og Weber, 1994, s. 17).

Denne sammensmelting mellem lønarbejde og kvalifikationer fra private livssammenhænge har stor betydning for arbejdets lave placering i det samfundsmæssige hierarki. Regina Becker-Schmidt har foreslået et udvidet arbejdsbegreb med fokus på livsopretholdelse i stedet for indtjening som reaktion på det samfundsmæssige konsbestemte arbejdshierarki, hvor hjemmets opgaver værdisættes stadig lavere (Regina Becker-Schmidt hos Dybbroe, 2006). Der er dog ikke noget der tyder på en sådan udvikling. Kari Wærness skriver direkte, at den feministiske forskning i omsorg ikke har haft nogen indflydelse på planlægningen og forståelsen af omsorgsarbejdet i praksis (Wærness, 2005).

Kirsten Weber opererer med begrebet menneskearbejde, som også dækker omsorgsområdet. Hun har udviklet et arbejdsbegreb med udgangspunkt i kri-

Betina Dybbroe diskuterer arbejdsbegrebet i forhold til omsorgsrelateret arbejde (sygepleje, daginstitutionsarbejde, socialt arbejde, omsorg for sårbare grupper). Hun afgrænser sig til de områder, som rummer hjælp og omsorg, hvor Webers arbejdsbegreb gælder mere bredt for professionsbacheloruddannelserne. Eftersom det arbejde, som indgår i denne afhandlings empiriske materiale er omsorgsarbejde, og flere af de problematikker, som kommer frem i analyserne udspringer af dette, vil jeg primært benytte begrebet omsorgsarbejde. Jeg afholder mig fra at benytte begrebet relationsarbejde (Moos, Krejsler og Laursen, 2004), som har været introduceret for at karakterisere at fagligheden dannes i relation til de mennesker, den professionelle arbejder med. Denne definition indeholder ikke omsorgsdel af arbejdet, hvilket Dybbroe pointerer, idet hun anser begrebet for at være for bredt, da relatio-
ner også kan være instrumentelle og dreje sig om kontrol og økonomisk udbytte (Dybbroe, 2006).

Kvinder og omsorgsarbejde

Omsorgsarbejde er ifølge Dybbroe ”betegnelsen for et arbejde som udtrykker den samfunds-politiske prioritering af omsorg for borgerne og ansvar for de svage” (Dybbroe, 2006, s. 68). Dybbroe er bl.a. inspireret af Kari Wæreness’ feministiske kritiske omsorgssociologi, som bygger på begrebet omsorgsrationalitet. Omsorgsrationaliteten kendegtejner velfærdsstatens organisering, som indebærer en forpligtigelse til på samfunds niveau at prioritere menneskelige behov for hjælp, og på individ-, og institutionss couple at tage udgangspunkt i disse behov hos det enkelte menneske for at øge det andet menneskes velbefindende, velfærd og selvhjulpenhed (Dybbroe, 2006). Omsorgsarbejde adskiller sig ifølge Wærness fra spontane omsorgstjenester, hvor vi yder omsorg for hinanden i ligeværdige relationer, idet omsorgsarbejde ikke bygger på gensidighed.

Generelt definerer jeg omsorgsarbejde som omsorgen for de av samfunnets medlemmer som etter alment aksepterede samfunnsnormer ikke er selvhjulpe, og hvor en derfor ikke kan basere seg på likeverdige gi- og ta-forhold når det gjelder hjælp og støtte i dagliglivets mange ulike situationer. Disse gruppenes velfærd er avhengig av at noen er forpliktet til å yte ”omsorg for andre” (Wærness, 1982, s. 21).


---

64 Det samme argument vil også gælde begrebet menneskearbejde, som i principplet også kan være instrumentelt.
kvinder lige mange jobskifte. Men kvindernes jobskifte sker ofte efter jobafbrud på grund af barsel, hvor mændenes ofte sker i forbindelse med besættelse af en lederstilling (Bayer og Brinkkjær, 2003).

**Omsorg i krise**

Den fælles nordiske antologi om omsorg *Care in crisis* (Wrede m.fl., 2008) tager udgangspunkt i, at omsorgen generelt er i krise. Redaktørerne beskriver i indledningen, at omsorgsfagene traditionelt har været anset for ”dirty work” knyttet til køn og lav status. Med velfærdsstatens institutionalisering af omsorgsarbejdet fik de værdier som er knyttet til omsorg efterhånden en vis anerkendelse op gennem 1970’erne og 80’erne. Moderniseringen af den offentlige sektor som tog fart i 90’erne, har sat værdier, som er knyttet til omsorgsarbejdet under pres. Omsorgskompetencer udfordres yderligere af, at der er kommet en stor afstand mellem uddannelsen og omsorgsarbejdet indenfor sygepleje, hvilket vil have en negativ effekt på de studerendes praktiske kompetencer. Dette ser ligeledes ud til at være en fælles nordisk erfaring (Wrede m.fl., 2008).

Også Wærness beskriver den nuværende situation på omsorgsområdet som en krise, hvor der mangler arbejdskraft til omsorgsfagene på trods af adskillige reformer, som skulle råde bod på dette. Det ser nærmest ud til at de initiativer der er taget, kommer til at virke mod hensigten. På trods af professionaliseringen, hvor sygeplejerskeuddannelsen er hævet op til høgskoleniveau i Norge og på trods af at sygeplejeforskerne er vokset som en selvstændig akademisk disciplin, bliver de færdiguddannede sygeplejersker stadig mere usikre i deres fagudøvelse. Dette paradoks, som andre omsorgsprofessioner, herunder den pædagogiske, også oplever, kommer bag på sygepleje pionerernes såvel som de offentlige myndigheder, som har været med til at reformere uddannelserne (Wærness, 2001). Den feministisk inspirerede forskning påpeger, at offentlig omsorg forudsætter personligt kendskab og mulighed for at leve sig ind i den hjælpetrængendes situation. Og det kræver tilstrækkelig med ro til at den hjælpetrængende kan nå at få tillid og opleve at være i gode hænder. En af de store fortalere for et sådant humanistisk baseret fokus på omsorg er Kari Martinsen. Martinsen problematiserer den ensidighed, hun ser i forhold til evidensbegebet, hvor fokus udelukkende er på den medicinske tankemåde. Forhold som livsmod, sorg, afsavn, lidelse og død kan ikke forstås ud fra den medicinske viden. Martinsen indrager derfor livsfilosofisk tankemåde, hvor hun er stærkt inspireret af K. E. Løgstrups tanker om, at vi grundlæggende er henvist til hinanden og skal tage vare på hinanden. Relatio-
nen kommer således til at være central for en sygeplejerske med fokus på omsorg (Martinsen, 2005).


Lav lavere lavest – om status i omsorgsarbejde.

Omsorgsarbejde har generelt lav status i det vestlige samfund, fordi det traditionelt har været knyttet til det ulønnede arbejde i hjemmet udført af kvinder. Ud over at omsorgsarbejdet generelt er forbundet med lav status, eksisterer der også et hiereraki indenfor omsorgsarbejdet. Wærness inddeler omsorgsarbejde i tre kategorier: Den første kategori er omsorg, som er knyttet til vækst og resultater. Typiske omsorgsrelationer i denne kategori finder vi hos lærerelev, pædagog-barn og behandler-patient på akut-afdelinger. Den anden kategori er vedligeholdelse. Her forventes ikke, at modtageren bliver selvhjulpen. Målet er at opretholde funktionsniveauet. Her er tale om institutioner med kronisk syge og handicapområdet. Endelig er der den tredje kategori, hvor omsorgsarbejdet er præget af tilbagegang, som i tilfældet med omsorg for døende. Ifølge Wærness er området for vækst det mest attraktive at arbejde indenfor. Her er omsorgen kun et delaspekt af arbejdet, og målet er at modtageren ender i /kommer tilbage til rollen som arbejdskraft og ikke fortsat skal modtage omsorg. Det arbejde som indeholder mest konkret omsorg, dvs. handlinger, som har til hensigt at gore det så godt som muligt for patienten her og nu, er dårligst lønnet og har lav prestige – også indenfor professionerne selv. Nye faggrupper med mindre uddannelse har overtaget meget af det konkrete omsorgsar-
bejde fra sygeplejerskerne. Det betyder, ifølge Wærness, at sygeplejerskerne fjerner sig fra sengene samtidig med at man kæmper for idealet ”tilbage til patienten”. Professionaliseringen øger det teknisk administrative arbejdes høje status indenfor området, samtidig med at fokus på teori øges i uddannelsen på bekostning af praktisk oplæring (Wærness 1982).


Det pædagogiske område har haft en mere defensiv orientering, hvor de ikke har markeret sig forskningsmæssigt på samme måde som sygeplejerskerne. Deres arbejdsområde er heller ikke blevet specialiseret i så høj grad som sygeplejen, så de varetager stadig hele omsorgen for de børn, unge og handicappede, de arbejder med. Endelig har moderniseringspresset ikke haft den
Kapitel 6: Om uddannelserne

Love, bekendtgørelser, studieordninger etc. beskriver nødvendigheden af sammenhæng mellem uddannelse og profession i professionsbacheloruddannelserne. Der er derfor fokus på praktikken, som udgør de studerendes adgang til det konkrete arbejde. Der er krav om, at praktikken skal udgøre mindst 30 ECTS point af en professionsbacheloruddannelse, som typisk er 210 ECTS point. For flere af de store professioners vedkommende udgør praktikken langt mere end dette mindstemål. Dette gælder for eksempel sygeplejeuddannelsen med 90 ECTS eller pædagoguddannelsen med 74 ECTS. Her udgør praktikken således mere end 1/3 af uddannelsesforløbet.

De senere års mange uddannelsesreformer har bl.a. sat fokus på at løfte kvaliteten af praktik gennem detaljerede mål og udførlige krav til skriftlig dokumentation. Der skal formuleres læringsmål, uddannelsesplaner, praktikdokumenter, logbøger, skriftlige opgaver etc. En tendens som følger det overordnede mønster fra de forskellige initiativer omkring Bologna-processen, som forudsætter, at uddannelsespraksis kan beskrives og styres gennem kompetencemål i rammer af ECTS point. I det følgende vil jeg kort præsentere pædagoguddannelsen og sygeplejerskeuddannelsen med fokus på praktikken og de særlige udfordringer den rummer i forhold til at etablere samspil mellem uddannelse og arbejde.

Pædagoguddannelsen og praktikken

Beskrivelsen af pædagoguddannelsen er afgrænset til udviklingen efter 1992, hvor der blev lavet en fælles pædagoguddannelse som en 3½ års generalistuddannelse. Praktikken udgjorde 35 % af uddannelsesstiden, fordelt på tre

65Andre eksempler på ECTS point til praktikdelen af uddannelserne: Læreruddannelsen 36 ECTS, bioanalytiker 75 ECTS, ergo- og fysioterapi 42 ECTS, socialrådgiver 36 ECTS, ernæring og sundhed 30 ECTS.
praktikperioder, hvoraf de to længste var lønnede. De studerende kom til at indgå i normeringen på de fleste praktikpladser, og der blev lavet optag i september og februar af hensyn til kontinuerlig leverance af studerende til praktikstederne (Bayer, 2001; Gytz Olesen, 2005). Der er ikke sket ændringer af denne grundlæggende organisering af praktikken.

Praktikken


67 Bekendtgørelse om uddannelse til professionsbachelorer, BEK nr 113, 19/02/2001
68 Danmarks Evalueringstitut påpeger problemet med at de studerende indgår i normeringen og ikke sikres progression. Weber forholder sig mere nuanceret, idet hun anser ”viden om arbejdet som lonarbejde” som en vigtig del af det der skal lærer i praktikken (Weber, 1998).

_Akademisering af uddannelsen_


Også Gytz Olesen har haft fokus på forholdet mellem teori og praksis. Han har lavet klasserumsobservation i tre forskellige fag på en pædagoguddannelse og er kommet frem til, at den praktiske pædagogiske virksomhed ikke indtager en central plads i den pågældende uddannelse. _Praksis dukker op i undervisningen f.eks. i form af fingerede eksempler og ikke i form af empirisk arbejde i konkrete institutionel sammenhæng_ (Gytz Olesen, 2005, s 402). Undervisningen er centre-
ret omkring fagets selvforståelse og ikke omkring skabelse af viden om konkrete fænomener. Underviserne er primært akademikere og adskiller sig fra tidligere praktikere i form af folkeskolelærere og pædagoger, som på et tidspunkt har skiftet spor og opnået større kulturel kapital og social opstigning ved at blive undervisere. Dette kan bidrage til en forklaring på, at uddannelsen ser ud til at udvikle sig uafhængigt af det praktiske erhverv. Denne situation ser anderledes ud for sygeplejerskerne, hvor størstedelen af underviserne oprindeligt er sygeplejersker. De har således konkret erfaring med praksis, inden de bliver undervisere i modsætning til underviserne med akademisk baggrund.

Sygeplejerskeuddannelsen og praktikken


70 Der indgik 111 undervisere i Gytz Olesens undersøgelse. Heraf var 37 universitetskandidater, 28 folkeskolelærere og 23 pædagoger (Gytz Olesen, 2005, s. 173).
71 Anordning om sygeplejerskeuddannelsen nr. 31 af 29. Januar, 1979
72 Bekendtgørelse om sygeplejerskeuddannelsen, nr. 143 af 02.03.1990

Forholdet mellem teori og praksis

73 Evaluering af sygeplejerskeuddannelsen, 1996, Evalueringsrapport, Evalueringscentrteret.
74 Bekendtgørelse om sygeplejerskeuddannelsen, nr. 232 af 30.03.2001.
76 Jeg henholder mig også til andre tværprofessionelle retningslinjer og rapporter om praktikken, hvor fælles begrebet ”praktik” bibeholdes. Det gælder for eksempel Evalueringsinstituttets rapport Praktik i professionsbacheloruddannelser (Danmarks Evalueringsinstitut, 2006) eller MVU-rådets anbefalinger om praktik for mellemlange videregående uddannelse (Undervisningsministeriet, 2005).
rende karakter. Ifølge Eriksen fastholder uddannelsen omsorgsideologien med behovsorienteret sygeplejeteori, som kommer til at fungere side om side med naturvidenskabelig systembestemt sygepleje. Dermed kommer uddannelsen til at være med til at sløre sygeplejerskernes nye rolle som ledere. Dette betyder, at sygeplejefeltet rummer to modsatrettede positioner: 1) sygepleje som videnskabelig disciplin, hvor sygeplejerskerne udvikler egen viden og leder arbejdet som udføres af andre. 2) sygepleje som praksisdisciplin, hvor sygeplejersker udfører praktisk sygepleje og omsorg til de omsorgstrængende sammen med andre (Eriksen, 1992 s. 314). Spørgsmålet om omsorg gribes således ind i diskussionen om forholdet mellem teori og praksis, idet omsorgsperspektivet er mere praksisrettet.


---

77 Praktikken er nu placeret med 6 ECTS på 1. semester, 24 ECTS på 2. semester, 15 ECTS på 4. og 5. semester og 30 ECTS på 6. semester. Det er først på 6. semester at undervisningen sigter mod at den studerende er ”selvstændigt udøvende”.

gruppe af studerende mindede mere om traditionel skolastisk undervisning end egentlig praktik, og det praksisfællesskab, som de studerende blev en del af, var et fællesskab af studerende. Studieenheder var derfor med til at mindske muligheden for at møde autentisk praksis. Dette perspektiv understøttes af nogle af de udsagn, som de studerende kommer med i Voigts afhandling, hvor de beklager, at de ikke har så meget at lave, da der er flere studerende om hver enkelt patient i en studieenhed (Voigt, 2007, s. 224). Der foregår således en kamp for overhovedet at få lov til at lave noget, hvilket er en helt anden virkelighed end den normale på sygehuset, hvor der altid er travlhed. Det ser ud til at arbejdet med at kvalificere praksen, fjerner de studerende fra det almindelige arbejdsliv som sygeplejerske. Et andet perspektiv omkring studieenheder er spørgsmålet om, hvorvidt det er rimeligt, at arbejdet er så presset, at der ikke er tid til at have studerende under oplæring. Måske skulle man hellere ændre arbejdssvilkårene, så der er tid til læring og refleksion i arbejdet i stedet for at etablere kunstige arbejdsplasser for de studerende. Ellström, Ekholm og Ellström påpeger, at muligheden for at lære i arbejdet er en forudsætning for at fastholde medarbejdere indenfor ældreområdet (Ellström, Ekholm og Ellström, 2003). Man må formode, at dette også er tilfældet for andre effektiverede omsorgsområder som sygeplejen.

Udviklingen er fuld af dilemmaer, hvilket kommer til udtryk i kritik fra mange sider. Vi ser en stor afstand mellem uddannelsen og omsorgsarbejdet indenfor sygepleje (Wrede m.fl., 2008) og vi ser kritik fra praksisfeltet, om at de studerende ikke kan deres håndværk, samtidig med at uddannelsen presses til akademisering og forskningsbaseret undervisning (Larsen 2000; Solvoll, 2007). Kritikken fra praksisfeltet har været et større tema i pressen i 2008, hvor overlæge Bent Duus efterfulgt af undervisningsminister Bertel Haarder har stillet spørgsmålstegn ved, hvad sygeplejersker skal med teori som Habermas og Karl Marx, når de ikke har tid til at lære deres håndværk. Udsagnene startede en debat på DSRs hjemmeside, som illustrerer de to positioner indenfor professionen. Hvis man skal pejle ud fra den seneste lovændring (2008), er den naturvidenskabelige del af uddannelsen endnu en gang blevet

styrket på bekostning af omsorgsorienteret viden knyttet til humanfagene og praktikken⁷⁹.


I en senere artikel skrevet sammen med Betty-Aann Solvoll, følger Heggin problemstillingen op. Der er blevet mindre praktik på sygeplejerskeuddannelsen mens høgskolen er blevet stadig mere akademisk. De argumenterer for, at sygeplejerskeuddannelsen bør fokusere mere på at udforske de studerendes erfaringer omkring omsorg, frem for at tro, at de kan finde svar på, hvad de skal gøre i en konkret situation i teorien. De studerende ”flygter op i teorierne”, men der ligger uudnyttede læringspotentialer i selve situationen. Heggin og Solvoll taler for at vejleder skal støtte den studerende med at se forskellige mulige fortolkninger i praktiske situationer gennem ”udforskende erfaringssærheden” (Heggin og Solvoll, 2005). Perspektivet udfoldes i Betty-Aann Sol-

⁷⁹ Sidste lovændring i 2008 (Bekendtgørelse om professionsbachelor i sygepleje, BEK nr. 29, 24.01.2008) har øget antallet af ECTS point til anatomi og fysiologi (sygdommlære) på bekostning af humanfagene. I forhold til klinikken lægges der op til, at en større del af den kliniske undervisning skal ske i skill lab (studieenheder).

Uddannelsestiltag

Ovenstående kritik af uddannelserne skal ses som et udtryk for, at det generelt er svært for uddannelserne at etablere et velfungerende samspil mellem uddannelse og arbejde. Temaet har altid været til diskussion indenfor professionsbacheloruddannelserne, som løbende forsøger at udvikle metoder til at forbedre samspillet. Der har da også altid været arbejdet på at få teori og praksis til at hænge sammen på uddannelserne. I forbindelse med sammenlægninger af uddannelserne i CVU og senere University Colleges, har praktikken været et centralt indsatsområde, og man har forsøgt at systematisere og dokumentere uddannelsernes tiltag med henblik på vidensdeling. Både VIA og UCSJ har for eksempel haft større tværprofessionelle udviklingsgrupper som gennem en årrække har vidensdelt og udviklet viden om praktik og teori-praksis samspillet på uddannelserne. For VIA har arbejdet bl.a. resulteret i, at
en projektgruppe på tværs af professioner har lavet en oversigt over tiltag for samspil mellem praktik og teoretisk undervisning. Gruppen har taget udgangspunkt i curriculumdokumenter, og indfanger således kun den intentionelle side. Det fremgår at alle de undersøgte uddannelser har fokus på at stimulere anvendelse af teori i praksisrummet gennem opgaver, vejledning, seminarer, portfolio etc., såvel som på at stimulere refleksion over praksiserfaringer i teorirummet gennem simulation af praksis eller færdighedstræning. Gruppen konkluderer, at fokus på teori-praksis samspil er en del af uddannelsernes særlige professionsdidaktik. De påpeger dog også at samspillet generelt begrænser, at vejlederne fra praksis kun har begrenset mulighed for at blive inddraget i undervisningen på uddannelsen og at undervisernes kendskab til det aktuelle professionsfelt står svagt i de fleste af uddannelserne (Landbo m.fl., 2009). Denne mangel på kendskab til praksisfeltet kan være en af årsagerne til kritikken, da intentionerne om at reflektere over praksis med teori kan være svære at efterkomme, hvis underviserne ikke har tilstrækkelig kendskab til praksis, hvilket også må præge deres teorivalg.

Også University College Sjælland har i en årrække haft praktikken som indsat som område. Praktikkoordinatorer har udvekslet viden og deltaget i udviklingsarbejde på tværs af professioner. De tiltagende krav om skriftlighed i praktik har resulteret i en række udviklingsprojekter om skriftlighed i praktik, som er beskrevet i et temanummer i skriftserien *Profession og Praktik*, hvor portfolie som metode til læring i praktik diskuteres. Endelig deltager UCC aktuelt i et udredningsarbejde i forbindelse med projektet: *Brobygning mellem teori og praksis i professionsbacheloruddannelserne*, som skal afdække uddannelses selvførtståelse i forhold til teori-praksisrelationen. Projektet har produceret et arbejdspapir, hvor der tages udgangspunkt i uddannelsesernes hjemmesider. Der er altså tale om en undersøgelse af den intentionelle side. Oversigten illustrerer, at der er mange traditionelle såvel som nye tiltag i gang på uddannel-

80 Gruppen undersøgte følgende uddannelser: Bioanalytiker, lærer, ergoterapeut og sygeplejerske.
82 *Profession og Praktik*, nr. 1, 2010
83 Professor Per Fibæk Laursen, DPU er projektleder. Projektet gennemføres i samarbejde mellem DPU, AKF, UCC og Ingeniørskolen i Århus. Projektet ”Bridging the Gap” skal i 2010 gennemføre en kvalitativ undersøgelse for at afdække uddannelsesmiljøernes selvførtståelse i forhold til teori-praksisrelationen.
serne, fx mentorordninger, opgavebutik, portfolio, skolebaseret læreruddannelse, inddragelse af studerende i udviklingsprojekter, simulation, undervisere i praktik og bachelorprojektet (Storgaard Brok, 2010).

Der er ikke mangel på intentioner og tiltag i forhold til udviklingen af teori-praksisrelationer. De problemer vi ser, er derfor ikke udtryk for manglende interesse, men nærmere et udtryk for en brist i den grundlæggende uddannelsesstænkning, som bygger på et videnssyn, hvor man lærer teori på uddannelsen, som derefter benyttet på praksis. Nok så mange forsøg på at etablere samspil mellem uddannelse og arbejde vil derfor let ende i ensidig reproduktion af uddannelsens teori, så længe man er fastlåst i dette videnssyn, som vi tidligere har set kritiseret for at være skolastisk (Wackerhausen, 1999) og domineret af teknisk rationalitet (Schön, 1983).
DEL 3: Empiriske analyser

Kapitel 7: Præsentation af fire arbejdspladser

Der indgår fire arbejdspladser i det empiriske materiale. En børnehave og et bosted fra det pædagogiske område samt en hjemmepleje og en dialyseafdeling fra sygeplejen. Det følgende er en kort introduktion til de fire arbejdsområder efterfulgt af en presentation af de fire konkrete arbejdspladser. Beskrivelserne skal danne baggrund for de senere analyser af det empiriske materiale.

Børnehaven


De pædagogiske arbejdspladser er generelt organiseret i flade hierarkier. Afstanden mellem medarbejderen og lederen er kort og ansvarsområder og arbejdsopgaver veksler mellem forskellige medarbejdere relativt uafhængig af status og position. Pædagogernes lighedskultur, flade hierarki og fokus på ligeværd betyder at de har svært ved at afgrænse deres arbejdsopgaver i forhold

84 Dette har ifølge Kampmann resulteret i, at børneforskningen er blevet inddraget som en integreret del af den samfundsmæssige udvikling af styrings- og ekspertsystemer. Dette kan for eksempel ses ved udformning af nationale læreplaner, hvor målet er at barnet skal lære at ”forvalte sig selv”, ved at udvikle evnen til at udtrykkes sig, løse konflikter etc. Ifølge Kampmann er der i dag så stor fokus på indholdet i daginstitutionen, at det anses for problematisk, hvis børn ikke er i institution i alderen 3-6 år (Kampmann, 2003).
til andre fag, medhjælperne eller forældrene. Nørregård-Nielsen eksemplificerer med observationer:

Det er ikke usædvanligt at se medhjælpere på legepladsen med børnene, mens pædagogerne går indenfor i færd med at vaske legetøj af. Når jeg spørger til den arbejdsfordeling, får jeg at vide, at man da ikke kan være bekendt at lade medhjælperne hænge på al den slags arbejde. ”De er ikke andenrangsmenner” – har jeg tit hort (Nørregård-Nielsen, 2006, s. 114).

Indenfor de seneste år er det særligt dokumentation og kvalitetssikring, som har præget diskussionerne på området. Loven om at alle dagtilbud skal udarbejde pædagogiske læreplaner har især haft indflydelse, da mange medarbejdere har været på kurser for at lære at lave læreplaner.

Det følgende er en beskrivelse af den konkrete børnehave, som indgår i det empiriske materiale.

*Et barn står ved hegnet og kigger ud


---

85 Virksomhedsplanen ligger på børnehavens hjemmeside. Her er ikke reference til den af anonymitetshensyn.
Institutionen ser ud til at have samme rytme som de fleste andre børnehaver, hvor børnenes dag organiseres over faste fælles aktiviteter rammesat af forældrenes aflevering og afhentning. Den studerende indgår på lige fod med resten af personalet, hvilket også er nødvendigt, da den studerende er en del af normeringen, og derfor skal kunne tage fra som en almindelig medarbejder (pædagoger og medhjælpere).

Om morgenen er børn og medarbejdere på stuerne i mindre grupper med ca. 20 børn og 2-3 medarbejdere. Om eftermiddagen er alle stuer ude og de studerende er nu en del af en medarbejdergruppe på 8-10 personer og op mod 100 børn. Vejleder og studerende vil ofte være på forskellige områder på legepladsen, hvor den studerende er sammen med børn eller andre medarbejdere. Om eftermiddagen vil den enkelte stue og de tilknyttede medarbejdere igen være samlet til frugt, inden børnene bliver hentet, hvorefter en del af medarbejdernes tid går med forældrekontakt.


---

86 Det fremgår af en undersøgelse af praktikstedsbeskrivelser for det pædagogiske felt henholdsvis sygeplejen, at børnehaverne præsenterer det pædagogiske tilbud som en række tidsbestemte aktiviteter: morgenmad, samling, frokost, søvn etc. (Andersen og Borchersen, 2007).

87 Begrebet ”på lige fod” benyttes ofte i de pædagogiske vejlederes praktikvurderinger af den studerende i praktik (Andersen og Bille, 2004). Det spejler dels det flade hierarki og dels at den studerende rent faktisk er en del af normeringen. Det er derfor nødvendigt for institutionen at den studerende fungerer på lige for medarbejderne.
Et bosted

Knap 1/3 af pædagogerne arbejder indenfor det socialpædagogiske område. Den store fokus på daginstitutionernes socialiserende rolle og udvikling af læreplaner har bidraget til en prioritering af daginstitutionssystemet, hvorimod det socialpædagogiske område og især handicapområdet mest har været diskuteret som reaktion på skandalesager i medierne. Området ser ellers ud til at have brug for opmærksomhed og ressourcer. Den mediebårne diskussion der har været de sidste år om omsorgssvigt på handicapområdet, vidner om at lav status og mangel på faglighed præger dele af dette arbejdsområde. Arbejds- og miljømedicinsk klinik i Odense udtaler, at de har fået mange henvendelser fra medarbejdere på området, som er brændt ud, fordi de får stadig flere opgaver, til stadig færre ressourcer og uden anerkendelse af deres arbejde. Fagforeningens tilgang til skandalerne har da også været at påberåbe sig mangel på ressourcer til uddannelse. Fagbladet Socialpædagogen har flere artikler som opfølgning på mediernes fremlæggelser af forhold for psykisk håndicappede, hvor de peger på ressourcespørgsmålet. Forbundet vil ”bryde den onde cirkel” (her refereres til mediernes dækning af omsorgssvigt på handicapområdet), og arbejde for bedre efter- og uddannelsesmuligheder for socialpædagoger.

En af de fire arbejdspulder, som indgår i afhandlingens empiriske undersøgelse er et bosted for voksne handicappede. Indsatsen i socialpædagogisk arbejde med voksne personer i botilbud og i dagtilbud er rettet mod at forberede den enkeltes livsudfoldelse gennem samvær, behandling, omsorg og pleje. Ifølge Bent Madsen var området domineret af medicinsk tankesprog, læger og sygeplejersker indtil 1970’erne. At området er skiftet fra et medicinsk til et socialpædagogisk beskæftigelsesområde, har betydet en bevægelse bort fra en sygdoms- og diagnoseforståelse, som bl.a. er beskrevet i Birgit Kirkebæks af-

88 Det socialpædagogiske område dækker handicapområdet, anbragte børn og unge, udsatte sårbare grupper og forebyggende arbejde (Madsen 2005).
89 Der har for eksempel ikke været den store interesse for forskere som Birgit Kirkebæk, som lavede en doktoraftale om den historiske udvikling af synet på åndssvage i 1993 (Kirkebæk 1993). Kirkebæk fik et professorat i Norge.
90 Socialpædagogen, nr 6, 2007
91 Socialpædagogen, nr 5, 2007.
handling om diagnosefatsættelser på åndssvage\textsuperscript{92}, hen imod personlig udvikling og livskvalitet (Madsen 2005).

Kravet om synlige resultater har også sat sine spor i socialpædagogisk arbejde. Synliggørelse, dokumentation og kvalitetssikring præger forvaltningen af området skriver Madsen og medfører en ”manualisering” af arbejdet, som opfattes som en afprofessionalisering af socialpædagogerne. Der stilles krav om at socialpædagoger skal formulere det vidensgrundlag, de handler ud fra og at praksis skal begrundes med teorier med videnskabeligt grundlag. Sådanne kriterier overser, at socialpædagogikken hviler på andet end videnskabelig viden.

Tillid og troværdighed, personligt engagement og medinddragelse er helt afgørende for, at mennesker føler sig støttet og hjulpet, og det forudsætter en humanistisk forståelse af fagets kundskabsgrundlag (Madsen, 2005, s. 336).

Madsens argumentation for arbejdets særlige karakter svarer til diskussionen om omsorgsarbejdet, som blev fremført i del 2. Det vil også fremgå af analyserne, at en stor del af arbejdet består af kropsnær omsorg.

Det følgende er en præsentation af det konkrete bosted for voksne handicappede, som indgår i det empiriske materiale.

\textit{Dette er en arbejdsplads – men det er også nogens hjem}

Arbejdet på bostedet er organiseret i vagter: en dag- en aften- og en nattevagt. Der er 2 dag/aftenvagter på arbejde ad gangen (medhjælpere, pædagoger eller studerende) og én nattevagt. Dagvagterne møder ind om morgenen og vækker beboerne, hjælper dem med personlig pleje, serverer morgenmad og sender dem af sted til dagens aktiviteter på aktivitetscenteret eller følger dem til frisør, læge eller lignende. Beboerne tager af sted og kommer hjem på forskellige tidspunkter, så der er kun en kort periode uden beboere i huset, hvor per-

\textsuperscript{92} Birgit Kirkebæk beskriver den historiske udvikling af synet på åndssvage i begyndelsen af nittenhundrede, hvor diagnosefatsættelser kom til at dominere synet på det enkelte menneske (Kirkebæk, 1993).
sonalet vasker toj eller laver praktiske eller administrative opgaver. De første beboere begynder at vende hjem omkring frokost og alle samles til kaffe og hygge om eftermiddagen. Der er i mellemtiden sket et vagtstiftte, og det er nu aftenvagterne, som er på arbejde. Omkring og efter kaffet er der mulighed for at snakke med beboerne, hjælpe dem med at sætte musik på, så de kan høre musik og lignende. Sidst på eftermiddagen går en af medarbejderne i gang med at rette an til aftensmad. Man spiser sammen og personalet rydder op efter maden. Herefter går resten af aftenen med at hjælpe beboerne i seng. Der skal helst være ro i huset, når nattevagten kommer kl. 23.


Den studerende indgår i vagtturnus ”på lige fod” og har vagter med andre pædagoger, medhjælpere og sin vejleder på skift. Der kan derfor gå flere dage (til tider uger) mellem en vagt med vejleder, på samme måde som der kan gå uger imellem, at to medarbejdere har vakt sammen. Huset/afdelingen fungerer som en enhed, og man ser ikke nødvendigvis medarbejdere fra andre afdelinger, selv om de ligger lige ved siden af. Ledelsen har ikke kontor i huset og ses ikke i det daglige. Dette gælder særligt for handicapområdet, hvor der har været tradition for store institutioner – som har været decentraliseret til mindre enheder op gennem 1990’erne, men nu atter centraliseres på det ledelsesmæssige plan af hensyn til effektivisering og besparelser. Hver enkelt afdeling har således ikke ”sin egen” leder, som vi har set på daginstitutionområdet. Afdelingen har dog stadig et fladt hierarki, idet alle medarbejdere indgår på lige fod i forhold til de daglige arbejdsgivere.

Arbejdet på specialområdet, herunder med voksne handicappede adskiller sig fra arbejdet med børn ved at være mere grænseoverskridende for den studerende. Mange voksne handicappede har en tydelig og udadrettet seksualitet og deres kommunikation kan virke voldsomt på studerende – hvilket også viser sig i materialet.
Hjemmeplejen

Vi har tidligere beskrevet, hvordan sygeplejen har udviklet sig gennem kraftig specialisering og arbejdsdeling, som bl.a. har betydet, at sygeplejersken har fjernet sig fra patienten. I hjemmeplejen er der kun én sygeplejerske på hjemmebesøget, så sygeplejeopgaverne er ikke opdelt i delopgaver. Vi har således at gøre med et område, som har en relativt bred tilgang til sygeplejeopgaver i forhold til den enkelte patient. Der er til gengæld en klar afgrænsning af arbejdsopgaver i forhold til andet plejepersonale, som tilser patienten for at løse de ikke-sygeplejefaglige opgaver.

Her følger en præsentation af den konkrete hjemmeplejeordning, som udgør en af de fire arbejdspladser, som indgår i afhandlingens empiriske materiale.

Gulnede billeder på væggene


Den konkrete hjemmeplejeordning, som jeg har fulgt, består af en udekørende funktion, hvor man tilser patienter i eget hjem, et antal plejecentre og et demensafsnit. Hjemmeplejens kerneydelser er sygepleje (udføres af sygeplejersker), samt personlig og praktisk hjælp til borgere i eget hjem (udføres af plejepersonale: social- og sundhedshjælpere, social- og sundhedsassisterenter, hjemmehjælpere etc.). Alle medarbejdere anvender uniformer. Det fremgår af praktikstedsbeskrivelsen93, at typiske opgaver er sårbehandling, smertebehandling og pædagogiske opgaver ift. borgere, pårørende og plejepersonalet. Beskrivelsen af arbejdets indhold er i overensstemmelse med DSR’s undersøgelse af tillidsrepræsentanter i hjemmeplejen (Ahrenkiel, Dybbroe og Sommer, 2007). Undersøgelsen peger på, at det er sårpleje, der er den primære anledning til de mange korte besøg, men at besøget fører mange andre opgaver med sig, som er en del af sygeplejen:

At berolige, at holde humoret oppe hos borgerne og særligt deres familielemmer; at formidle, forhandle og forsvare og tage imod frustrationer

---

93 Jeg refererer ikke til kilde af anonymitetshensyn. Praktikstedsbeskrivelsen er et dokument til de studerende, så de kan orientere sig om arbejdet og forberede sig på praktikken. Dokumentet er udformet af praktikstedet og godkendt af uddannelsen.
over serviceniveau for kommunens borgere; at rådgive, oplære og understøtte studerende og nyansatte fra egen faggruppe, at være konsulent for sosu’er, at koordinere arbejdet for kolleger og andre faggrupper … (Ahrenkiel, Dybbroe og Sommer, 2007, s. 29).

De pædagogiske opgaver i forhold til plejepersonalet består bl.a. af undervisning, hvor plejepersonalet samles og får oplæg om relevant viden. De studerende indgår i dette arbejde og laver oplæg for plejepersonalet. Området er desuden præget af sundhedssystemets skærpede dokumentationskrav i form af kvalitetssikring. Der arbejdes således løbende med dokumentation gennem et elektronisk planlægnings og dokumentationsredskab og man er ved at indføre håndholdte computere til pleje i hjemmet.

Dialysen

Arbejdet på en dialyseafdeling er i modsætning til hjemmeplejen stærkt specialiseret og med brug af avanceret teknologi. Det afspæder således den specialisering, som kendetegner professionerne. Det følgende er en præsentation af den dialyseafdeling, som indgår i det empiriske materiale i afhandlingen.

Sved under kitlen. Blod i slangerne.


Dialysen er en afdeling på hospital. Arbejdet er højteknologisk og teknologien (dialysemaskinen) spiller en afgørende rolle for patientens overlevelse og er centrum for arbejdets organisering. Afdelingen er karakteristisk ved at der næsten kun er sygeplejersker ansat, da patienterne ikke er indlagt og derfor ikke behøver at modtage personlig pleje. Sygeplejen er stærkt specialiseret, så den nyansatte har en periode, hvor hun skal oplæres, selv om hun er en erfaren sygeplejerske. Der er derfor generelt fokus på læring på afdelingen. Læringsprincippet for praktik og for oplæring af nye diskuteres generelt af den ansvarlige for klinisk uddannelse og afdelingssygeplejersken. En anden karakteristisk ting er, at patienterne kommer på afdelingen ind over lange tidsperioder. Der er således også her en relativ kontinuerlig patientkontakt, i forhold til hvad der er typisk for sygeplejearbejde på et hospital. Dette kan være baggrunden for, at afdelingssygeplejersken har fokus på det følelsesmæssige pres, som er en del af arbejdet. I praktikstedsbeskrivelsen står der for eksempel Vi holder klinikker ved vagtsskifte med mulighed for at ventilere og bearbejde voldsomme følelsesmæssige oplevelser fra patientplejen…

Ellers er der en normal hospitalskultur på afdelingen. Der anvendes hospitaluniform og skærpede hygiejneregler kræver, at medarbejdere ikke har neg-

---

94 Citatet stammer fra praktikstedsbeskrivelsen, som er et dokument til den studerende. Der er ikke kildereference af anonymitetshensyn.

132
lelak, smykker eller langt løsthængende hår. Lægen kommer på stuegang og afdelingen har meget administrativt arbejde i form af dokumentation, elektronisk patientjournal, dialyseeks, kardex, plejeplaner, journaler etc. Et nyt tiltag fra ledelsen diskuteres aktuelt under observationsperioden. Afdelingen skal indføre check af puls, temperatur og respiration tre gange dagligt. Afdelingslederen oplever det som deprofessionaliserende og vil hellere have at de bruger deres helhedsbillede og sunde fornuft. Tiltaget er udtryk for ledelsens ønske om kvalitetskontrol og garanti for ensartede ydelser.

På dialyseafdelingen kommer hver patient ind 3 gange om ugen og får foretaget dialyse. Dialysen tager 4-5 timer, hvor patienten ligger på afdelingen og er tilkoblet en dialysemaskine, som renser patientens blod. Patienterne er i terminalfase af deres sygdom, hvilket betyder, at deres nyrefunktion er så dårlig, at de ikke ville kunne overleve uden dialyse. Patienten har således været tilknyttet hospitalet over en længere periode (flere har været i behandling i mere end 10 år) og har stor erfaring som patient.

Dagen indledes med et morgenmøde, hvor hver sygeplejerske tildes 2-3 patienter. Herefter går man ud på stuerne og gør klar til sine patienter. Patienterne modtages og der foretages indledende prøver (blod og urin), hvorefter dialysebehandlingen går i gang. Der opstår ofte et tæt forhold mellem patienter og personale over tid, da patienterne kommer kontinuerligt.


95 ”Ledelsen” er ikke den locale afdelingssygeplejerske, men ”dem deroppe”, som sygeplejerskerne selv siger. Det var uklart hvem dem deroppe er.
Kapitel 8: Tavs praksis

Som jeg har beskrevet i kapitlet om Polanyi, rummer hans overordnede projekt en kritik af totalitære systemers diktat af, hvilke former for viden det er legitimit for en forsker at beskæftige sig med. Han beskriver, at faren ved undertrykelse af bestemte videnområder er, at forskerne hindres i at udvikle den viden, som de totalitære systemer ikke på forhånd kan se, understøtter deres projekt. Teorien om tavs viden forklarer, hvorfor det principielt er umuligt at eksprecitere den viden, forskersamfundet udvikler på forhånd. I de videnområder jeg analyserer her i afhandlingen, er der ikke tale om undertrykelse af totalitære systemer. Her er det samfundsbestemte kønspezifikke videnshierarkier, som definerer hvilke former for viden, der har status (Wærness, 1982), og hvilke videnstyper det ikke er værd at eksprecitere (Baagøe Nielsen, 2006). Dette er uddybet i kapitel 5.


**Tavs praksis i pædagogisk arbejde**

I det følgende vil jeg analysere eksempler fra det pædagogiske arbejdsområde, hvor den faglige vidensbase er svær at få øje på, hvorimod vi ser en masse erfaringsbaseret tavs praksis. Det første eksempel tager udgangspunkt i en observation en fredag formiddag i børnehaven, hvor der er planlagt fælles mad på bål. Analysen illustrerer dels at dele af den tavse praksis er en forudsætning for det pædagogiske arbejde og dels at arbejdet kommer til at mangle den faglige vidensbase, når praksis forbliver tavs og a-teoretisk for den studerende.

Den studerende er ved bålpladsen, som ligger et stykke fra hovedbygningen. Vejlederen og en anden medarbejder er i køkkenet og 5-6 medarbejdere sidder ved udendørs borde lige udenfor køkkenet og skræller kartofler til suppe. Børnene leger på legepladsen. Den er stor og kuperet med meget bevoksning, så jeg kan ikke se børnene derfra hvor jeg sidder (ved bålet med den studerende).

Den studerende befinder sig ved bålet og gør klar til suppe. Hun går op i køkkenet for at finde gryder frem til suppen. En medarbejder i køkkenet fortæller hende, at hun skal tage gryder uden håndtag, fordi håndtagene smelter. Det gør hun så. I køkkenet møder hun vejleder, og de snakker om, at det er godt at den studerende kan koble sig på bålmad i dag, da det vil forberede hende til hendes projekt, som er tyrkisk mad på bål.

Da hun har bugseret gryderne op på bålet benter hun låg – og tager dem med sorte håndtag. Da et par af medarbejderne opdager det senere, da de er nede og kigge til bålet, skifter de dem ud med låg uden håndtag (da de jo vil smelte). Den studerende er der ikke på det tidspunkt. Hun er i køkkenet for at hente ting til suppen.


96 En medarbejder kan være en pædagog, en medhjælper eller en studerende fra en anden stue. Det er ikke umiddelbart til at se forskel på toj eller på de arbejdsopgaver de udfører og jeg nåede ikke at opdage hvem der var pædagoger og hvem der var medhjælpere under observationerne.

Vejleder: Hvilket fyld skal der i piroggerne?
Studerende: Jeg vil bruge feta og persille, for det er børnene ikke vant til.
Vejleder: Det er også fint, det drejer sig jo om at give dem en ny sansning.
Studerende: Det bages til festen, så de smager bare en halv i morgen, så skal resten frysels på torsdag (projektet kører tirsdag til torsdag, hvor børnene skal lave en tyrkisk fest med mad).
Vejleder: Hvad med suppen. Du skal jo også have bål. Hvem skal lave det.
De kommer frem til at de vil spørge en mandlig medarbejder om han vil lave det ...

Vejleder: Kunne der ikke være tyrkisk musik, allerede om formiddagen for at varme op. Har du andre ting fra Tyrkiet du kunne tage med? For at understrege, at nu er det tyrkisk projekt?
Vejleder: Vi har jo de der velourdune, vil du bruge dem?


Studerende: Ja, de er mere festlige end voksdugene.
Vejleder: Sådan et projekt kan let blive kaos, hvis du ikke har lavet ordentlig planlægning. At du for eksempel har taget tingene frem, så de står klar på rullebordet og at dugene er fundet frem. Forberedelse er vigtig! De små detaljer afgør om det lykkes.
Studerende: Kan vi få suppe og salat først og the til sidst?

Den studerende havde haft en dagsorden med til mødet, som hun startede med at læse op. Der er tre punkter: 1) børnene, 2) tyrkisk mad-projekt og 3) det æstetiske projekt med trommer. Ovenstående uddrag giver et billede af mødet, hvor de kun nåede at tale om det nært forestående projekt med tyrkisk mad. De to andre punkter blev udskudt. Vejleders måde at spørge ind på illustrerer det hun selv siger: At planlægning og forberedelse er centralt for at få en aktivitet til at lykkes. Hun understreger også dette i det efterfølgende interview, hvor hun kommenterer, hvorfor hun har lagt så stor vægt på den praktiske planlægning på vejledermødet: Det er simpelthen for ikke at der skal gå helt anarki og kaos i det, fordi 20 børn og man er der selv måske med to pædagoger, måske med tre, hvis man er heldig. Jamen hvis ikke det skal gå helt i kage, så bliver man nødt til at have planlagt nogle ting. Ord som kaos, anarki og ”helt i kage” giver indtryk af, at det er en stor udfordring af lave en aktivitet med en stor gruppe børn i alderen 3-6 år. Selv om der er flere voksne, kan det kun lade sig gøre, hvis det er godt forberedt. Den studerende kan have lært noget om dette gennem sine aktivitets- og kulturfag, hvis der har været inddraget børn /brugere i arbejdet. Men det er ikke den slags overvejelser, som afspejler sig i pædagogisk teori, hvor relationen til det enkelte barn har stået i centrum i en årrække. Det er altså en udfordring at fastholde det faglige perspektiv i arbejdet. Hvorfor er det nu så vigtigt at lave bålmad eller tyrkisk mad med børnene? Det tyder på at formålet er så implicit, at vejleder ikke formulerer det for den studerende - eller for mig under interviewene. Og den studerende kan ikke selv aflæse det. Selve aktiviteten lærer derfor isoleret fra ideer om faglig viden og bliver til tavs praksis for den studerende, med mindre hun får reflekteret over aktiviteten og får faglige begreber til at forstå og beskrive den med.

En af de ting, som analysen viser at vejleder vægter højt, er evnen til at styre grupper af børn. Eksemplet med fordeling af suppe viser, hvordan vejleder organiserer og styrer børnene, så der ikke opstår kaotiske eller farlige situationer omkring den varme suppe – og så alle får ro til at spise deres mad. Hun bruger hele tiden sit kropssprog i kontakten med de urolige børn, som hun har kontrol over, uden at der bliver råbt op. En stor del af arbejdet går i praksis ud på at kontrollere grupper af børn. Dette svarer ikke til den pædagogiske

**Hvad den studerende skal vide om børn og kartoffelsuppe**

Fra observationen i børnehaven så vi en situation, hvor der blev lavet suppe på bål, som blev serveret udenfor for hele børnegruppen. Jeg sporger i et efterfølgende interview med vejlederen, hvilke pædagogiske udfordringer den studerende møder i denne situation.

Det handler om at for det første skulle børnene jo gerne være med til at bestemme lidt også, hvad er det for noget mad vi spiser. Jeg har en politik at alle skal smage alt. Men nu er det også sådan, at børn har ikke almindelig lyst til, at det hele bliver rodet sammen. Hvis det er suppe, er det svært ikke at rode sammen, kan man sige. Så kan man ikke så godt lade være med det. Men så en anden ting er portionsstorrelsen, er det lidt eller meget. Nogen børn kan godt blive helt ”åb”, hvis de får en tallerken som er helt op til kanten, og i øvrigt at det også spild, hvis det ikke bliver spist, så er det jo direkte i skraldespanden. Så der er mange ting i det. Der er økonomiske ting i det og ressourcemæssigt o.s.v., men også at barnet ikke bliver overrumplet over at få en kæmpe portion. Det har den studerende lært. Nå, de skal nok ikke have så store portioner.

argumenteres derefter for de små portioner med økonomi og ressourcer, som kan relateres til institutionen.


Når livshistorisk erfaring og erfaringsbaseret læring er godt – men ikke tilstrækkeligt.

Når jeg problematiserer ovenstående, hvor erfaringer fra et socialt felt (familie) overfores til et andet (arbejdet), er det ikke fordi jeg mener, at det i sig selv er dårligt. Tværtimod. Problemet er, at erfaringerne overføres ukritisk og forbliver private. Det følgende eksempel illustrerer, hvordan vejlederen på bostedet bevidst benytter den studerendes livshistoriske erfaringer til at kvalificere de personlige erfaringer. Jeg anser inddragelsen af de livshistoriske erfaringer for et positivt potentiale, samtidig med at der er risiko for, at det udgør et fagligt problem for det pædagogiske arbejdsområde.

Det er meget forskelligt, hvad det er for nogle ting du skal arbejde med i forhold til den studerende, alt efter hvilken personlighed den studerende bar. Det er selvfølgelig en kompetence, som jeg har tilet mig, at jeg nok er meget hurtig til at lære folk af, hvilke muligheder de rummer. Det første jeg synes, jeg har spurtig ind til, det er hvad de var rigtig gode til, hvad der interesserede dem. Fordi så er det jeg prøver at sjusse mig ind på, hvad er det så for nog-
le ting netop de interesser kan bruges til i forhold til de mennesker som bor her, eller de mennesker som de skal arbejde med. Og det synes jeg er rigtig godt… Hvis den studerende er meget interesseret i musik, jamen så er der jo nogle ting i forhold til projekter den stude-
rende kan arbejde med, hvis det er musik. …Fordi det er noget positivt for de mennesker og det er en færdsrahed, en kompetence de bar. Og når man bruger sådan nogle ting, så er der også en forventning om de kan blive succesfulde.

Vejlederen tager udgangspunkt i de ting, som den studerende er god til og interesserer sig for, og forsøger at bringe det i spil i forhold til den målgruppe og de konkrete mennesker, som den studerende skal arbejde med. Kompetencer fra et socialt felt (fritid eller familie) vil således glide sammen med arbejdslivets kompetencer og både beboere og den studerende vil kunne gælde ved de ting, den studerende bringer ind i arbejdet. Når vejleder vælger at tage udgangspunkt i den studerendes livshistorie, personlighed og interesser, har det ikke kun betydning i forhold til de kompetencer, der kan udvikles i arbejdet. Det har også positive læringsmæssige perspektiver for den studerende. Hun motiveres ved at kunne se sammenhænge mellem hidtidig livshistorie og det fremtidige arbejdsliv97. Det lyder til at vejleder er bevidst om denne strategi og kan være offensiv og formuleret i forhold til inddragelse af den studerendes livserfaringer. Samtidig har vi set, at det rummer en udfordring for fagligheden, hvis kompetencer trækkes fra ikke-faglige felter ind i det pædagogiske arbejde uden fælles teoretiske overvejelser. I børnehaven ser vi samme dobbelthed. Vejleder vil gerne have, at den studerende lærer af sine san-
rede oplevelser, hvilket også lykkes, men hun formår ikke at anvende faglige begreber og teori til at forstå situationen med.

Selv jeg som har været pædagog i mange år, ved jo ikke at sådan vil det gå. Man kan have en forventning og en forhåbning om hvordan det kommer til at se ud, og en tro på at det skal lykkes. Men den studerende havde et stort projekt om at hun skulle have alle børnene med til hendes madprojekt. Og det kørte hun også af første formiddag, vil jeg sige. Så kunne hun godt mærke, at det er nok lidt svært at have 20 børn med der skal røre i noget dej. Så efterrationaliseringen var at hun skulle nok gå ud i mindre grupper. I hvert fald de gruppen, fordi det er meget svært og børnene bliver urolige. Så den erfaring har hun fået med sig, at nogle ting kan man godt gøre, men det skal bare ikke være en ting eller aktivitet som varer en time for eksempel. Det er umuligt. Det kan børnene ikke holde til. Det kan simpelthen ikke holde deres energi oppe og deres koncentration om at nu skal vi holde øje med,

97 Dette perspektiv er beskrevet som den drivkraftsmæssige dimension af Illeris (2000).
at nu er det nummer 17 der skal til at komme mel i og jeg var altså nummer 1, så nu er jeg sådan set ret ligeglad med det.

Det fremgør at vejlederen godt har været klar over, at der var mange svære udfordringer forbundet med at lave dej med 22 børn samtidig. Hun vælger dog at lade den studerende prøve det alligevel, så hun selv kan mærke på sin krop, at det ikke kan fungere – og dele dem i mindre grupper. Eksemplet er typisk for det pædagogiske område, hvor vejlederne giver udtryk for, at der ikke er én rigtig måde at gøre tingene på. På bostedet siger vejlederen for eksempel til den studerende: Jamen du skal jo koble teori og praksis selvom der ikke er noget rigtigt og forkert.98 Den studerende får lov at prøve sig frem til den rigtige måde, så hendes viden om for eksempel børnegruppens evne til koncentration bliver kropsligt erfaret. Hun kan godt mærke at det er lidt svært at have 20 børn til at røre i en dej. Og hun ændrer selv projektet ud fra sin nye erfaring. Det kalder vejleder for den praktiske pædagogik og det kobles tilsyneladende ikke med teori. Hvor Solvolls analyser af praktikken i sygeplejerskeuddannelsen illustrerer, at undervisere ikke giver de studerende mulighed for at reflektere over deres sansede oplevelser (Solvoll, 2007), ser vi her en tendens til den modsatte problematik. De studerende lærer ud fra sansede erfaringer, men de får ikke faglige begreber til at udvikle deres viden med. Ikke desto mindre må der være mange teoretiske overvejelser, som er relevante i forhold til situationen. Det er jo ikke tilfældigt, at det er svært at holde koncentration hos 22 børnehavebørn i en specifik alder, med en specifik sammensætning, til en specifik aktivitet. Man kunne sagtens forestille sig, at der kunne inddrages brugbar teori om målgruppen, så den studerende ikke bare mærker, at det ikke går med 22 børn, men også begynder at forstå hvorfor med brug af teori. Hvis der ikke tilføres en teoretisk dimensjon til den studerendes erfaringer, bliver hendes viden udelukkende personlig og erfaringsbaseret uden faglige begreber til at sætte den i perspektiv. Den kan blive en del af hendes tavse praksis, som er velfungerende i forhold til at få hverdagen til at køre, men som ikke slår til i forhold til de udfordringer daginstitutionerne står overfor i

---

dag. Det gælder for eksempel den forhandling om ressourcer, som professio-
nen løbende er en del af i den responsive stat (Hjort og Weber, 2004; Hjort,
2008), det gælder den løbende professionalisering, hvor arbejdet skal være vi-
densbaseret (Andersen og Weber, 2009) og det gælder den øgede fokus på
udviklingsgaranti udmøntet i krav om virksomheds- og læreplaner (Kamp-
mann, 2003).

Hvad med arbejdsdeling?

Jeg har tidligere været inde på, at der ikke er en klar arbejdsdeling mellem ud-
dannede pædagoger og uuddannede medhjælpere. Alle udfører praktiske ar-
bejdsopgaver og pædagogiske opgaver på lige fod. En typisk situation under
observationen på bostedet er følgende: Vejleder står i køkkenet og laver mad.
Den studerende er i vaskerummet for enden af gangen, hvor han ordner va-
sketøj. Meget af deres tid går med tojvask og lignende aktiviteter uden bebo-
erne. I et interview kommenterer vejleder, at hun oplever et misforhold mel-
lem forestillingen om pædagogisk arbejde og ”virkeligheden” med et væld af
praktiske opgaver. Hun illustrerer det ved at fortælle om en tidligere leder,
som var utilfreds med at hun ved en rundvisning havde beskrevet det prakti-
ske arbejde som madlavning og tojvask som en del af sit arbejde.

”Der skal vaskes tøj og laves mad og der skal gøres rent. Der skal sørge for lægebesøg,
fodbehandling og frisortider… og alle mulige praktiske gøremål. Det er mine arbejdsopga-
ver, men inde i hans (lederens RA) hoved sad man jo bare og legede trylledej og hyggede sig
og gjorde alt det der var spændende og sjovt”.

De praktiske gøremål minder om det traditionelle ulønnede kvindearbejde i
hjemmet og svarer ikke til det billede af ”socialpædagogisk arbejde”, som le-
deren ønskede at formidle. Faktisk blev lederen vred over, at vejlederen tillod
sig at sætte ord på den del af arbejdet, som han gerne ville bibeholde som tavs
praksis. Her er altså tale om dele af praksis, som gøres tavs99).

Meget af pædagogens arbejde laves uden beboere, og kunne lige så godt have
været udført af en rengøringsassistent – eller en medhjælper. Men pædago-

99 Dybbroe har lavet en undersøgelse af dagplejemødre, hvor hun undersøger, hvor-
dan uddannelsen påvirker deres opfattelse af, hvad der kan betragtes som pædagogisk
arbejde. I lobet af uddannelsesforløbet lærte de, ikke at medtænke dagligdags aktivite-
ter med bornene som pædagogik (Dybbroe, 2001).

Nørregård-Nielsens analyser af den pædagogiske kultur uddyber Hjorts perspektiv med at pædagogerne ikke ønsker at uddeleger. Hun fremstiller den pædagogiske kultur som flad, åben og gennemgribende for forældre, medhjælpere og hvem der ellers kommer forbi. Det kan også være baggrunden for at man føler sig hjemme som besøgende på de pædagogiske arbejdspladser, som er præget af hjemlig hygge. Dette står i modsætning til sygehusene, hvor de fleste føler sig dårligt tilpas som besøgende. Dette blev tydeligt under observationer på de forskellige arbejdspladser, idet det for eksempel var ganske hyggeligt at sidde ved bålet og observere i børnehaven – hvorimod det helt

100 Katrin Hjort holdt oplæg om magt og professioner i forbindelse med en konference på RUC den 2. maj 2009 om praktik på tværs af professioner.
konkret var svært at finde en plads på hospitalen. Alt blev gjort på bestemte måder, med bestemte uniformer, på bestemte steder, hvilket gav en følelse af usikkerhed i forhold til, om man nu gjorde noget forkert. Man kan overveje, om den pædagogiske kultur afspejler de socialt orienterede inkluderende holdninger i professionen, således at det føles modsætningsfyldt at udelukke ikke uddannede kolleger fra det interessante pædagogiske arbejde, og sætte dem til at rydde op i stedet.


Begreber på pædagogisk praksis – om vidensbasen

Spørgsmålet om hvorfor store dele af arbejdet ikke er beskrevet indenfor det pædagogiske arbejdsmåle, kan delvist forstås ud fra et sociologisk perspektiv. I kapitel 5 beskriver jeg den feministisk orienterede sociologi, som viser, hvordan det kønsopdelte arbejdsmarked resulterer i, at vidensbasen i det pædagogiske arbejde ligger i bunden af det eksisterende videnshierarki. Arbejdets vidensbase er uklar og de kompetencer, som ligger til grund for praksis er svære at skelne fra habitus eller livshistorisk baserede kompetencer. Jeg har diskuteret de særlige udfordringer, der kan være forbundet med at lære den viden, som er knyttet til disse arbejdsopgaver, som ikke ekspliciteres som pæ-
dagogisk faglig viden. Et andet spørgsmål i forhold til den tavse praksis er, hvorvidt arbejdets noget uklare vidensbase kan bære, at medarbejderne ureflekerter anvender personlige kompetencer, uden at professionens mulighed for at positionere sig med en klar vidensbase bliver svækket. Kontrastering med sygeplejen viser, at vidensbasen i arbejdet er lettere at eksplikitere, når dele af den har en naturvidenskabelig karakter, som det er tilfældet hos sygeplejerskerne. Hertil kommer dels moderniseringspresset, som har krævet målbare arbejdsprocedurer og resultater på det sundhedsfaglige område og dels sygeplejerskernes placering i et stærkt hierarkisk system, hvor professionen hele tiden er tvunget til at definere og afgrænse sig i forhold til andre professioner.

Jeg har flere gange tidligere beskrevet, hvordan selve arbejdets vidensbase har indflydelse på, hvorfor der er sådan en stor mængde af tavse praksis i det pædagogiske arbejde i modsetning til sygeplejen, som har en mere naturvidenskabelig vidensbase. Peter Ø. Andersens afhandling fra 1995 har været med til at sætte fokus på, at pædagogens praksis er svær at sætte ord på og at den rummer andre vidensformer end uddannelsens teoretisk baserede idealforestillinger. Det ser ud til, at hverdagslivet i daginstitutioner til tider lever sit eget liv, da den handlemæssige praksis ikke altid bærer tydelige spor af forudgående refleksioner eller opstillede intentioner (Andersen, 1995) 101. Peter Ø. Andersens projekt var derfor at lave en teori om pædagogisk praksis, da de dominerende beskrivelser, hvor praksis blev vurderet ud fra teoretiske pædagogiske idealer, giver ensidige og utilstrækkelige billeder af praksis. Han lavede derfor en undersøgelse af vidensbegrebet, for at beskrive de former for viden, som pædagoger anvender i deres hverdagshandlinger. Hans bud bygger på erfaringsbegrebet, habitusbegrebet, tavse viden og kundskab i praksis. Med erfaringsbegrebet kan han forklare, hvordan subjektet kan skabe meningsfuldhed i en hverdagspraksis, som fremkommer modsetningsfuld og meningsløs for betragteren. Med habitusbegrebet bliver det muligt at se handlinger som intentionelle på en måde, der er meningsskabende for de involverede uden at det behøver at være et bevidst fænomen. Han introducerer desuden teorien om tavse viden102 og viden i handling for at forklare, at der findes vi-


102 Peter Ø. Andersen forholder sig ikke direkte til Polanyis teori men til Schöns begreb om viden i handling (Schön 2001), samt Molanders begreb om tavse kundskab (Molander, 1998).
densformer (her den pædagogiske viden), som vanskeligt lader sig måle og komme til udtryk i klare resultater. Dele af Peter Ø. Andersens konklusion på denne opsamling af vidensteorier lyder som følger:

Viden i pædagogiske relationer er et uhyre mangfoldigt fænomen. Det vedrører noget såvelubevidst, som førbevidst og bevidst. Der er således ingen grund til at afvide nogle af de omtalte densformer. Jeg har forsøgt at vise at de hver for sig er utilstrækkelige. Og at de, hvis de absolutiseres, risikerer at tegne stærkt forenklede, eller skæve billeder af noget mere komplekst. (Andersen, 1995, s. 20).


Hvor blev teorien af?

Vi har set, at en del af det arbejde en pædagog udfører, anses for praktisk arbejde. Det omtales ikke på uddannelsen og bliver en form for tavs praksis. Dette kan være medvirkende årsag til, at der ikke er en oplevet sammenhæng mellem uddannelsens teori og praksis for vejlederne. Teori knyttes tæt til de konkrete bøger og teorier, som de selv kender, eller som den studerende

103 Polanyi afslutter The Tacit Dimension med at sammenligne vidensprocessen med evolutionsprocesser. Men han påpeger, at den adskiller sig ved, at mennesket har behov for et større mål i modsætning til dyr og planter. Mennesket har brug for at relaterede sig til evigheden, til sandheden og til idealer (Polanyi, 1966, s. 92).
bringer med – hvorimod de ikke omtaler de diskussioner, de har med den studerende på baggrund af arbejdet som teoretiske.

Under interviewet med vejleder fra daginstitutionen refererer hun til vejledermødet om den studerendes bål-projekt. Vi har gennemgået det tidligere, og konstateret, at det er meget praktisk orienteret. Vejleder siger selv, at de ikke sætter så mange teoretiske ord på sådan lige her og nu. Derimod fremhæver hun to andre afgrænsede projekter om trommer og observation, hvor der er konkrete teoretikere til.

*Men vi sætter ikke så mange teoretiske ord på sådan lige her og nu. Der er så et andet projekt, som hun skal i gang med, som også er et teoretisk projekt. Og der kan man sige, der er noget om det med at tromme. Det er jo også noget teori om det med at tromme og få børn med osv. Og så en observation. Det er meget teoretisk, kan man sige. Og her har hun så valgt at bruge Kuno Beller. Der kunne man så også have brugt Howard Gardner eller man kunne have brugt andre teoretikere. Men hun vælger så at bruge Kuno Beller. Og det tror jeg er meget ud fra hvad hun også har brugt på seminariet og det er det hun er lidt kendt med og har prøvet for måske.*


Det er utroligt spændende og sidde og have en diskussion med en studerende omkring forskellige teorier eller forskellige arbejdssituationer. Det synes jeg er det mest udfordrende, fordi det får også mig, til at se tingene i et andet lys og det er jo så egentlig mig det handler om, at det er mig som skal videreudvikle mig. Så jeg udvikler mig lige så meget som den studerende gør. Den studerende er ikke den der går ind i de store dialoger. Det kunne jeg godt have ønsket mig. Det vil jeg da også opfordre ham til. Jeg har tidligere haft studerende som var meget krævende i visse henseender. Og det synes jeg er spændende.

Interviw: For eksempel?
Hvis de har lært noget på seminariet og de så kommer ud og prøver eller snakker om det.
Interviewer: Hvad kunne det for eksempel være?

På trods af at vejleder ikke mener, at den studerende er til de store teoretiske dialoger, ser vi ham tage initiativ til nuancerede samtaler om dilemmaer i det daglige arbejde på vejledermødet:

Vejlederen spørger hvad der gør ham glad på arbejdet.
Vejleder forbolder sig ikke til hans problemstilling men spørger videre til om der er noget han undrer sig over.
Den studerende undrer sig over at han ikke havde fået det at vide ved medicinen som skulle gives direkte til beboeren. (Han henviser til at vejlederen tidligere på dagen opdagede, at han delte medicin ud ved at stille det frem til beboeren på bordet – hvorefter en af beboerne
Studerende: Men jeg har jo gjort det forkert, når dørene har været åbne. Og jeg har også lavet en anden fejl ved at lade beboere gå nøgne fra bad til deres værelse og det må man ikke. Vejleder forholder sig ikke til hans refleksion. Den studerende fortsætter. Der er nemlig flere ting han har undret sig over!

Studerende: Jeg føler at der er et dilemma ved morgenmaden. Nu har de fået et stort morgenmadsudvalg at vælge imellem – men til gengæld har vi ikke tid til nærhed og at sidde med beboerne fordi vi farer rundt og laver òllebrød til en, ristet brød til en anden og havregryn til en tredje – og så starter det forfra når de skal vælge hvad de vil drikke.

Vejleder: Det skal du tage op på personalemøde. Hvad er det borgerne får ved denne ordning og hvad er det de mister.

er en integreret del af medarbejderen. Men det tænkes ikke som teori. Hvis der er tale om tavs viden kunne et vejlede rmøde, hvor der er afsat tid til at reflektere distanceret ifølge Polanyi være en god anledning til at se på den tavse viden. Når vejlederen ikke udnytter denne anledning, må hun have andre interesser end at udvikle fæligheden. Polanyi giver et bud på dette, idet han beskriver den dobbelthed, som ligger i at være i besiddelse af viden. Når først viden er etableret og accepteret som pålidelig, vil de mennesker, som er i besiddelse af denne viden være modvillige i forhold til at forkaste eller ændre den – på trods af at den kan være udviklet som resultat af viljen til at sætte spørgsmålstegn ved eksisterende viden. Situationen kan også forstås ud fra et lønarbejdsperspektiv, idet vejleder tidligere har sagt, at der mangler ressourcer og viden. Den fremmedgjorte holdning til teorien, som anses for noget, der hører til på uddannelsen, træder endnu tydeligere frem i nedenstående, hvor vejleder bliver spurgt om hun kan huske studerende, hvor det var svært at lære dem noget.

Vejleder: Der har tidligere været en studerende, hvor jeg tvivlede på, om ban bestod praktikken, fordi ban kunne overhovedet ikke kommunikere med beboerne. Han var utrolig dygtig fagligt.
Interviewer: Hvad vil det sige, han er dygtig fagligt, hvis han ikke kunne kommunikere?
Vejleder: Han kunne en hel masse teori eller teoretisk teori omkring pædagogik, det kunne han, men han kunne ikke kommunikere med de mennesker ban skulle arbejde med. Det kunne han ikke, det var han ikke i stand til.
Interviewer: Så når du siger fagligt, så mener du faktisk det teoretiske?
Vejleder: Ja.
Interviewer: Så du mener ikke kommunikationen er en del af deres fælighed?
Vejleder: Jo, det er det jo også, når du sætter det op sådan. Jeg har ikke tænkt det sådan. Men det er jo også fælghed, det er jo hverdagen, det er jo fælghed. Men det er så svært, fordi inden for det pædagogiske område kan man sige, at der ikke er nogle konkrete ting som fx indenfor sygeplejområdet hvor man kan sige, de må give injektion og de må ..., der er nogle forskellige bestemte, specifikke ting de er uddannede til, sårbehandling og hvad ved jeg, sådan nogle helt specifikke ting. Det er der ikke inden for det pædagogiske arbejde, man lige som kan måle på. Er vedkommende i stand til at gøre lige netop de ting.

Den vidensbasering, som ligger til grund for refleksioner i arbejdet, bliver ikke sat i relation til teori – på trods af at den er ”teoretisk”. Det virker som om

nejlederne har en ide om, at teori er det man ”lærer udenad” på uddannelsen, Begrebet teori ser nærmest ud til at være kendetegnet ved ikke at have noget med praksis at gøre. Dette er et problem for den studerende såvel som for vejleder, da den studerende skal arbejde med samspil mellem teori og praksis i praktik, men lærer at adskille teori fra deres egne daglige refleksioner (Dybroe 2005). Det er også et problem for professionen, når vidensbasen ikke italesættes. Endelig bliver det et problem i forhold til det daglige arbejde, når der ikke er et fælles ekspliceret vidensbaseret udgangspunkt. Dette blev tydeligt i eksemplet fra bostedet, hvor medarbejderne for eksempel havde forskellige private løsninger på udfordringer i arbejdet i forhold til udlevering af medicin.


Da en stor del af det pædagogiske arbejde har karakter af tavs praksis og ikke er baseret på viden fra uddannelsen, kan det være svært at kæmpe for det særegne ved denne viden i et professionsperspektiv. Bare det at tale om viden, bliver uklart. Hvis vi tager udgangspunkt i det traditionelle videnskabssyn, hvor videnskaberne udgør kernen i den samfundsmæssige rationaliseringsproces, som derefter spredes til personer og omsættes i praksis som anvendt viden, er tavs praksis ikke en viden. Men dette videnssyn er på mange måder

105 Oplevelsen af at der ikke er sammenhæng mellem det man laver på uddannelsen og det man laver i praktikken var fremme i Pædagogens kompetencer. Kampmann beskriver for eksempel, at de studerende ønsker tættere relationer mellem arbejdet og teorien fra uddannelsen (Kampmann, 1998).
under udfordring (Gibbons m.fl. 1994; Salling Olesen, 2004) – samtidig med at det aldrig har haft større indflydelse på det praktiske arbejdsliv, end det har nu jvf. diskussionen om professionerne under pres af professionalisering, New Public Management samt akademiseringen i del 2. Kirsten Webers bud på en opløsning af den dominerende adskillelse mellem teori og praksis er at oplose teori-praksis dikotomien og i stedet tale om uddannelsesarbejde som to former for praksis, som begge indeholder teori såvel som praksis (Andersen og Weber, 2009). Denne indgang ligger i overensstemmelse med perspektivet her i afhandlingen, idet jeg argumenterer for uddannelse og arbejde som to praksisformer, som begge rummer en praksis med tavs viden.
Rutiner og arbejdsdeling i sygepleje

Som nævnt i indledningen er der også praktisk arbejde i sygepleje – men det har ikke karakter af tavs praksis, da det ekspliciteres. Denne forskel fremgår bl.a. af en undersøgelse af praktikstedsbeskrivelser lavet i CUPP regi. En sammenlignende undersøgelse af praktikstedsbeskrivelser fra praktiksteder fra sygeplejen og fra det pædagogiske arbejdsområde viser, at arbejdet er konkret beskrevet indenfor sygeplejen. I dokumenterne fra de pædagogiske arbejdspladser er det derimod svært at finde beskrivelser af arbejdets indhold (Andersen og Borchersen, 2007). Forskellen på hvordan de to professioner håndterer det praktiske arbejde, fremgår af følgende eksempel, hvor en vejleder tilser, at den studerende kobler en patient til dialyse. Alle arbejdsgange er ekspliciteret og skal udføres som faste rutiner:

Vejleder og studerende skal til at koble en patient til dialyse. Den studerende henter de ting frem som skal bruges og spørger vejlederen, om det er det rette. Vejleder beder hende gennemgå det og den studerende kommer selv frem til et par ting der mangler.

De står begge ved patientens seng. Den studerende siger, at hun pakker op. Vejlederen siger, at så ordner hun sokken (som dækker slangerne, som er monteret på patienten til brug for dialysen).


Det fremgår af observationen, at der er mange arbejdsrutiner, som den studerende skal lære, som en vigtig del af sin praktik. Hvis redskaberne ikke pakkes korrekt ud, er de ikke sterile mere, hvis de ikke er placeret korrekt kan sygeplejersken ikke nå dem, hvilket kan være essentielt, når hun står og håndterer åbne blodbaner med sterilehandsker. Endelig vil det være svært at ændre på
sengens højde, som bliver hendes arbejdshøjde, når hun først har fået de sterile handsker på. Kombinationen af arbejdets indhold samt områdets tradition for specialisering er en del af forklaringen på den store detaljeringsgrad. En supplerende forklaring, er at sygeplejerskerne bruger arbejdets rutinisering til at beskytte sig mod den angst, som det store ansvar for andres liv medfører (Menzies Lyth, 1988; Obholzer, 2003). Et lille eksempel fra hjemmepitlejen viser, at det ikke kun er når det drejer sig om liv og død, at de praktiske arbejdsopgaver ekspliciteres:

Vi har lige været hos en patient, hvor den studerende har renset et sår. Vejleder siger, at det er godt, at den studerende tog en stol hen at sidde på, mens hun ordnede foden. Det er en god arbejdstilling, for hun skal jo holde i mange år. Hun fortæller også, at hun skal huske at sætte tasken bag i bilen, så hun ikke får vred i skulder og ryg ved at sætte den på forsædet.

Når det ikke er nær så udpræget med tavs praksis indenfor sygeplejen, er grunden bl.a. at de praktiske opgaver er baseret på naturvidenskabelig viden og der er rigtige og forkerte måder at håndtere dem på. For eksempel spørgsmålet om hvor meget blod en patient skal have tilført, eller hvordan man arbejder sterilt:

Den studerende taler med vejleder om, hvor meget blod patienten skal have. Der skal laves et lille regnestykke for at finde frem til det. Den studerende bliver konfus, fordi vi ser på hende og kan ikke regne det ud. Hun går afsides for at regne det ud, men kommer alligevel tilbage med et forkert resultat. Vejlederen hjælper hende med at regne det rigtigt ud…

Alt skal gøres på helt bestemte ekspliciterede måder for at sikre, at der ikke sker fejl, som kan have fatale konsekvenser for patienten – og af hensyn til de øgede krav om standardisering og målbarhed i arbejdet (moderniseringspresset). Vejlederen i hjemmepitlejen viser samme omhu og fokus på faste rutiner, som sikrer at der ikke begår unødige fejl:

grundige systemer hele tiden. Her flytter hun for eksempel de pille asker, der er bestilt mere af hen i den anden ende af bordet. Vejleder siger ikke noget om det, men jeg kan se hvordan den studerende imiterer, og tæller en ekstra gang når vejleder gør det.


Ud over at der er tradition for at eksplicitere de praktiske opgaver, er den del af vidensbasen, som er naturvidenskabelig, mere eksplicit i den daglige praksis og der knyttes lettere tråde mellem uddannelsens naturvidenskabelige teori og praksis, end det gælder for mere abstrakt ikke-naturvidenskabelig viden. Vejleder fra hjemmeplejen fortæller hvordan hun inddrager den teori, den studerende har lært på uddannelsen.

Nu tænkte jeg sådan det kan være sådan noget som anatomi og fysiologi, at det er helt tydeligt, at hvis vi spørger ind til nogle af de ting om de egentlig har fået last godt nok på det … og det er jo egentlig det, som er lidt spændende, det er jo så, når vi ved hvor langt de er i uddannelsen og så gå ind. Det kan være noget med et nyreproblem, og så spørger vi lidt ind til anatomi og fysiologi omkring nyrerne, og der er der nogle gange, når de så kommer ud og oplever en borger, der er syg på grund af det, jamen så nogle gange – jamen nok, så går de tilbage og fikser lige det teori op de har lært fra anatomi og fysiologi og så får vi det på den måde inddraget. Det jeg tror som er lidt mere abstrakt er nok det der med de teoretikere, som man bruger i dag. Det har vi andre ikke lært så meget om. Det lærer de jo meget om på skolen. Og de er jo gode til at inddrage det i deres opgaver, men hvor meget de bruger det ude. Jeg kan godt finde på at spørge ind til det. Men hvis jeg kører med én af mine kolleger, så er det ikke noget der bliver gået op i… Jeg vil sige, de de teoretikere, så meget bruger vi dem heller ikke. Du kan godt være sygeplejerske uden, du kan dem. Det synes jeg.
Vejleder fortæller, hvordan hun kan få de studerende til at anvende anatomi og fysiologi, som de har lært på skolen. Derimod synes hun ikke ”de nye teorier”, som man anvender i dag, er nødvendige i praksis. Og det er ikke noget hendes kolleger går op i. De studerende er gode til at anvende teorierne i opgaverne – men de bruges ikke i praksis. Udtalelsen tyder på at en del af den nyere teori (her refereres til den udbredte brug af abstrakte teoretikere som Habermas i sygeplejeuddannelsen), ikke anvendes i praksis.

Som det fremgår af eksemplerne, har udfordringen omkring den store mængde af tavs praksis således ikke samme dimensioner indenfor sygepleje som vi har set i det pædagogiske arbejde, da arbejdet trækker på en naturvidenskabelig vidensbase, er rutiniseret, klart beskrevet og uddelegeret til andre faggrupper som rengøringspersonale og social og sundhedsassisterenter.

**Opsamling**

Her i kapitlet har jeg illustreret, at det er en særlig udfordring at undersøge viden i det pædagogiske arbejde, idet meget af arbejdet er tavs praksis. Det er derfor nødvendigt at skelne mellem *tavs praksis*, som kan forklares ud fra eksisterende magtforhold i samfundet med kønsbestemte videns hierarkier og socialiseringssteori og *tavs viden*, som forklarer videns- og erkendelsesteoretiske forhold.

Analyserne tyder på, at tavs praksis er særligt udtalt for den pædagogiske profession, som ikke har en klar arbejdssdeling og specialisering, hvilket bl.a. betyder, at arbejdsopgaver og vidensbasen ikke er ekspliceret. Moderniseringspresset har ikke tvunget pædagogerne til at eksplicitere deres arbejde i målbare delmål i samme grad, som det har været tilfældet på sundhedsområdet. Hertil kommer, at den humanistisk baserede vidensbase er svær at eksplicitere i modsætning til dele af vidensbasen indenfor sygepleje, som er naturvidenskabelig. Endelig er store dele af den tavs praksis i omsorgsarbejdet baseret på livserfaring, som jo netop er karakteriseret ved at være inkorporeret og a-teoretisk.

Ud over at det kan være svært for studerende at lære arbejdet, når store dele er tavs praksis, er det en særlig udfordring, når studerende skal knytte teori til praksis, da store dele af deres praksisviden ikke italesættes. Dette betyder at uddannelsens teori virker fremmedgørende for vejleder såvel som for stude-
rende. Kapitlet viser, at hverken vejleder eller studerende er i stand til at se sammenhæng mellem diskussioner om udfordringer i praksis og teoretiske temaer, fordi teori forstås som noget, der kommer fra uddannelsen og som den studerende kan bringe med til praksis til diskussion. Kapitlet bygger således videre på opgøret med dikotomien teori-praksis, som reproduceres i uddannelsestænkningen, hvor uddannelse ensidigt repræsenterer teori og arbejdet repræsenterer praksis.

Udfordringen er at finde balancen mellem de to positioner, som er beskrevet her i afhandlingen: Den ene position har ensidig fokus på teori og akademisering. Denne tendens som jeg har beskrevet i de indledende kapitler om professionerne, har været fremherskende på professionsbacheloruddannelserne en årrække (især sygeplejerskeuddannelsen) og har også været løbende undersøgt og kritiseret (Heggin, 1995; Wærness 2001; Eriksen og Jørgensen, 2005; Solvoll, 2007 samt Dybbroe, 2001). Den anden position, som analyserne her i kapitlet peger på, er tendensen til at en del af det pædagogiske arbejde er praksis uden teori. Problemet er, at de to positioner kan forstærke hinanden, så der kommer stadig mere teori på uddannelsen, uden at det er brugbart og udviklende for praksis. Det er den problemstilling, som Schön var med til at fokusere på med sit bud på en ny praksisepistemologi (Schön, 1983), og som Rolf med inspiration i Polanyi kalder teoretisk tomgang (Rolf, 1995).


Jeg vil genoptage diskussionen om balancen mellem ensidig fokus på teori på den ene side og a-teoretisk arbejde på den anden under den afsluttende opsamling af analyserne, idet jeg inddrager perspektiver af Polanyis teori om tavs viden, som underbygger at samspil mellem teori og praksis er en forudsætning for at traditionen (en given praksis) løbende kan udvikle sig. Polanyi siger netop, at tavs viden er forudsætning for al handlen og for al viden. At tænke teoretisk er en praksis, som kræver tavs viden såvel som det kræver
tavs viden at tackle en konfliktsituation. Selv om en aflæsning af et røntgenbillede forudsætter tavs viden, som ikke kan overføres sprogligt til en ny studerende, er den tavse viden knyttet til fælles faglige begreber i arbejdet. Når den studerende har lært at aflæse et røntgenbillede af en lunge, har han også lært at benævne det han ser med begreber, som er teoretisk funderede, og som der er enighed om i arbejdsfællesskabet. Dette ser ikke altid ud til at være tilfældet i forhold til den pædagogiske vidensbase. Det er derfor ikke tavs viden, forstået på den måde at vi ikke kan eksplicitere det vi ved. Dele af den pædagogiske viden er derimod tavs praksis, som der ikke er udviklet fælles begreber for.
Kapitel 9: Tavs viden – at lære ved at dvæle

Efter afgrænsningen af fænomenet tavs praksis vil de følgende kapitler have fokus på Polanyis teori om tavs viden. I dette kapitel indleder jeg med at beskrive 3 eksempler på tavs viden for at vise, at tavs viden er en del af naturvidenskabelig viden såvel som humanistisk viden og livshistorisk eller erfæringsbaseret viden. I det efterfølgende tager jeg udgangspunkt i Polanyis begreb at dvæle og viser muligheder og begrænsninger ved denne form for opmærksomhed i praktik. Analyserne af det empiriske materiale giver anledning til at overveje spørgsmålet om, hvorvidt der skal være en eller flere mestre for en studerende i praktik, samt til at problematisere hvad der kan ske, når den studerende ikke forstår arbejdet – og når der ikke er nogen, der er opmærksomme på det.
Tavs viden i al viden


\textit{Lavt blodtryk}

Eksemplet drejer sig om, hvordan man kan genkende fænomenet lavt blodtryk hos en patient. Vidensbasen er primært af naturvidenskabelig karakter og fænomenet undersøges uden kontekst med udgangspunkt i et spørgsmål fra en af de studerende, om hvordan man genkender lavt blodtryk. Det er kendetegnende for eksemplerne i afhandlingen, at der sættes ord på den viden, som normalt bare fungerer som tavs viden i arbejdet, fordi der er en studerende til stede, som skal lære den tavse viden. Det gælder også for disse tre indledende eksempler. Som diskuteret i metodeafsnittet, giver praktikken en særlig mulighed for at få ord på den tavse praksis, fordi der er en begynder til stede i arbejdet, som stiller spørgsmål. Eller fordi vejleder er nødt til at eksplicitere

\textsuperscript{106} I nyere tid er dette bl.a illustreret af H. M. Collins (professor på sociologi, Cardiff universitet, UK, hvor han især forsker i videnskabsteori med vægt på naturvidenskab). Han viser, hvordan en gruppe engelske forskere måtte tage til Rusland og følge russiske kollegers arbejde inden de havde tillid til deres resultater. De russiske forskere kunne ikke eksplicitere deres metoder på en måde, så de engelske kolleger kunne reproducere forsogene og opnå samme resultater. Forst da de havde været i laboratoriet og arbejdet sammen med de russiske forskere forstod de og fik tillid til måden forsogene blev udført på (Collins, 2001).
viden for den studerende, når hun ikke kan finde ud af at gøre det rigtige. Det er disse brud, som giver beskueren adgang til arbejdets tavse viden. I dette første eksempel, som har undervisningsagtig karakter, fordi det indgår i en studieenhed, sker bruddet på baggrund af et spørgsmål fra den studerende.

Vi befinder os på dialyseafdelingen på en særlig stue, som anvendes som studieenhed. Stuen er godt bemandet, så der er tid til at tage sig af de tre studerende, som er på stuen. En af de studerende siger med en journal: "Der står lavt blodtryk – hvordan kan man se det? Der står også at det ikke skyldes blødninger – hvordan ser man det?" De studerende søger svar i de forskellige teoristumper de har i hovedet og vejleder forsøger at kropsliggøre teorierne ved at anskueliggøre på egen krop samt indtræge patienter på stuen som cases. Hun starter med at forklare hvordan man konstaterer lavt blodtryk. Det sker ud fra observationer af patienten. Hun beder de studerende betragte en konkret ældre patient. Patienten ligger i det fjernteste hjørne af stuen og døser. Om morgen fik de studerende at vide, at hun er døende og har afløst sig med situationen. Sygeplejersken taler om hende som om hun ikke er til stede. Sygeplejersken vil have de studerende til at komme med bud på, hvordan man undersøger lavt blodtryk. De studerende virker beklemte og der er ingen af dem der siger noget. Sygeplejersken uddyber spørgsmålet: "er hun bleg, virker hun træt, hvordan er vejtrækning, bevidsthed, er der blå pletter – se på hele patienten". De studerende kigger på den døsende patient i den anden ende af lokalet, som åbenbart har alle symptomer på lavt blodtryk. Der er stadig ingen der siger noget.


Vi befinder os på en stue, som indgår som en studieenhed for en del af praktikken. De studerende er ikke en naturlig del af arbejdet, idet der er en hel gruppe studerende, som får små opgaver, sidder og kigger i journaler og ind-

107 Jeg har tidligere været inde på, at Schön har benyttet sig af disse brud til at få indsigt i reflection-in-action, idet han følger studerende som er i dialog med erfarne omkring deres opgaver. I disse situationer er begge parter nødt til at sætte begreber på deres overvejelser (Schön, 1983).

108 Jeg har tidligere diskuteret spørgsmålet om studieenheder i kapitel 6 i forbindelse med Jane Rohde Voigts afhandling (Voigt, 2007). Eksemplet her illustrerer, at studieenheden let får karakter af en undervisningssituation, hvor de studerende kan sidde på bænken og stille spørgsmål, men ikke bliver kastet ud i den uforudsigelige komplekse praksis.
Remenber also that the fundamental concepts of the biological sciences are
drawn from everyday experience, in which exact measurement plays no part.
The existence of animals was not discovered by zoologists, much less by
atomic physicists or chemists; nor was the existence of plants discovered by
botanists. We learn to distinguish living beings from inanimate matter long be-
fore we study biology, and when we do study it, we continue to use our or-
going conception of life (Polanyi og Prosch, 1975, s. 32).

Dette er ikke ensbetydende med, at vi kan undvære begreber og teori. At lære
at aflæse et røntgenbillede vil ikke give mening uden en masse begreber og
teoretisk viden. Polanyi beskrev netop også, hvordan den studerende lærer at
aflæse billedet ved at være en del af traditionen og gå sammen med den erfar-
ne mester, som fortæller, hvad det er han kigger efter på billederne. Det
samme er tilfældet i situationen med lavt blodtryk. De studerende får ord på,
hvad det er de skal kigge efter; bleg, træt, vejtrækning, bevidsthed, og med
tiden vil disse ord få en klar faglig betydning for dem og de vil kunne bruge
deres teoretiske viden til at undersøge, hvorfor patienten har lavt blodtryk.

Antabus under observation
Det næste eksempel rummer naturvidenskabelig-medicinsk viden såvel som
viden om sociale, omsorgsmæssige og pædagogiske perspektiver. De to vi-
densformer bliver knyttet sammen kontekstuelt og vejlederen må agere mel-
lem mange modsatrettede hensyn og legitimere sine beslutninger på forskellig
vis. Det fremgår af situationen, at hun foretager et skøn baseret på tavs viden.
Dele af denne viden ekspliciteres senere i samtalen med den studerende i bi-len, samt ved et efterfølgende interview – og endelig ved en feedbacksamtale
efter læsning af min foreløbige analyse af situationen.

Vejlederen og den studerende er på vej hen til en kvinde, som skal tage sin antabus under
observation. I bilen fortæller vejleder om kvinden: Hun blander antabus og spiritus og det er
meget farligt. Man må være opmærksom på, hvornår det bliver for meget og konfrontere
bende med det. Så bliver hun sur og såret, så det er en balance. Det er et dilemma, om hun
overborede skal have antabus når hun blander.
Da de kommer ind til kvinden, har hun blå mærker i ansigtet. Vejleder spørger, hvad der
dog er sket. Kvinden siger, at hun har bidt sig, og at hun da også blev overrasket over de
bla mærker. Vejleder lader sig ikke mærke med, at det er en meget usandsynlig forklaring
på de blå mærker. Den studerende siger ikke noget under besøget bortset fra goddag og far-
vel. Vejlederen taler lidt med kvinden, som finder pillen frem og tager sin antabus. På vej
ud går vejlederen med ind til kvindens mand, som er syg. Han taler lidt med ham.
Vejleder samler op i bilen: "Patienten har sandsynligvis været beruset og er faldet. Det ser ud til at hun blander antabus og alkohol. Men patienten virkede ok, da vi var der. Hun var klar i talen etc. Men hun har helt sikkert brug for at tage antabus med sin viden om de medicinske følger af at blande alkohol og antabus, samt observationer af kvindens tilstand. Herudfra laver hun en helhedsvurdering, hvor hun vælger at fortsætte med at overvåge at kvinden tager antabus, på trods af at hun sandsynligvis blander med alkohol.


109 Menzies Lyths analyser om angst og forsvar indenfor sygepleje, rummer beskrivelser af, hvordan sygeplejersken sikrer sig mod ansvaret for beslutninger ved at dække sig ind under fx lægens autoritet (Menzies Lyth, 1988).
terer, at det ser ud til at kvinden blander alkohol og antabus. Men hun virker ok og har *brug for den støtte det er at vi kommer og overværer at hun tager pillen*. Der ligger en masse tavs viden i vejleders udsagn som rummer vurderinger ud fra det hidtidige forløb og kvindens samlede sociale situation, som det sandsynligvis vil tage noget tid for den studerende at tilegne sig. I situationen her sker læringen ved at den studerende blot er til stede sammen med vejleder. Hun har mulighed for at *duale* ved vejleders handlinger uden at skulle handle. Det vil sige, at hun udviser den særlege opmærksomhed, som kan kropsliggøre den viden hun tilegner sig i situationen, uden at hun nødvendigvis kan eksplicitere den (Polanyi, 1966).

Denne gang er det ikke et spørgsmål fra den studerende, som sætter vejleder i gang med at sætte ord på sin vurdering. I hjemmeplejen er der mulighed for planlægning og efterbearbejdning af patientbesøget i bilen. Den studerende bliver forberedt på, hvad det er for en borger, som de er på vej hen til. Denne forberedelse er sandsynligvis årsag til, at den studerende holder lav profil, da hun ved at kvinden er sårbar i forhold til spørgsmålet om alkohol, som ligger lige under overfladen under hele besøget – uden at blive nævnt vel at mærke. Derefter får hun en uddybende forklaring på vejlederens handlinger i bilen efter besøget. Bilen bliver således en helt central platform for den studerendes læring, hvor der er mulighed for at spørge ind til hvert enkelt hjemmebesøg. Vejlederen kommenterer selv på dette i interviewet, idet hun karakteriserer organiseringen af arbejdet i hjemmeplejen som ideel for læring i praktikken. Arbejdets organiserings skaber et naturligt brud i arbejdet med mulighed for distanceret refleksion over handlingen. Polanyi fremhæver, at det er essentielt for udvikling af viden indenfor en faglig tradition, at der er samspil mellem tavs viden og distanceret refleksion (Polanyi, 1966). Dette samspil kan understøttes af arbejdets organisering. For hjemmeplejen er bilen en mulighed for et distanceret refleksionsrum tæt knyttet til handlingen.

*Urolig beboer*

Den sidste situation foregår på bostedet hvor beboerne, vejleder, den studerende og jeg sidder og spiser aftensmad.

*En af beboerne (en ældre mand) vil skifte musikken. Den studerende skal til at hjælpe ham med det. Vejleder siger, at beboeren bare vil vise at det er ham som bestemmer. Og det er vigtigt, at han ikke får lov til det. Den studerende får ham til at gå væk fra cd afspilleren guidet af vejlederen, som siger, at nu skal han holde ham væk. ”Nu skal du rose ham fordi han lader cd’en være”.*

Beboeren kommer ind. Vejleder får ham til at sætte sig ved roligt at bede ham sætte sig igen og igen. Han giver ham farver og papir og siger ham at han vil farve. Han tegner hurtigt nogle kruseduller og er færdig i løbet af 2 minutter og vil videre til noget andet. Den studerende og vejleder diskuterer, om han bare er typen, der skal videre hele tiden til noget nyt, eller om han får en masse indtryk, som han ikke kan kapere. De snakker om at man burde observere ham og prøve at finde ud af, hvad det er der sker. Men det er der ikke resurser til sig vejleder.

Vejleder afbryder den studerende, som skal til at hjælpe en beboer med at skifte musik under aftensmaden og guider ham til at få beboeren væk fra anlægget. Det går fint og beboeren accepterer, at han ikke skal skifte musik nu. Vejleder begrunder handlingen med, at beboeren bare vil bestemme, hvilket han ikke skal have lov til. Efterfølgende er der ro i stuen og der er tid til at vejleder og den studerende kan reflektere over situationen. Den studerende tager spørgsmålet om beboeren op. Han vil gerne forstå, hvad der sker med beboeren. Vejleder fortæller at hun oplever, at beboeren æder en op, hvis man ikke stopper ham. Hendes bud på, hvorfor han gør det, er at han er understimuleret og skal have flere opgaver. I forhold til spørgsmålet om hvorfor han bliver selvdstruktiv, hvis han ikke får kontakt, vurderer vejleder, at det er for ikke at slå andre, hvor den studerende er uenig og mener, det er for at få kontakt. Vejleder slutter snakken af med at sige, at det ikke er til at vide, om han gør det af den ene eller anden årsag. Det fremgår af afslutningen på forløbet, at det vil kræve observationer at finde ud af, hvilket hun ikke mener, de har ressourcer til.

I denne situation får den studerende nogle handlingsanvisninger på, hvordan han skal håndtere en beboer, så beboeren ikke kommer til at tage al deres tid.
Da han spørger ind til årsagerne til, at beboeren hele tiden kræver opmærksomhed, har vejleder sine egne erfaringer; hvis du ikke stopper ham, æder han dig op. Det er *ikke til at vide*, om det er af den ene eller den anden årsag. Og de har ikke ressourcer til at finde ud af det. Det hun kan give videre, er derfor praktiske handlingsanvisninger, hvor den tavse viden er baseret på egne erfaringer. Den tavse viden er derfor knyttet til det, jeg kalder tavss praksis, da det ikke er vidensbaseret i form af en fælles faglig vidensbase i arbejdssællesskabet. Selv om vi forestillede os, at der var ressourcer til at foretage observatio-
er af beboeren, som vejleder ønsker, vil det ikke nødvendigvis give entydige svar om beboeren. Arbejdets vidensbase er således sværere at eksplicitere, end tilfældet med lavt blodtryk. Det skyldes på den ene side denne videns karakter. Det er sværere at eksplicitere sin viden om en konkret beboer, end det er at eksplicitere sin viden om blodtryk. Men det kan også skyldes arbejdets placering i videnshierarkiet, som jeg har været inde på i del 2 i diskussionen af omsorgsarbejde. Forståelses for den ældre psykisk handicappede mand henho-
ergynder under en videnstype, som har lav status i videnshierarkiet i vores samfund, så det er ikke engang sikkert, at der er nogen der synes, at det er værd at forsøge at lave klare fagligt baserede forklaringer på hans adfærd. Baagøe Nielsen berører dette i sin afhandling om mænd i daginstitutioner, hvor han har regi-
steret, at der ofte mangler ord på det praktiske arbejde. Han ser det som et resultat af, hvad vi finder fortælbart – afhængig af handlingens status (Baagøe Nielsen, 2005)\textsuperscript{110}. Spørgsmålet om hvilke former for viden, det er svært at ek-
splicitere, vil derfor ofte være forbundet med hvilke former for viden, der har lav status.

Det fremgår at arbejdets organisering rummer mulighed for at reflektere over arbejdet, da der er huller i arbejdsrytmen, hvor alle beboerne ikke er i huset, så der er ro og mulighed for, at den studerende kan vende det, der er hændt i løbet af dagen\textsuperscript{111}.

\textsuperscript{110} Baagøe Nielsen sigter særligt på praktisk arbejde som at tage morgenmad frem, slå alarmen fra, lave kaffe etc. (Baagøe Nielsen, 2005) – som jeg har diskuteret i foregående kapitel som del af den tavse praksis.

\textsuperscript{111} Det forudsætter selvfølgelig, at den studerende er på vagt sammen med sin vejle-
der, som i denne situation. På døgninstitutioner kan der gå lang tid imellem på grund af de skiftende vagter. Det er således første gang i flere uger at denne studerende har aftenvagten med sin vejleder.
Udfordringer ved at lære gennem at dvæle


**Tre beboere er hjemme og drikker kaffe. Vejlederen snakker med dem. Der er god kontakt til beboerne. Ingen laver høje lyde og de sidder roligt ved bordet. Vejlederen henter farver og papir og tegner Else med hendes dukke. Else er en af de beboere, som ikke er hjemme. Hun spørger beboerne om ting i et tegning (dukkens tøj, Elses hårfarve, om Else er glad for dukken, hvor hun er benne nu). Beboerne virker ivrige. Især Inge (en beboer sidst i tyverne), som virker meget interesseret i at tale om Else. Den studerende sidder i starten uden at sige noget, men deltager efterhånden i samtalen. Da situationen begynder at oplose sig (beboerne kan ikke længere koncentrere sig, de bliver urolige og den ene vil i seng), taler vejleder og den studerende om, hvor godt det er i aften, hvor der kun er tre beboere. Den studerende siger, at han synes det er fedt at se, at vejlederen er nået ind til de tre beboere, hun tegner med. Han fyrer, at der lige som kommer et smil indefra af det.**

Den studerende er aktivt til stede under forløbet. I starten sidder han bare og får sin kaffe med beboerne, men efterhånden som beboerne begynder at kommunikere med vejlederen om Else, som ikke er hjemme, bliver han engageret og forsøger at forstå, hvad der er sket. Der opstår som sagt en rigtig god kontakt omkring bordet. Det er eneste gang jeg selv har registreret, at en gruppe beboere gør noget sammen og kommunikerer om andet end deres egne umiddelbare behov. Den studerende observerer beboerne, registrerer at der kommer smil indefra og har øjenkontakt med vejleder, når der sker noget særligt i det beboerne, så hun kan se, at han forstår situationen. Langsomt begynder han også selv at bidrage til situationen med kommentarer og bekreftende lytten til beboerne. Det særlige ved situationen er, at der er så meget ro, at den studerende kan nå at dvæle ved den, for senere at deltage i den og konstatere at han er ved at lære noget nyt. Han tillægger vejleder fuld autoritet og anser hendes handling for meningsfuld og værd at lære! Vi så under præsentationen af Polanyis teori, at dette var en forudsætning for at lære nyt. For Polanyi er det at underlægge sig en autoritet essentielt for læring. Autoritetsbegrebet er tæt knyttet til erkendelse og der er ikke tale om at underlægge sig
autoritære systemer – som han er en stærk kritiker af. Da en del af den læringsretorik vi er vant til at høre, handler om at kunne forholde sig kritisk reflekterende til det vi lærer, er der vigtigt at forstå det særlige autoritetsbegreb hos Polanyi, som jeg har udfoldet i kapitlet om Polanyi. At tilegne sig tavs viden er for Polanyi knyttet til en person – mesteren. Mesteren som person er en forudsætning for at kunne tilegne sig viden, som ikke kan eksplikites og overføres ved forskrifter, men gennem eksempler. ”To learn by example is to submit to authority...It can be passed on only by example from master to apprentice” (Polanyi, 1962, s. 53). Den lærende skal dvæle ved mesterens handlinger og langsomt forstå, hvad der er meningen med dem.

Det er ikke nødvendigvis essentielt for situationen, at der sættes ord på. I dette tilfælde er både vejleder og studerende klar over, at situationen rummer noget, der er vigtigt i forhold til den pædagogiske faglighed. Den studerende føler, at han har været med til noget, der var vigtigt og siger selv, at han synes det er fadt at vejlede er nået ind til de tre beboere … og at der er kommet smil indefra.

Vejleder kommenterer situationen i et efterfølgende interview, hvor den fremgår, at hun har registreret situationen og opfatter den som et godt eksempel på, hvordan den studerende lærer arbejdet:

…jeg tanker mere på den situation, hvor vi sidder og tegner ved bordet, hvor man kommer ind omkring nogle ting. At han kan lære at hvis han bruger, - De sender jo nogle bolde ud til os, og hvis vi forstår at gribe dem, sker der noget. De vil gerne tegne Else og hun har brunt hår, og hvad er det hun bar i hånden, og hvad er det der betyder noget her osv. Og bruge det til at komme derind, det synes de er smadder spændende. Det er det sidste Inge siger inden hun siger godnat: det var hyggeligt og hun vil gerne tegne Else igen. Fordi hun har følt hun har været i det nærværslæg, som jeg kalder det, at man har det rart sammen og kommunikationen foregår på en ligeværdig måde. Og det mener jeg, at det er min opgave at lære de studerende, og prøve at komme ind i det rum… Jeg tror de spejler sig meget i deres vejlede. Det kunne jeg forestille mig. Jeg tror meget indlæring sker ved at man spejler sig.

Vejlede er således bevidst om, at situationen var en lærings situation, hvor den studerende lærer noget om hendes måde at skabe kontakt til beboerne. Hun benytter begrebet at ”spejle sig”, som ligger tæt op ad Polanyis begreb:

112 Wahlgren m.fl. påpeger, at refleksion og kritisk refleksion ofte anvendes synonymt (Wahlgren m.fl., 2002). Studieordninger fra pædagoguddannelsen såvel som sygeplejerskeuddannelsen anvender begrebet refleksion og til tider kritisk refleksion som kompetencemål.
at dvæle\textsuperscript{113}. Hvis vi ser på autoritetsforholdet ud fra Sennetts perspektiv, er autoritetsforholdet kendegnet ved, at vejlederen er bevidst om sin rolle og påtager sig ansvaret (Sennett, 1980). I denne situation sker det ved at vejleder har kontakt med den studerende under forløbet og har fokus på hans reaktioner. Også den studerende er bevidst om, at det er en væsentlig læringssituation. Det afspejlede sig i hans kropsholdning og mimik i selve situationen. Han kommenterer også senere, at han har lært noget nyt om, hvordan man kan være sammen med beboerne. Situationen udvikler sig til en læreproces, hvor den studerende erkender nye ting om kontakten med beboerne gennem at dvæle ved det, vejleder gør og forstå meningen med det. Situationen er kendegnet ved, at der er tid og rum til processen, hvor den studerende kan udvoe den særlige opmærksomhed; at dvæle, uden handle eller refleksionstvang. Det sproglige er ikke i centrum i denne situation. Ved at dvæle udover han en særlig åben opmærksomhed, hvor det er helt legitimt at være a-kritisk og at underlægge sig den erfarnes autoritet for at tilegne sig hendes tavse vi-
den.

\textit{Tidligere linserfaringer og tavs praksis}

Ovenstående situation viste læring af tavs viden i en situation, hvor det sproglige ikke var i centrum. Den studerende lærte ved at dvæle i situationen. Situationen var uproblematisk, idet både studerende og vejleder oplevede, at det var en vellykket pædagogisk situation, som den studerende gerne ville lære at imitere. Den næste situation er også fra bostedet, men viser nogle af de sværere udfordringer, som studerende og vejleder oplever under forløbet. Analysen tager udgangspunkt i at den studerende oplever at blive fastholdt af en beboer, hvilket han har det rigtig skidt med. Situationen har en lille forhistorie fra et vejledermøde. Her fortalte den studerende, at han havde brugt det meste af sin øvelsespraktik på at lære sig selv at kende.

\textit{Vejleder: }”Men det er også vigtigt at du lærer dig selv at kende, for du er dit eget arbejdsredskab. Og hvis noget går i stykker, kan du ikke lige få det lavet”. Hun fortæller om en situation, hun har oplevet engang, hvor en stærk beboer fastholdt hende bagfra og tog fat om

\textsuperscript{113}Det ser ud til at neurobiologien arbejder med en model, som ligger tæt op ad Po-
lyanys forestilling om, at vi lærer ved at dvæle, hvilket jeg fik bekræftet, da jeg holdt
oplæg om tavs viden sammen med Theresa Schilhab for praktikvejledere, 12. nove-
ber 2009. Ifølge Theresa Schilhab lærer vi de indforståede regler om, hvordan man
agerer i verden implicit ved at observere andre. Dette sker takket være såkaldte spej-
neuroner. Opdagelsen af spejneuroner skulle kunne give en forståelse af, hvordan
man lærer ved at se på andre, idet hjernen oplever det samme som den, vi iagtager,
oplever. Vi lærer derfor ved at kopiere – eller imitere (Schilhab, 2007)
brysterne. Hun kunne ikke komme fri og måtte sparke ham over benet, før han slap. Da hun fortalte om sin oplevelse, sagde lederen bare, at hun ikke skulle have sparket beboeren.


Senere samme dag har de en snak om en af beboerne, Lars, som er en yngre mand. Han er meget inde på sit værelse, hvor han sidder og tegner på sine konsdele og pillar ved dem. Der er ikke enighed om, hvordan man skal tackle ham. Andre medarbejdere vil have, at han er på sit værelse, hvis han pillar, men vejlederen synes godt han kan sidde i stuen med sin pude og sin bamse, selv om han pillar. Den studerende synes også det er synd, at han hele tiden sidder nede på sit værelse, så han henter ham ind i stuen

Vejlederen taler med Lars, da han kommer ind i stuen for at børe, hvad han har lyst til at lave i aften. De har god kontakt og Lars kommunikerer, at han vil børe musik i stuen og sidde med sin bamse. Han er glad og sidder i sofajen og rokker med bamsen. Han rejser sig og går hen til den studerende, som har været nede og hente ham. Han smiler og slår armene om ham og klemmer. Den studerende kan ikke lide det og man kan se, at hans krop stivner og han forsøger at skubbe Lars væk. Vejlederen siger, at han skal sige ”rolig”. Den studerende siger ”hold op”, ”rolig” og prøver at komme løs. Det fremgår af hans ansigtsttryk og stemmeleje at han har det meget ubehageligt. Lars holder fast, klemmer hårdere og begynder at lave bollebevægelser med hoften mod den studerende. Vejlederen rejser sig, og hjælper den studerende med at ”komme fri” af Lars. Hun følger Lars ben i sofajen med musik og bamse. De har aftalt. Lars er rolig.


114 Weber diskuterer spørgsmålet om vejleders rolle som model for den studerende, og påpeger, at vejlederen skulle have mulighed for at reflektere over egen livshistorie for på mere reflekteret vis at kunne stille sig til rådighed som model. Det kunne være et perspektiv i denne case (Weber, 1998).
115 Dybbroe har en lignende analyse af en mandlig pædagogstuderende, som forsøger at bearbejde pædagogkulturen ud fra sin håndværkeridentitet og støder ind i problemer (Dybbroe, 2001).
kan bruge den vejleder, han har fået tildelt. I sådan en situation vil det være uheldigt, hvis mesterløren tænkes snævrt, så han ikke kan inddrage andre kolleger som vejledere. Det vil være bedst for ham, hvis han har mulighed for at lære af flere personer, så han kan finde den person, som han kan identificere sig med i en situation som ovenstående. Som det fremgår af diskussionen om mesterlære i kapitel 3, mener jeg ikke, at der er noget i Polanyis teori, som er i modsætning til dette. Selv om teorien er individorienteret, kan der være flere forskellige individer, som den studerende kan lære af i forskellige situationer. Polanyis medicinstuderende, som vi så i forrige kapitel, skal lære at aflæse en lunge på et røntgenbillede sammen med erfarne radiografer, som han arbejder sammen med i nogle uger. Men det er jo ikke det eneste sted, den medicinstuderende kommer til at underlægge sig erfarne mestre for at lære lige præcis deres specialeområde. Han vil komme rundt på forskellige afdelinger og arbejde sammen med forskellige mestre og grupper af specialister, inden han er udlært.

**Tavs viden i tavs praksis**

Polanyi beskrev, at lærlingen antager, at der er mening bag de handlinger, han ser mester udføre, selvom han ikke kan tyde denne mening i starten. Ved at dvæle i mesters handlinger finder lærlingen ud af, hvad det er han skal lægge vægt på og han begynder at danne sig den mening med handlingerne, som er en forudsætning for at enkeltdelene kan indgå i et meningsfuldt hele (Polanyi 1962). I eksemplet på bostedet, hvor vejlederen tager papir frem under kaffen og tegner en af beboerne, kan den studerende mærke, at der foregår noget væsentligt. Han dvæler ved hendes handlinger og begynder at forstå det, der foregår: Det handler om kontakt til beboeren. Han mærker, at der er god kontakt og han mærker at det gør beboerne glade. Og det synes han er fedt.

I det næste eksempel ser vi en kvindelig studerende med tyrkisk baggrund, som har svært ved at tilegne sig centrale dele af den viden og de kompetencer, som vejlederen mener, er vigtige for arbejdet i en daginstitution. Situationen illustrerer den studerendes problemer med at finde ud af, hvad hun skal lægge mærke til og hvilken mening, hun skal danne ud af det, hun sanser. Desuden bliver de udfordringer, som rejser sig, når store dele af arbejdet er tavs praksis, tydelige i analysen. Dette er tidligere diskuteret i kapitlet om tavs praksis.

Den studerende har været i praktik i børnehaven et par måneder og har i den tid både deltaget i samlinger og selv afholdt samlinger. Vejleder fortæller i interviewet, at hun har ladet den studerende være med til at køre samlinger fra
starten, fordi det tager lang tid at lære. Man bliver nødt til at erfare med sin egen krop, hvad det er der skal til for at få den gruppe børn samlet og være stille og engageret. Vejleder antager, at den studerende kan dvæle ved arbejdet og aflæse mening med samlingen. Ikke desto mindre ser det ud til, at den studerende har svært ved at få det til at fungere med den samling, som vi følger i det nedenstående. Det er en regnvejrsmiddag, og vejleder har lige betænkt den studerende om at tage samlingen, inden børnene skal ud på legepladsen.

Jeg spørger ind til samlingen ved det efterfølgende interview med vejlederen. Hun har sandsynligvis haft fokus andre steder (hun gik til og fra og ordnede andre ting), og havde ikke bemærket noget særligt ved samlingen. Hendes holdning til hvordan den studerende skal blive bedre til at få en samling til at fungere er, at hun skal øve sig mere og mere og når hun har øvet sig, bliver hun nødt til at snakke om, hvad der gik godt og hvad der ikke gik så godt. Men det ser ikke ud til, at den studerende har forstået, hvad det er, hun skal øve sig på. Hun sætter alt ind på at få børnene til at sige ja ved navneopråb og på at lade et barn tælle pigerne. Derimod bidrager hun ikke i de dele af samlingen, hvor børnene bringer ting på bane, så man får en god snak i gang. Vejlederens tænkning om læring er, at den studerende lærer ved at se, hvad vejleder gør, og gradvist imitere vejleder gennem øvelse, hvor hun bruger sin egen krop til at sanse om det fungerer. Hun siger, om det den studerende har lært, at...det er noget hun har opsnudt og opsnappet. Ok, det er sådan vejlederen gør og de andre også gør.

Da jeg under interviewet fortæller vejleder om min observation fra samlingen, siger hun


Når den studerende er så fokuseret på at tælle, er det altså ikke fordi vejlederen har forsøgt at lære den studerende, at det vigtigste ved en samling er at tælle. Men hun er vant til, at studerende er i stand til at opfange hendes tavse praksis, om det hun gør på en samling og få det samlet til en helhed, som giver den rigtige mening. Hun er ikke opmærksom på, at det ikke sker. Den studerende virker ivrig og engageret, så vejleder antager, at hun har en super-studerende, og opdager ikke, at den studerende har svært ved at danne mening i det hun ser. Eller nærmere – at hun åbenbart danner en forkert mening, som hun over sig på. Praktikken ender som en skuffelse for vejlede-

---

116 I Polanyis tænkning findes der rigtigt og forkert viden. Og det er muligt at tavs viden og mening er forkert. Derfor er det vigtigt for Polanyi at man skal kunne di-
ren, som undrer sig over, at den studerende ikke kom til at fungere bedre, da hun jo virkede som en kvik og engageret pige. Situationen giver et indtryk af, at den studerende ikke har dannet sig den samme mening om, hvad en samling er, som medhjælper og vejleder. Da der ikke bliver sat ord på, hvad det er hun gør (forkert), og da hun ikke selv kan aflæse det vejleder gør, da det har karakter af tavs praksis, er der blokeret for, at hun kan komme videre. Hun fortsætter med at øve sig i det hun tror, der er meningen med samlingen.


Hendes forsøg på at køre samlingen, som hun tror, det forventes af hende, undergraves af medhjælperen, som er en mand. Det fremgår, at han finder det helt naturligt at afbryde den studerende og overtage styringen på den måde, som han mener, er den rigtige. Det virker dog ikke som en hjælp for den studerende, nærmere som et overgreb, som understreges af hans støtte til bornenes ønske om den studerendes afklædning (tørlædning). Den studerende, som er i sin sidste praktik og næsten færdig pædagog, tildeles ingen autoritet, og placeres i bunden af hierarkiet. Både køn og etnicitet er sandsynligvis årsager til dette. Vejleder siger i interviewet, at det er da klart at man lige skal snakke om en skorstensfejer og at det selvfølgelig handler om at være åben overfor bornenes pip. Det opleves sandsynligvis som så klart og selvfølgeligt, at man ændrer sin plan for samling, ud fra hvad bornene selv bringer ind, at hun har ”glemt” at sige det / vise det tydeligt for den studerende.

stance sig og se på den tavse viden og meningen på ny, blive klogere og danne en ny og mere korrekt viden (mening, tavse viden) (Polanyi, 1966, Rolf, 1995).
117 Situationen ligner det Ølgaard kalder en double bind situation båret af underliggende strukturer (Ølgaard, 2004).
Eksemplerne illustrerer, at det ikke kun er en legitimerings udfordring, når arbejdet har karakter af tavs praksis. Det er også en udfordring for studerende, da de ikke kan hente hjælp i bøger, på uddannelsen eller ekspliciterede regler og normer, når de leder efter orienteringspunkter. I vores eksempler ender forløbene med, at vejleder roser den unge mand, som fortsætter som vikar – hans maskulint orienterede habitus, var således ingen hindring. Det går derimod værre for vores kvindelige studerende, hvor vejlederen gradvist bliver klar over, at hun ikke forstår arbejdet og har svært ved at lære sig det.

### Opsamling


I dette kapitel vil jeg illustrere, hvordan Polanyis udvidede vidensbegreb kan benyttes til at sætte fokus på videnformer, som ikke kan målsættes og dokumenteres. Det vil fremgå, at det er muligt at træne disse former for viden med en kyndig vejleder. Empirien indeholder eksempler på, at angst kan udnyttes som læringsressource, men den rummer også eksempler på, hvordan arbejds- skulturen forsvarer sig mod angst, hvilket hæmmer muligheden for at udvikle viden knyttet til angst. Endelig vil det fremgå af analysen, hvordan sprog og refleksion kan ændre grundlæggende værdier, som er en del af den studerendes tavse viden.

Kropsbegrebet hos Polanyi skal forstås, som ”det vi percdiperer med”. Vores vurdering af verden udenfor kroppen afhænger af den underlæggende ophænsomhed mod processer inde i kroppen. Hvis vi bruger teoretiske begreber eller teorier til at forstå en ting, er de blevet til en forlængelse af vores krop på samme måde, som en hammer bliver til en forlængelse af kroppen, når tømreren anvender værkøjet for at slå et som i. I kapitlet om Polanyi så vi, at begrebet ”at dvæle ved” betyder, at kroppen udvides ind i det der dvælges ved. *We pour ourselves out into them (tools) and assimilate them as parts of our own existence. We accept them existentially by dwelling in them* (Polanyi, 1962, s 59). Kroppen er et instrument for viden om omverdenen. Kroppen forstår virkeligheden gennem den tavse viden. Kroppen er således central i forhold til Polanyis vidensbegreb, hvor sanser og følelser er en integreret del af al viden.

Kapitlet er bygget op omkring et forløb indenfor sygepleje, som illustrerer, hvordan vejlederen kan støtte en studerendes udvikling af tavse viden. En studerende og en vejleder i afdelingen for dialyse kommer i en situation, som gør den studerende bange. Temaet er den særlige problematik, som omhandler den professionelles følelser i arbejdet med mennesker i nød. Angst i forbindelse med arbejdet som sygeplejerske er et fænomen, der er forsket i gennem en årrække. Isabel Menzies Lyths studier af angst på hospitaler stammer for eksempel helt tilbage fra 1959. Angst er således et veldokumenteret fænomen indenfor sygeplejefeltet (Obholzer og Roberts, 2003), hvilket gør den udvalgte situation eksemplarisk for feltet.
Usikkerhed og angst – skader jeg patienten?


Den studerendes fokus på sansningen i hånden er fokal\textsuperscript{118} i situationen, fordi hun er ved at lære, hvad denne sansning betyder. Helheden er hele situationen med patienten. Den studerende fokuserer på del-elementet og lærer at modstanden, som hun kan mærke, når hun prøver at presse kanylen, ikke er udtryk for smerte hos patienten. Når det er lært, skal hun integrere denne nye viden i en helhed. Eksemplet er parallel med Polanyis eksempel med at slå som i med en hammer. I starten kan læringen have fokus på hammerens placering i hånden og korrigere denne gennem sine sansninger i hånden. Senere vil denne opmærksomhed blive subsidier og fokal-opmærksomheden vil være rettet mod sommet – ligesom den studerende ikke vil tænke over sansninger af kanylen i hånden, når hun har lært at tyde dem. De vil indgå som tavs viden i forhold til det, der er fokalt, som er patientens tilstand.

\textit{Frygt og angst – dræber jeg patienten?}


\textsuperscript{118} Jeg har tidligere beskrevet, at Polanyi skelner mellem fokal opmærksomhed som er den opmærksomhed vi retter mod verden og den subsidiære som er tavs og fungerer understøttende. Vi retter fokal opmærksomhed mod sommet og subsidier mod sansninger i håndfladen (Polanyi, 1958a; Polanyi, 1966).

I den efterfølgende samtale mellem vejleder og den studerende får den studerende feedback på sanser og følelser, så hun kan reflektere over dem. Det viser sig, at vejleders feedback bliver helt central. Under en snak med den studerende i en pause senere samme dag, fortæller hun, at det var første gang, hun fik feedback på sanser og følelser119. Hun har hidtil haft svært ved at se sig selv som sygeplejerske, idet hun udelukkende har opfattet sin usikkerhed som en fejl. Vejleders tolkning af hendes frygt og angst som tegn på viden og ansvarlighed giver hende et nyt syn på sig selv, som gør det muligt at se sig selv som en kompetent sygeplejerske i fremtiden.

119 Da jeg generelt har fulgt vejlederne, har jeg ikke været alene med de studerende. Det var derfor en undtagelse, at jeg holdt pause med denne studerende, hvor vi var alene. Undtagelsen illustrerer den studerendes perspektiv – som jeg ellers har fravalgt i projektet.
Angst som læringsressource


I en senere diskussion hvor vejleder taler med to kolleger om situationen benytter de udsagn som *ydmyghed er vigtig i vores arbejde; jo mere erfaren, jo mere ydmyg bliver man; liv og død er altid på spil i arbejdet.* Jeg tolker disse udsagn som et udtryk for, at spørgsmålet om deres rolle i forhold til patientens liv eller død altid er i spil. Et spørgsmål, som kommer ud af det daglige arbejde: at arbejde med patienter i dialyse, hvor sygeplejerskerne forsøger at redde liv hver dag. En gang i mellem dør patienten. Det er en del af arbejdet. Når de erfarne sygeplejersker taler om ydmyghed, viser de, hvordan de har lært at tackle de følelser, som er en del af deres daglige arbejde. Vejlederen forsøger at støtte den studerende i at finde en måde at leve med disse følelser.

Hele situationen blev et vendepunkt for den studerende. Det fremgik af den efterfølgende feedback samtale med vejlederen, at den studerende, som inden da havde været usikker på sin fremtid som sygeplejerske, ændrede attitude, så det blev et positivt praktikforløb. Vejlederen hjælper hende med at reflektere over og udvikle sine sanser og følelser, hvilket hun ikke har oplevet før. I en profession, hvor liv og død er en del af det daglige arbejde, er det vigtigt, at den studerende får mulighed for at reflektere over sine sanser og følelser. Det kan være særligt udfordrende, da død er tabubelagt. Helle Krogh Hansen undersøger dette i sin afhandling om ældreomsorg, hvor hun beskriver angsten i mødet med sygdom, alderdom og død. Ifølge Hansen er det særligt svært at tale om dette, da der er tendens til at mene, at personlig modenhed ikke er noget man kan lære. *Nurses are born, not made* (Hansen, 2006, s 210). Det betyder, at det kan blive svært at tale om frygt og angst, selv om følelserne er en
del af det daglige arbejde, og har indflydelse på sygeplejerskens tavse viden. Også Solvoll konkluderer, at de studerendes sensitivitet sjældent tages op af vejleder i praktiken.


**Sprog og tavse viden i samspil**


**Angst og forsvar i arbejdet**

Vi får indtryk af, at denne situation kan gå hen og blive en central hændelse, som kan bidrage til, at den studerende bliver i professionen. Menzies Lyth beskriver sammenhængen mellem den ubearbejdede angst i professionen og

---

120 Isabel Menzies Lyth, som er tilknyttet Tavistok Institute of Human Relations har over en 30-årig periode (fra 1959) arbejdet med sygehuskulturens sociale strukturer som forsvarsstyrer. Hendes forskning bygger på psykoanalytisk tænkning i forlængelse af Melanie Kleins videreførelse af Freuds teori.
det store frafald\textsuperscript{121}. Også Obholzer påpeger, at den manglende fokus på angst i arbejdet på hospitaler resulterer i slitage og nedbrydning af menneskelige ressourcer (Obholzer, 2003). Den studerende siger, at det er første gang, der er nogen, som har forsøgt at hjælpe hende med at forstå og arbejde med hendes usikkerhed, på trods af at det er hendes sidste praktik. Den studerende har været igennem de hidtidige praktikker uden at have haft mulighed for at snakke om sin usikkerhed, og hun har været i tvivl om, hun ville egne sig til faget. Denne erfaring er i overensstemmelse med Menzies Lyth og Obholzers karakteristik af hospitaler som et sted, hvor man ikke taler om usikkerhed og angst (Menzies Lyth, 1988 og Obholzer, 2003). Menzies Lyth beskriver, hvordan hospitalet er opbygget som et værn mod angsten i arbejdet, men uden mulighed for at se angsten i øjnene og håndtere den.

An important aspect of such socially structured defence mechanism is an attempt by individuals to externalize and give substance in objective reality to their characteristic psychic defence mechanism... The socially structured defence mechanisms then tend to become an aspect of external reality with which old and new members of the institution must come to terms (Menzies Lyth, 1988, s. 51).

Eksempler på forsvarssystemer er at arbejdet med patienten bliver opdelt, så sygeplejersken kan holde distance til patienten og ikke blive følelsesmæssigt involveret. Arbejdet ritualiseres og sygeplejersken uniformeres, så der kan opretholdes distance, og således at byrden af ansvar for beslutninger reduceres ved dobbeltcheck systemer (Menzies Lyth, 1988). Dette blev berørt i kapitel 8 om tavs praksis. Det praktiske arbejde er ekspliceret og rutiniseret indenfor sygepleje, således at arbejdet ikke er domineret af tavs praksis, som tilfældet er for det pædagogiske arbejdsområde.

Afdelingslederen på afdelingen i vores eksempel var interesseret i delresultaterne i nærværende undersøgelse om angst og etablerede en tema-ettermiddag for sygeplejerskerne på afdelingen, hvor materialet blev diskuteret. Det virkelige således til, at der var en åben kultur på afdelingen, som betød at man kunne tale om angstproblematikker. Samme materiale har været præsenteret for

\textsuperscript{121} Udsagnet stammer fra Menzies Lyths forskning fra 1959, men frafaldet er også et stort problem for sygeplejerskeuddannelsen i dag, så undersøgelsen har stadig relevans. En undersøgelse lavet for Undervisningsministeriet viser for eksempel at 35\% af de studerende som startede i 2003 var faldet fra i 2006 og at uddannelsen har den laveste fuldførelsesprocent sammenlignet med andre professionbacheloruddannelser (Pilegaard Jensen et. al., 2006).
andre grupper af sygeplejersker\textsuperscript{122}, hvor diskussionen bar præg af modstand mod overhovedet at tale om angst i arbejdet.

Der er andre eksempler i materialet, som viser, hvordan de studerende kæmper med angst eller afsky for kroppe. I kapitel 9 så vi den unge mand fra boestedet for handicappede, som blev omfavnet hårdt og med seksuelle undertoner af en udviklingshæmmet beboer. I eksemplet hører han hvad vejleder siger, men det han hører; at han skal tage det roligt, bliver ikke en del af hans krop. Kroppen reagerer ud fra den tavse viden, som er den unge håndværkers: Jeg finder mig ikke i noget – og jeg er ikke et offer! Men kroppen reagerer ikke hensigtsmæssigt i den nye situation, han er i; som pædagog. Selv om han ikke umiddelbart kan tage vejleders råd og handling til sig, er situationen dog så åben, at der kan tales om det og om de følelser han havde. Han bringer det op flere gange i løbet af vagten. Vejleder viser forståelse, og selv om han ikke tager imod hendes råd, viser hun omsorg ved at tilbyde ham, at han kan ordne opvasken, mens hun tager sig af de sidste beboere. Det er han glad for, da det bare har været for meget – så det er et break at få lov at stå i køkkenet.

Opsamling


\textsuperscript{122} Materialet har været til diskussion på en workshop med 32 vejledere fra sygeplejefeltet i forbindelse med en praktikkkonference arrangeret af CUPP i 2008.
Kapitel 11: Tavs viden og målbar mål

Som beskrevet i del 2 har de to professionsbacheloruddannelser gennemgået adskillelige uddannelsesreformer de senere år. Denne udvikling har også haft indflydelse på praktikken, som har fået flere på forhånd fastsatte delmål som skal dokumenteres skriftligt. Samtidig har der været fokus på, at de skriftlige opgaver skal dokumentere kendskab til de teorier, som de studerende presenteres for på uddannelsen, samt at den skriftlige fremstillingsform i opgaverne skal svare til den akademiske genre med fokus på korrekt brug af teori, litteraturhenvisning etc. (Eriksen og Jørgensen, 2005; Sollvol, 2007; Andersen og Weber, 2009). Dette betyder, at den studerende udsættes for krav om på forhånd at skulle definere sine mål for praktikken i målbar uddannelsesmål, som skal dokumenteres skriftligt. I det følgende vil jeg vise, at denne udviklingstendens virker blokerende i forhold til at tage udgangspunkt i de sansede erfaringer i arbejdet.

Ifølge Polanyi ænder tavs viden mening, hvis vi fokuserer på den. Hvis man isolerer deleelementerne, ændrer de betydning og de mister den dynamiske karakter, de har i forbindelse med helheden. Som beskrevet i kapitel 4 om Polanyi kan man være opmærksom på et delelement på to forskellige måder: Man kan fokusere på delen som et isoleret element (fokal opmærksomhed) eller man kan være fokuseret på den helhed, som delen indgår i (delelementet får subsidiær opmærksomhed). Elementet får forskellig mening, alt efter om det opfattes isoleret eller som en del af helheden.

Particulars can be noticed in two different ways. We can be aware of them uncomprehendingly, i.e., in themselves, or understandingly, in their participation in a comprehensive entity. In the first case we focus our attention on the isolated particulars; in the second, our attention is directed beyond them to the entity to which they contribute...We can formulate the difference in terms of meaning. (Polanyi, 1961 s. 128).

I dette kapitel vil jeg diskutere, hvad det er der sker, når delelementer i læringssprocessen eller i arbejdet isoleres, for eksempel når der fokuseres på målbar mål, som opgøres i delmål. Isolering af delelementer til målbar mål er en generel konsekvens af ønsket om resultatstyring, som er uddybet i del 2. Det gælder uddannelse såvel som profession (Hjort, 2004; Klausen, 1998).
Helheder frem for målbarer mål

Polanyi beskriver hvordan vi fremmedgør delelementet og ødelægger dets mening ved at isolere det, så det ikke længere bliver en støtte for den større helhed.

...to attend from a thing to its meaning is to interiorize it, and that to look instead at the thing is to exteriorize or alienate it. We shall then say that we endow a thing with meaning by interiorizing it and destroy its meaning by alienating it (Polanyi, 1964, s. 146).

Det er klart, at vi ikke kan undgå at fokusere på delelementer, når en studerende skal lære nyt. Hun er nødt til at lære at vaske hænder korrekt, tage handsker på sterilt etc. I det tidligere eksempel med den studerende som så luftbobler i blodbanen, opløste vejleder helhedsindtrykket i delelementer for at fokusere på hver enkelt, hvorefter den studerende kan reintegrere dem i en ny helhed ud fra sin korrigerede viden. Men hvis aktiviteterne bliver mål i sig selv og ikke sættes tilbage i den helhed, de er skåret ud af, mister de deres oprindelige betydning. Polanyi pointerer, at delelementet først får mening for helheden igen, når vi atter integrerer dem i helheden.

Only by turning our attention away from the particulars and towards their joint purpose, can we restore to the isolated motions the qualities required for achieving their purpose... this act of integration is itself unspecifiable. Imitation offers guidance to it, but in the last resort we must rely on discovering for ourselves the right feels of a skilful feat (Polanyi, 1961, s. 126).

Som resultat af de omtalte uddannelsesreformer er der sket en standardisering og modulisering af uddannelserne bl.a. som følge af internationaliseringskravene i Bologna-deklarationen. De studerende lærer således at rette sig ind efter de delmål, som uddannelsen er opdelt i via ECTS point. Denne udvikling kan virke blokerende i forhold til at lære arbejdet, som sjældent præsenterer sig så det lige passer ind i de på forhånd fastsatte mål. Dette dilemma kommer frem i nedenstående eksempel fra hjemmeplejen, hvor den studerende gerne vil organisere sin praktik ud fra sine detaljerede lærlingsmål på bekostning af helhedsforståelsen i patientplejen.

Den studerende er i praktik i hjemmeplejen og har kort med sin vejleder på hjemmebesøg de første måneder. Hun er nu sikker nok til selv at køre på hjemmebesøg. Ved vejledermødet spørger hun, om hun ikke kan få andre opgaver end øjendræber og medicin. Hun kunne godt tænke sig en uge med sår, hvor hun så kunne koncentrere sig om det og læse også — og

188
så en uge med at lægge kateder og så videre. På den måde kunne hun lære mange forskellige ting. Vejleder forbolder sig ikke direkte til den studerendes forslag, men spørger i stedet ind til de patienter, som den studerende har lige nu. Om hun forstår sammenhængen mellem patientens sygdomme og medicineringen, om hun har kigget på deres plejeplan, om hun har lagt mærke til symptomer, og om hun er opmærksom på mulige fejl eller ubenisigtsmassige bivirkninger. Vejleder slutter med at sige, at den studerende nok skal få nye opgaver, men at hun skal sørge for at studere de enkelte borgers sygdomme.

Der spores en vis rastløshed hos den studerende, som jo gerne vil lære noget. Men det ser ud til, at hun tænker læring som en række mål, som man kan støtte og øve sig på isoleret fra den helhed og kompleksitet, som den enkelte borgers sygdomme repræsenterer. Vejleder forsøger at få hende til at tage udgangspunkt i borgeren og få en dybere forståelse af det komplekse sygdomsbillede, som er knyttet til mange af de ældre borgere, som modtager medicin. Vejleder uddyber dette i interviewet, hvor hun forklarer, at hun vil have den studerende til at forstå kompleksiteten i den enkelte borgers situation frem for at fokusere på et isoleret delelement.

Hun skal stilles lidt mere til regnskab for noget af det medicin, fx: hos den borger hun kommer ud og doserer, fordi det er stadigvæk nogle af de ting som man i lang tid kan arbejde meget med, inden man er 100 % sikker på det. Og selvom man så føler, at hjemmet måske begynder at kede én, så tror jeg, der skal stilles et større krav til nogle af de ting hun gør, ting til observation og handle på de ting, fordi hun er kommet med observationer, men hun har ikke nået så meget at handle på de ting... Fordi du kan godt have en periode hvor borgeren er i en akut fase efter en operation eller et eller andet, når det så er ved at være til ende, så skal vi så lige kigge på det, om der er noget sundhedsfremmende og forebyggende i hjemmet eller omkring borgeren i det hele taget. Det kan være noget med rygning, det kan være noget med kost, der er flere ting i det. Så der er masser af ting. Det har hun også været lidt med til i dag hos diabetessygeplejersken. De har væretinde og tale kost... Så der er nogle lidt mere komplekse ting, hun skal til at få øjnene op for.

Det ser ud til, at den studerende møder praktikken med en tænkning omkring læring, som går ud på at få lært ”noget pensum”, så der kan sættes krydser ved en række delmål. Vejleders opgave er at få den studerende til at tage udgangspunkt i arbejdet og de konkrete patienter, som er hovedformålet. Medicineringen for én sygdom kan ikke ses isoleret fra patientens samlede tilstand, uden at medicineringen bliver målet i sig selv og derved ændrer mening, som vi har set med Polanyi. Mens den studerende skal lære nyt, er hun nødt til at fokusere på de delelementer, som hun skal lære. Herved mister hun fokus på

En sykepleier kom en dag bort til meg i koridoren og uttrykte sin forundring over at studentene syntes å ha slike delvise og begrensede oppmerksomheter. Hun hadde spurt en student om å gå inn på en stue og sjekke pasientens drypp (intravenøs behandling). Studentene hadde kommet tilbake med beskjed om at dryppet ”gikk fint”. På sykepleierens spørsmål om hvordan pasienten hadde det, hadde studenten ikke svar, for det hade hun ikke kontrolleret. Sykepleieren undret sig over at studentens oppmerksomhet ikke omfattet pasienten, men at ”observasjonen bare gikk til infusjonsslangens ende” som hun sa. (Solvoll, 2007 s. 164).

Indenfor sundhedsområdet har der i årevis været fokus på kvalitetssikring ved kontrol af arbejdets delelementer. En sådan fokus rummer risiko for, at patienten glemmes og de delopgaver, som sygeplejersken bliver målt på, får den fokale opmærksomhed.

**At fastholde meningen**

Når vi følger Polanyi, kan den studerende lære at fastholde helhedsperspektivet ved at dvele ved sin vejleder. Vi så vejlederens komplicerede kontekstafhængige helhedsbillede i kapitel 9, hvor den studerende og vejleder er hjemme hos en patient for at overvære, at hun tager antabus. Eksemplet illustrerer kompleksiteten i en opgave, som kan se meget enkel ud: Tag ud til kvinden og observer, at hun tager sin antabus. Det er denne fordybelse i den enkelte borgers komplekse situation, hvor det er svært at træffe den rigtige beslutning, som vejlederen forsøger at få den studerende til at forstå.

Den formelle organisering af læringen understøttedes af obligatoriske dokumentkrav: Praktikstedsbeskrivelse, uddannelsesplan, uddannelsesmål, praktikdokument, praktikopgave etc. (Andersen og Weber, 2009). Den studerende tænker i disse mål og ønsker praksis organiseret ud fra dem: En uge med sår, en uge med kateter etc. med mulighed for at læse op på hvert emne i den uge,
hvor hun arbejder med det. Det er den måde uddannelsen har forberedt hen-de til sin praktikperiode. Det ser ud til, at der er lagt et skoleskema ned over praktikken i stedet for at tage udgangspunkt i de oplagte helheder (patienter i kontekst) og organisatoriske læringsmuligheder (bilen som refleksionsrum).


**Kontrol af delelementer er ingen garanti**


**På studieenheden beder vejlederen én af de studerende om at vise, hvordan man foretager korrekt håndvask. Den studerende træder hen til en af håndvaskerne på afdelingen og vi-

Dette bekæftes senere i interviewet med vejlederen: I interviewet har jeg spurt til hvordan vejlederen observerer, at en studerende mangler noget i sin kunst. Vejlederen inddrager den studerende, hvis viden og færdigheder omkring håndvask hun har kontrolleret: "Det er fordi jeg oplever at hun er – jeg kan ikke lige sætte fingeren på, hvad det er der gør mig opmærksom på, om det er hendes ordvalg eller det er hendes måde at besvare, eller måden med patienten. Jeg kan ikke lige sætte fingeren på hvad, men der er et eller andet, der får mig til at sige, at jeg vil godt have at hun giver mig tilliden. Hun skal gøre sig forjent til den…” (det er baggrunden for, at hun beder den studerende om at vise at hun har styr på håndhygiejne) "Da det var så simpel en opgave, gik det fint. Når jeg så senere samme dag bliver konfronteret med en patient, som siger, at der er noget ved den studerende, at jeg har sagt, at hun (den studerende) ikke skal spritte sine hænder, så bliver jeg i tvivl, om hun har forstået sammenhængen i, hvorfor hun skal have en håndhygiejne. Og så bliver jeg bekymret. Og så ville jeg i langt højere grad bede om at få enkeltuddele, og så bede hende om at bægte dem sammen. Og så er vi nede på et helt andet niveau.

Den studerende foretog korrekt håndvask og svarede også korrekt på de vidensbaserede spørgsmål. Vejlederen føler sig dog stadig i tvivl om hvorvidt den studerende forstår den helhed, som håndhygiejnen er en del af og som i sidste ende handler om patientens overlevelse. Så da en patient fortæller, at den studerende har undladt at spritte hænder og oven i købet hævder, at det er noget vejleder har sagt, føler hun, at hun får sin mistanke bekræftet. Det der er vigtigt omkring håndvask, er ikke kun at den studerende kan sin håndhygiejne og vasker hænder korrekt. Da vejlederen er utryg ved den studerende, forsøger hun at kontrollere hende ud fra disse ting, men den studerende vasker hænder på korrekt vis og svarer på spørgsmålene. Problemet er således sværere at kontrollere for vejleder. Hun har en fornemmelse af, at hun ikke kan stole på den studerende, men kan ikke lige pege på hvorfor:

Det er fordi jeg oplever at hun er – jeg kan ikke lige sætte fingeren på, hvad det er der gør mig opmærksom på, om det er hendes ordvalg eller det er hendes måde at besvare, eller måden med patienten, jeg kan ikke lige sætte fingeren på hvad, men der er et eller andet der får mig til og sige, jeg vil godt have at hun giver mig tilliden.

Set fra et pædagogisk perspektiv er det vigtigt, at underviseren / vejlederen har fokus på at lære den studerende at forstå den overordnede helhed, som delelementerne er subsidiære i forhold til. Den studerende skal opbygge kontekstuel viden, som kan rumme delelementerne. Når uddannelse og arbejde kvalitetssikres gennem fokus på delmål, er der risiko for, at der bliver fokuseret på delelementerne uden den nødvendige baggrundsviden. Jerry Gill beskriver denne problematik i bogen The Tacit Mode (Gill, 2000), hvor han har et kapitel om uddannelsesstenkning ud fra Polanyis teori.

To begin with, it should be clear that since tacit knowing consists in integrative acts yielding meaningful wholes, it is crucial for the person facilitating the educative process to enable the learners to grasp the overall significance or
the “big picture” of that which is being learned… Far too often teachers immerse students in the details of an issue or a project without providing any background as to what the bigger picture is and why it is important, and so on (Gill, 2000, s. 125)

Som beskrevet i del 2 i kapitlet om moderniseringen af arbejdet, er det ikke kun uddannelsen men også arbejdet, der er underlagt det stadig stigende krav om dokumentation i målbare mål. En samtale mellem afdelingssygeplejersken og vejlederen på dialyseafdelingen illustrerer, hvordan denne udvikling løbende ændrer på det daglige arbejde, uden at medarbejdere eller nærmeste ledelse har indflydelse på det. Afdelingssygeplejersken fortæller, at de af ledelsen er blevet pålagt at checke patienten for temperatur, puls og respiration tre gange i døgnet. Hun er irriteret over det, da hun mener at den automatiske måling undergraver sygeplejerskens brug af den sunde fornuft og evne til at vurdere patienten. For afdelingssygeplejersken er der en fare for, at disse resultatmålinger fjerner fokus fra patienten, og fører til den depersonaliserings, som er beskrevet af Menzies Lyth (1988). Resultatet kan blive, at den studerende kan dokumentere målinger af patientens puls, men ikke har bemærket ”hvordan patienten har det” (Solvoll, 2007). Petersen påpeger i sin analyse af reformer i velfærdsstaten, at den øgede mængde automatisk målinger indskrænker det personlige ansvar og incitamentet for at tænke selv (Petersen, 2008).

Problemet med ”målbare mål” har længe været diskuteret indenfor evalueringsforskning (Dahler-Larsen og Kroghstrup, 2001; Petersen, 2008). Forskningen illustrerer, at evaluerings konsekvenser er, at de ting som der evalueres på, får øget opmærksomhed. Med det supplerende perspektiv vi får med Polanyis teori kan vi se, at en af grundene til at vi ændrer fokus er, at der sker en ændring i vores perception, når vi fokuserer på delmål. Det betyder, at vi ikke kan fastholde den overordnede helhed, samtidig med at vi fokuserer på delmål. Denne helhed skal altså rekonstrueres hele tiden for ikke at miste mening. Vi kan derfor ikke ”bare” benytte en nuliberalistisk resultatorienteret diskurs og levere dokumentation for delmål, uden at vi risikerer, at vi mister den oprindelige helhed af synet. For hver gang vi fokuserer på et delelement som for eksempel et målbart mål, skal vi rekonstruere den helhed, som delen var en meningsfuld del af. Den erfarne sygeplejerske som vi har set i dette kapitel, arbejder på at lære den studerende at fokusere på helheden ved hele tiden at opfordre til, at hun rekonstruerer patienten, som det den fokale opmærksomhed er rettet imod. Hun arbejder på at få den studerende til at opfatte patienten som den overordnede helhed, som delene får mening i forhold til. Men både uddannelseskrav og krav til arbejdet bidrager til, at den stude-
rende retter fokal opmærksomhed mod delmål uden at rekonstruere det oprindelige mål.

I kapitel 4 om Polanyi så vi, at distance og fokus på delmål kan give ny indsigt og udvikle traditionen. Det så vi et eksempel på i kapitel 10, hvor den studerende udvikler sin tavse viden ved at få distance til handlingen og sætte ord på sammen med en erfaren vejleder. I situationen bliver der fokuseret på delmål med henblik på at udvikle den studerendes helhedsforståelse af sine egne følelser og udvikle sin professionsidentitet. De enkelte dele bliver således reintegreret ift. den fokale opmærksomhed på hendes professionelle rolle og ansvaret i forhold til patienten. Således kan egnede begreber og teori være med til at udvikle forståelsen af de sansede oplevelser i arbejdet, hvis den studerende lærer begreber, som egner sig til at beskrive arbejdet med. Dette forudsætter et samspill mellem uddannelse og arbejde. Ellers tvinges den studerende til at benytte begreber, selv om de ikke kan bruges til at reflektere over de sansede oplevelser i arbejdet, for at bevise at hun har lært uddannelsens teori.

Opsamling

I dette kapitel har jeg vist, hvordan Polanyis forståelse af forholdet mellem del og helhed kan bidrage med et nyt perspektiv på kritikken af de senere års fokus på kvalitetssikring gennem dokumentation af delmål. Når delmålene bliver til mål i sig selv, ændrer de betydning, idet de mister den mening, som de havde fået ved at være subsidiære i relation til et overordnet mål. Konsekvensen af dette bliver at det ensidige fokus på delmål – som ændrer de subsidiære elementer til fokale – ikke nødvendigvis kommer til at bidrage til at nå det oprindelige mål. Det fremgår af kapitlet, at det er centralt, at reintegration af delelementer i den oprindelige helhed, som skal rekonstrueres, tænkes ind i læringsprocessen.
DEL 4: Opsamling og konklusion

Den sidste del af afhandlingen er inddelt i to kapitler. I kapitel 12 samler jeg op på metodemæssige overvejelser i forhold til den hermeneutiske tolkning. Denne del af metodeovervejelserne kommer her til sidst, da jeg har vurderet, at kendskab til indholdet i analyserne er en forudsætning for at forstå beskrivelserne af mine skift mellem de forskellige tolkningsniveauer.

I det sidste kapitel samler jeg op på de temaer, som har været gennemgående gennem hele afhandlingen: Afgrænsning og præcisering af begrebet tavs viden, forholdet mellem tavs viden og sprog og forholdet mellem del og helhed. Jeg samler afhandlingens resultater i forhold til, hvordan de bidrager til den faglige diskussion om tavs viden henholdsvis den pædagogiske diskussion om læring i praksis. Kapitlet slutter af med refleksioner over nogle af de forskningsmæssige udfordringer, afhandlingen rejser.
Kapitel 12: Opsamlende metodeovervejelser

Refleksiv tolkning

Jeg skrev i metodekapitlet, at jeg var inspireret af Alvesson og Sköldbergs 4 tolkningsniveauer: 1) empirisk materiale/ datakonstruktion, 2) tolkning, 3) kritisk tolkning og 4) selvkritisk og sproglig refleksion (Alvesson og Sköldberg, 1994). Nedenstående er illustrationer af tolknings og refleksionsprocesser i forhold til afhandlingen disponeret ud fra de 4 niveauer. De fire tolkningsniveauer har suppleret det overordnede hermeneutiske perspektiv, jeg har arbejdet ud fra. Skiftet mellem de fire niveauer har bidraget til at systematisere tolkningsprocessen samt at gøre den mere gennemsigtig. Endelig har opmærksomheden på de fire niveauer været med til at skabe brud for tolkningsprocessen, som giver mulighed for midlertidige åbninger af tolkningshorisonter.

Tolkningsniveau 1: Datakonstruktion


Sammenligning har været et centralt kriterium for indkredsning af fænomener i analysen, som beskrevet tidligere i afsnittet om det komparative perspektiv.

123 Jeg anser brud for centrale for tolkningsprocessen og kommer senere ind på, hvordan det sammenlignende perspektiv bidrager med yderligere brud.

Et andet fænomen, som blev tydeligt ved sammenligning, var de studerendes status i forhold til kolleger med kortere uddannelse. I hjemmeplejen blev hjemmehjælpere undervist af sygeplejestuderende. En sådan situation er ikke oplagt i den pædagogiske profession. I feltnotatet har jeg skrevet følgende kommentar: Interessant at undervisning af hjemmehjælpere indgår som en del af den kliniske uddannelse. Interessant at hjemmehjælperne meget gerne vil undervises af de sygeplejestuderende! Jeg tænker her på situationen med samling i det pædagogiske felt, hvor det ikke vil være sandsynligt. Medhjælpergruppen mener da vist ikke generelt, at de kan lære noget af de studerende. Denne observation blev underbygget og kom til at indgå i den større analyse af, hvordan de to professioner profilerer sig vidensmæssigt, som er beskrevet i del 2.

Fænomener som træder frem ved sammenligning gælder ikke kun mellem de to professioner, men også indenfor hver enkelt profession på de forskellige arbejdspladser. Det fremstod således, at observationer på sygehuset ikke gav mig indtryk af de konkrete patienter – kun af den konkrete sygdom de blev behandlet for. Heroverfor fremstod observationer i hjemmeplejen markant anderledes, idet kontakten med patienterne under de ofte korte besøg gav klare indtryk af patienterne – alle som særlige mennesker med glæder og sorger. Denne observation er noteret i det empiriske materiale fra hjemmeplejen og illustrerer den sygehuskultur, som er beskrevet som fremmedgørende i kapitel 10 i forbindelse med forsvar mod angst.

**Modsatninger:** Udsagn som er fremstået modsætningsfyldt, har været udgangspunkt for analyse. For eksempel når en vejleder i et interview har talt om den
studerende som en dygtig studerende og senere fremhæver samme studerende som en dårlig studerende. Eller når en vejleder fortæller noget om en studerende, som fremstår uforståeligt og i modsætning til mine observationer af samme studerende.

*Særlig intensitet*: Situationer som jeg har oplevet som særligt intense har været genstand for analyse. Der har for eksempel været to situationer hvor studerende har været bange / utrygge, som har haft særlig betydning for læringen. Den ene af disse situationer rummer også særlig intensitet i form af lettelse og glæde. Situationerne er blevet et omdrejningspunkt for to af afhandlingens kapitler. I kapitel 9 var det situationen med den studerende, som omfavnes hårdt af en beboer og i kapitel 10 var det eksemplet med den studerende, som var bange for at dræbe patienten.

**Gentagelser eller udeladelselser**: Når vejleder på bostedet for eksempel adskillige gange fremhæver det praktiske arbejde som en udfordring for fagligheden, er det et kriterium for at undersøge fænomenet yderligere ved at sammenligne med de andre arbejdspladser med observationerne og med teori om emnet. Ligeledes er bemærkelsesværdige udeladelselser et kriterium. Det gælder for eksempel samspillet mellem uddannelsen og praksis i det pædagogiske område, idet jeg ikke har fundet eksempler, som illustrerer et sådant samspil. Den studerende benytter sikket viden fra sin uddannelse, men vejlederne er ikke bevidst om dette og der etableres ikke rum for refleksion, hvor den studerende kan benytte teoretiske begreber og etablere samspil mellem uddannelse og arbejde.\(^{124}\)


\(^{124}\) Som jeg har nævnt i det indledende metodekapitel (kapitel 3), har jeg ikke samme mulighed for at vurdere samspil mellem uddannelse og arbejde indenfor sygepleje, da jeg ikke er fortrolig med hvilke teorier, begreber og temaer, de behandler på sygeplejeudderannelse.
Allerede under fortolkningsniveau 1 aktualiseredes spørgsmålet om forholdet mellem de tekster, som repræsenterer det empiriske materiale og praksissituationen. For hvad var det egentligt jeg havde ”set” eller sanset og hvad med alt det, jeg ikke havde registreret. Hvordan havde de andre deltagere oplevet det? Jeg spørger jo kun vejlederne, og må nøjes med at tolke i forhold til patienter og studerende. Og de vejledere jeg spørger, fortæller de mig bare det, de tror jeg vil vide i form af efterrationaliseringer med regelmæssigheder og forklaringer, som ikke eksisterer i praksis (Callewaert, 2000)? Usikkerheden er et vilkår for tolkningen, som jeg forholder mig til gennem hele processen ved at afprøve mine tolkninger med forskersamfundet, med feltet, med teorierne, med empirien etc.


_Tolkningsniveau 2: Tolkning_


_Tolkningsniveau 3: Kritisk tolkning_

Niveau 3 er den kritiske tolkning. De forskellige tolkningsniveauer gentager sig i en spirallignende bevægelse. Efter fordybelse i et tolkningsperspektiv, hvor Polanyi for eksempel følges uden distance, men med forsøg på at yde teorien og dens helhedsperspektiv retfærdighed, tvinges blikket over på distance. Denne bevægelse sættes ofte i gang gennem diskussioner med forskerkolleger eller med vejleder. Input fra forskersamfundet har i mit tilfælde ofte baggrund i kritisk teori, som er det fælles udgangspunkt i det forskningsmiljø, som jeg er en del. For eksempel kritiserer dette forskersamfund (kolleger eller vejleder) legitimiten af Polanyis autoritetsbegreb, da kritisk teori grundlæggende er kritisk overfor enhver autoritet. Alvesson og Sköldberg skriver i et afsnit, hvor de ironiserer over hermeneutik, postmodernisme, kritisk teori og grounded theory:


Den kritiske teori kommer til at fungere som metafor, som problematiserer legitimiten i de dominerende tolkningsmonstre (Alvesson og Sköldberg,

**Tolkningsniveau 4: Selvkritisk og sproglig refleksion**


Til trods for mit forsøg på at arbejde bevidst med tolkning samt at gøre processen transparent, fremgår det af mine analyser, at jeg også forsøger at få
fortalt historien om tavs viden uden for mange komplikationer. Jeg vil gerne have et par illustrerende eksempler, som fortæller dette så rent som muligt, med så lidt supplerende teori som muligt (det sociologiske magtperspektiv, habitus, livshistorie) Samtidig har det fra starten været min intention, at fortælle en historie fra praktikken, hvor der er fokus på viden i arbejdet som en særlig ressource, repræsenteret ved vejlederne. Denne historie er ligeledes blevet kompliceret af mit sociologiske perspektiv, som placerer arbejdet og individet i en større samfundsmæssig kontekst. Historierne kunne sagtens kompliceres yderligere ved for eksempel at sætte fokus på vejlederens rolle som mester og problematisere denne. Hvordan kan den studerende vide, at det hun lærer af vejleder er rigtigt? Forsøger vejlederen bare at lave en klon af sig selv uden blik for den studerendes baggrund og særlige potentialer? Er vejlederens viden overhovedet relevant og up to date når hun ikke kan relater dere til uddannelsens teori? Svar på spørgsmål som disse og mange andre er utvivlsomt relevante. Jeg har afgrænset mig til at undersøge rækkevidden i Polanyis teori. Mine analyser er derfor et bud på, hvor langt jeg kunne komme ud fra en fordybelse i hans tænkning om tavs viden og med så få supplerende forklaringsmodeller som muligt. Ovenstående spørgsmål må derfor besvares af andre(s) undersøgelser.

Tilbagemelding til feltet

En anden metoderelateret diskussion jeg har valgt at tage op i dette afsluttede metodeafsnit, er processen med at få tilbagemeldinger på analyserne fra de fire vejledere. Efterhånden som jeg havde analyseret materialet fra hver enkelt arbejdsområde, sendte jeg mine udkast til analyser tilbage til vejlederne for at få feedback. I første omgang havde jeg tænkt, at det ville være en mulighed for validering, hvis der var ting jeg havde misforstået. Jeg havde ikke lavet en klar aftale om, at de skulle se analyserne, men havde i stedet lovet anonymitet ved at ændre navne og identificerende træk omkring arbejdspaladserne for at beskytte interviewpersonerne (Kvale, 2002). Perspektivet i forhold til kommunikativ validitet var, at jeg ville rette faktuelle fejl og lytte til deres perspektiver ud fra den common sense forståelse, som de repræsenterede. Jeg gjorde det klart, at analyserne var ”mine” og at jeg forbeholdt mig ret til at fastholde analyser, selv om vi evt. ikke skulle være enige om dem. Ud over min interesse i denne kommunikative validering, var der etiske perspektiver forbundet med feedback processen. Jeg ønskede, at mine analyser var tilstrækkeligt solidares overfor felt og informanter til, at jeg kunne vise dem delresultaterne
og til at de kunne tage dem til sig og bruge dem, selv om der også var kritiske perspektiver med. Som det vil fremgå af nedenstående var denne intention ikke uden problemer.

Tilbagemeldingerne blev af meget forskellig karakter og reaktioner på analyserne fortæller en vigtig historie om de fire områder, som har påvirket min tolkning, og som jeg derfor har valgt at inddrage. Jeg vil fortælle om mødet med daginstitutionen, da det var anledningen til, at jeg kom til at dvæle lidt ved disse feedback-moder. I daginstitutionen mødte vejleder op med sin leder til samtalen og fortalte, at hun havde været rasende, og ked af det over analyseerne. Hun havde bedt sin leder om at deltage i mødet som støtte, da hun havde delt sine frustrationer over analyserne med lederen. Hun syntes slet ikke fagligheden kom frem. Hun troede ikke, at det var nødvendigt at sige det til mig (jeg går ud fra at hun mente, at fagligheden var indforstået mellem os). Lederen som deltog i mødet mente, at jeg havde skrevet om det, jeg havde set, og at det var ok. Spørgsmålet er: Hvorfor reagerede vejlederen så kraftigt på analyserne?


(tolkningsniveau 4), kom feedbacksamtalen til at forsterke analysen af at det er problematisk for den pædagogiske profession, at den bygger på tavs praksis. Vejleder antog, at vi delte denne tavse praksis, så jeg kunne beskrive meningen med arbejdet, selv om hun ikke selv havde forklaret den for mig i interviewene. Hun var skuffet over, at jeg ikke selv kunne se det.


Det var meget forskellige reaktioner, som blev resultatet af min feedbackrunde. Jeg vil ikke gå i dybden med de andre tre, blot skitsere reaktionen på dialyseafdelingen fordi den fik et markant andet forløb end den ovenstående fra børnehaven. Jeg havde givet vejlederen delresultater fra mine analyser og af-

---

125 Dette kan forstås ud fra Berger og Luckmanns pointe: Samtidig med at menneskets organisation udvikler sig i udveksling med sit miljø udformes det menneskelige selv. Selv er et socialt produkt således at det er udstyret med et omfattende psykologisk udstyr fra den særlige sociale kontekst (Berger og Luckmann, 2003).
Kapitel 13: Konklusion

Jeg indleder med at konkludere på det overordnede forskningsspørgsmål. Herefter udfolder jeg konklusionen i besvarelserne af de fire underspørgsmål, hvor jeg diskuterer afhandlingens særlige bidrag til den faglige diskussion om tavs viden, samt til den pædagogiske diskussion om læring i praktik. Nye forskningsmæssige udfordringer, som udspringer af resultaterne vil blive præsenteret.

Det overordnede forskningsspørgsmål:
På hvilken måde kan Polanyis teori om tavs viden belyse praktik indenfor sygeplejeuddannelsen og den pædagogiske uddannelse.


En anden udfordring, som bliver tydelig ud fra analyserne af det empiriske materiale, er at arbejdets status og vidensbase har konsekvenser for, om arbejdet italesættes. Store dele af det pædagogiske arbejde anses for ”noget praktisk”, som ikke har med professionens faglighed at gøre. Det bliver derfor tavst ud fra et videnssociologisk perspektiv. I afhandlingen introducerer jeg begrebet tavs praksis, til at diskutere denne problemstilling, som er kønnet og knyttet til videns- og arbejdshierarkier i omsorgsarbejde. En problemstilling som sygeplejerskerne har kæmpet offensivt med via deres professionaliseringsstrategier, således at deres arbejde ikke i samme grad er domineret af tavs praksis. Afhandlingen viser, hvordan spørgsmålet om tavs praksis fremtræder meget forskelligt for sygepleje henholdsvis pædagogisk praksis.

I det følgende udfolder jeg konklusionen indenfor de fire underspørgsmål, som jeg opstillede i indledningen.

1) Hvordan kan den studerende få del i og udvikle den tavse viden under praktikken?

I afhandlingen har jeg vist praktiksituationer, hvor studerende udvikler tavs viden 1) ved at være sammen med en vejleder, som handler, 2) ved at handle sammen med vejleder og 3) ved distanceret refleksion over handling med vejlederen. Eksemplet med den studerende på bostedet, som dvæler ved sin vejleders handlinger med beboerne over aftenkaffen, illustrerer hvordan han lærer ved bare at være til stede sammen med vejleder med denne særlige opmærksomhed – at dvæle. Gradvist forstår han samspillet mellem vejlederen som tegner med beboerne og beboerne, som bliver i stadig bedre humor. Hans opmærksomhed er a-kritisk, idet han langsomt opbygger en forståelse af hvad der er vejleders mening med handlingerne. Andre eksempler viser studerende, som handler sammen med vejlederen og lærer arbejdet ved at dvæle ved vejleders handlinger, gøre dem til sine egne og handle selv. Processen fra hjemmeplejen hvor den studerende følger vejleder rundt på hjemmebesøg, dvæler ved hendes handlinger, gradvist selv udfører dem – og ender med at foretage hjemmebesøgene alene, illustrerer denne progression. Når der opstår problemer, er der behov for at træde ud af handlingen og etablere mulighed for distanceret refleksion. Flere af eksemplerne fra det empiriske materiale viser, hvordan der opstår brud i arbejdet for den studerende. Den studerende fra dialyseafdelingen, som er bange for at skade patienten, er et eksempel på dette. Analyserne viser, at det er essentielt for den studerendes læring, at der etableres distance til handlingen og at hun støttes til at reflektere for at videreudvikle sin viden. Det er en særlig pointe, at de tre former for ak-
tiviteter (at dvæle, at handle og at reflektere) indgår i et samspil, så den studerende hele tiden får udviklet og afprøvet sin viden.


En af de problematikker som er rejst i forhold til mesterlæren, er det magtførhold der er mellem mester og elev, som ofte er blevet misbrugt af mester (Nielsen og Kvale, 1999). Denne problematik forholder Polanyi sig ikke til, da mester for Polanyi er en person, som ved bedre, og som har fået tildelt autoritet af den, der gerne vil lære af mester. I forhold til praktik indgår mester /

2) Hvad betyder tavs viden i relation til de to professioner: Sygepleje og det pædagogiske område? Tavs viden undersøges i et filosofisk erkendelsesmæssigt perspektiv samt i et videnssociologisk perspektiv.

Undersøgelsen af tavs viden i praktik viser, at vidensbasen på det pædagogiske område virker uklar og at store dele af arbejdet ikke anses for pædagogisk arbejde. Jeg kalder dette arbejde for tavs praksis og sætter begrebet ind i en videnssociologisk forståelsesramme. Afhandlingens empiriske materiale stammer fra professionsområder, som rummer omsorgsarbejde og er domineret af kvinder. Diskussionen om tavs viden i denne kontekst har ofte haft den særlige vinkel at skulle legitimere videnformer, som har lav status i det kändede videnshierarki. De to professioner har valgt forskellige strategier for at legitimere deres vidensbase. Sygeplejerskerne har forsøgt at rutinisere og eksplicitere vidensbasen, hvorimod det pædagogiske arbejdsområde har mere uklare afgrænsninger ift. den faglige vidensbase. Udforskningen af tavs viden i de to professioner har gjort det klart, at der især i den pædagogiske profession er en stor del af arbejdet, som ikke anses for værd at italesætte, da det er placeret lavest i et konnet videnshierarki. Disse arbejdsopgaver kalder pædagogerne selv for det praktiske arbejde. Jeg har introduceret begrebet tavs praksis for at afgrænse dette fænomen fra diskussionen af det erkendelsesteoretiske begreb tavs viden. Det er relevant at indføre denne skelnen, da diskussionen om tavs viden fra et videnssociologisk perspektiv kan kaste lys over de kändede videnshierarkier, som definerer omsorgsrelateret arbejde, som kvinder traditionelt har varetaget som lavstatus. Hvis vi derimod forsøger at forstå denne problemstilling ud fra et erkendelsesteoretisk perspektiv og udelader de samfundsmæssige sociologiske forståelsesrammer, vil begge problemstillinger forblive uklare. Dette kræver yderligere forskning, da jeg indtil videre primært har konstateret, at der er to forskellige problematikker, som jeg forsøger at
adskille ved at benytte to forskellige begreber til at benævne dem: Tavs viden og tavs praksis.

Afhandlingen rummer primært behandling af fænomenet tavs viden, men jeg har fundet det nødvendigt at forholde mig til det videnssociologiske perspektiv, da de to fænomener bliver rodet sammen i daglig tale. Jeg har forsøgt at eksplicitere, at det er bagvedliggende samfundsmæssige strukturer med kønnede videnshierarkier, som er baggrunden for, at store dele af det arbejde, som pædagogen udfører, ikke defineres som en del af den faglige vidensbase. Det skyldes ikke, at denne viden ikke kan ekspliciteres, men at den ikke anses for legitim viden. Der er allerede forskning, som omhandler spørgsmålet om, hvad der anses for legitim viden (Eriksen, 1992; Dybbroe, 2001; Solvoll, 2007). Jeg har beskrevet, hvordan man indenfor sygepleje og det pædagogiske felt har valgt forskellige legitimeringsstrategier – med det resultat at vidensbasen fremstår mere uklart på det pædagogiske område (Bayer, 2007). Man kunne forestille sig, at især det pædagogiske område kunne have brug for forskningsmægtigt input, som kan kvalificere deres valg i forhold til, hvordan de vil synliggøre professionens vidensbase i fremtiden. Her vil en adskillelse af de to fænomener være en hjælp til at professionen kan placere sine kampe, idet dele af fænomeneret, som nu kaldes tavs viden, bedre vil kunne forstå som tavs praksis. Det er således et strategisk valg, om man vil kæmpe for at synliggøre viden, som har lav status og kæmpe for at give det status – eller om man ønsker at fokuser på de dele af vidensbasen med tilhørende tavs viden, som umiddelbart vil kunne anerkendes i det eksisterende videnshierarki. En forskningsramme til at undersøge og præcisere denne problemstilling må rumme et kritisk, køns- og (videns)sociologisk perspektiv.

3) Hvad er forholdet mellem sprog og tavs viden? Hvordan opbygges tavs viden i samspil med sproget? Jeg har særlig fokus på Polanyis to former for opmærksomhed (subsidiær og fokal opmærksomhed).

Sprog og refleksion kan indgå i praktikken med udgangspunkt i den studerendes sansede erfaringer. I eksemplerne fra det empiriske materiale etablerer den studerende og vejleder rum for refleksion i arbejdet (ved pauser i arbejdet hvor beboerne er på deres værelser, ved at trække sig tilbage til et lokale uden patienter eller ved at udnytte bilen som refleksionsrum). Det der sættes ord på, er den studerendes oplevelser i forbindelse med et brud i arbejdet. Refleksionerne er således ikke foranlediget af opgaver på uddannelsen og de foregår i arbejdsrummet. Det vil kunne gavne samspillet mellem uddannelsen og arbejdet, samt kvaliteten af den studerendes læring i praktik, hvis fokus blev
flyttet fra kvalitetssikring gennem skriftlige opgaver som dokumenterer brug af uddannelsens teori, til understøttelse af de refleksionsrum, som allerede eksisterer i arbejdet. Jeg har vist, hvordan de studerendes refleksioner sker på baggrund af de sansede erfaringer i arbejdet. Denne indsigt vil kunne understøtte forståelsen for hvordan de arbejdssrelaterede refleksioner etableres.


4) Hvilke vidensmæssige konsekvenser har moderniseringstendenser for praksisken. Her vil være fokus på Polanyis tankning om samspil mellem del og helhed i vidensprocesser.

Det fremgår af de empiriske eksempler i afhandlingen, at der er tendens til, at den store fokus på delmål sker på bekostning af den meningshelhed, som disse delmål oprindeligt var med til at konstituere. Der er således risiko for, at de delmål som der måles på, har mistet deres relation til den helhed, som var formålet med at fokusere på delmålet. Når den studerende i hjemmeplejen forsøger at organisere sin praksis ud fra detaljerede læringsmål, er der risiko for, at hun mistet helhedsforståelsen for patienten. I det konkrete eksempel her i afhandlingen sørger vejleder hele tiden for at rekonstruere helheden med patienten i fokus. Det fremstår som essentiel, at der er fokus på denne rekonstruerende del af læringen.

Afhandlingen har taget det første spæde spadestik i forhold til at etablere en forståelse af, at ensidig fokus på delmål rummer risiko for meningstab. Det vil være relevant at undersøge, hvor slemt dette fænomen er og hvilke konsekvenser det har for kvalitet af læring, uddannelse og arbejde. Givet at det er et stort problem i arbejdet såvel som i uddannelsessektoren, vil det være relevant at undersøge, hvordan der genetableres fokus på helhedsorienterede elementer i arbejde og uddannelse. Jeg går ud fra, at de fleste velfungerende læreprocesser rummer denne bevægelse tilbage fra del til helhed, hvilket også fremgår af eksempler her i afhandlingen. Yderligere empiriske undersøgelser af praktik kunne bidrage til at få en dybere forståelse af, hvordan udfordringen løses i dag og hvilke rammer, der giver bedst støtte til sådanne processer. En øget synlighed af denne vigtige læringsopgave vil kunne bidrage til at sætte fokus på den, så den kan indtænkes i fremtidige læringsovervejelser for praktikken.
Litteratur:

Achen, Thomas; Dencik, Lars (1990), *Nordisk Tvaernational Barndomsforskning*, Institut for samfundsøkonomi og planlægning, Roskilde, Roskilde Universitetscenter.


Ahrenkiel, Annegrethe; Dybbroe, Betina; Sommer, Finn (2007), *Tillidsrepræsentanter i DSR – udfordringer og svar. Rapport fra observationer, interviews og forskningsværksteder*, Roskilde/Aalborg, DSR.


Alvesson, Mats; Kärreman Dan (2005), *At arbejde med mysterier og sammenbrud, i Järvinen, Margarethe og Mik-Meyer, Nanna (2005), Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*, København, Hans Reitels Forlag.


Andersen, Peter Ø. (1996a), *Tavs viden – hvad er meningen*, København, VERA nr. 0.

Andersen, Peter Ø. (1996b), *Pedagogstuderendes praktik- om kontekstens betydning i Øvelse eller Uddannelsesløb?, i Weber, Kirsten (red), rapport nr. 2, Roskilde, Pædagogers kompetencer, Erhvervs og voksenuddannelsesgruppen, RUC in samarbejde med BUPL og SL.

Andersen, Peter Ø. (2009), *Pedagogens praksis*, København, Hans Reitzel.

Andersen, Randi; Borchersen, Jeannette (2007), *Personlige Pædagoger og faglige sygeplejersker*, København, VERA no 38, januar.


*Anordning om sygeplejerskeuddannelsen* (1979), Undervisningsministeriet, nr. 31 af 29. Januar, 1979

Argyris, Chris (1992), *On Organizational Learning*, Blackwell Business, Cambridge Massachusetts USA


Bayer, Martin; Brinkkjær, Ulf (2003), *Professionslæring i praksis. Nyuddannede lærers og pædagogers møde med praksis*, København, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.


*Bekendtgørelse om sygeplejerskeuddannelsen* (1990), København, Sundhedsministeriet, nr. 143 af 02.03.1990


*Bekendtgørelse om professionsbachelor i sygepleje*, (2008), København, Undervisningsministeriet, BEK nr. 29, 24.01.2008.
Bekendtgørelse om uddannelse til professionsbachelorer (2001), BEK nr 113, 19/02/2001, København, Undervisningsministeriet.


Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas ([1966] 2003), Den sociale konstruktion af virkeligheden, København, Akademisk Forlag


Callewaert, Staf (2000), Kultur, pædagogik og videnskab, København, Akademisk Forlag


Dahler-Larsen, Peter; Krogstrup, Kathrine (red) (2001), Tendenser I evaluering, Odense, Odense Universitetsforlag.


Dreier Ole (1999), Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster, I Nielsen, Klaus; Kvale, Steiner (1999), Mesterlære. Læring som social praksis, København, Hans Reitzels Forlag.

Dybbroe, Betina (2001), Uddannelsens behagelige lethed og arbejdets smerte-
lige tyngde i Andersen, Siig Anders e.a. (2001), Bøjelighed og tilbøjelighed. Livsbio-
istoriske perspektiver på læring og uddannelse, Roskilde, Erhvervs- og voksenuddan-
nelsesgruppen, RUC.

Dybbroe, Betina (2005), Uddannelsen af pædagoger som refleksivt moderniseringspro-
jet i Eriksen, Tine Rask og Jørgensen, Anne Mette (2005), Professionsidentitet i foran-
dring, København, Akademisk forlag.

Dybbroe, Betina (2006), Omsorg i skæringspunktet mellem arbejde og liv, Køben-
havn, Tidsskrift for Arbejdsliv, nr. 1.

Elmholdt Claus; Winsløv Jan-Henrik (1999), Fra lærling til smed, i Nielsen,
Klaus; Kvale, Steiner (1999), Mesterlære. Læring som social praksis, København,
Hans Reitzels Forlag.

Ellström, Eva; Ekholm, Bodil; Ellström, Per-Erik (2003), Verksamhetskultur
och lärande, Sverige, Studentlitteratur.

En fælles pædagoguddannelse, Betænkning nr 1213, 1990, København, Under-
visningsministeriet.

Eriksen, Rask Tine (1992), Omsorg i forandring, København, Munksgaard.

Eriksen, Tine Rask (2005), Professionsidentitet i forandring – komparativ
perspektivering, i Eriksen, Tine Rask; Jørgensen, Anne Mette (2005), Professi-
onsidentitet i forandring, København, Akademisk forlag.

Fauske, Halvor m.fl. (2006), Utakter – om helse og sosialfaglig kompetence i utdan-
ning og praksis, Oslo, Gyldendal Akademisk.

Fog, Jette (1997), Med samtalen som udgangspunkt. Det kvalitative forskningsinter-
view, København, Akademisk Forlag.


Gytz, Olesen Søren (2005), *Rekruttering og reproduktion – om praktikker og italsættelser i pædagoguddannelsen*, Viborg, Forlaget PUC.


*Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management* (2005), Blackwell Publishing.

Hansen, Helle Krogh (2006), *Ældreomsorg i et pædagogisk perspektiv*, Roskilde, Forskerskolen i livslang læring, RUC.


Heggin, Kristin; Solvoll, Betty-Ann (2005), *Utforskende erfaringsnærhet*, Danmark, Klinisk Sygepleje, 19. Årgang, nr. 3.


Josefson Ingela (1988), *The Nurse as Engineer – The Theory of Knowledge in Research in the Care Sector*, Göranzon, Bo; Josefson, Ingela (red)(1988), *Knowledge,


Järvinen, Margarethe; Mik-Meyer, Nanna (2005), Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv, København, Hans Reitels Forlag.


Jørgensen, Marianne; Phillips Louise (1999), Diskurs analyse, Roskilde, Roskilde Universitetsforlag.


Kirkebæk, Birgit (1993), Da de åndsvage blev færlige, Danmark, Forlaget Socpol.

Klausen Klaudi Kurt (1998), Indikatorer på NPMs gradvise, men begrænsede gennemslag i Danmark i Klausen Klaudi Kurt; Ståhlberg Kristen (1998), New Management i Norden, Odense, Odense Universitetsforlag.

Klausen, Martin Søland (2010), Vidensbrug i professionsuddannelse, i Klausen m.fl., (2010), Mellemrum – på opdagelse i brydningsfeltet mellem uddannelse og profession, VIA SYSTIME.


Krojer, Jo (2003), Det markerede sted – køn, krop og arbejdsrelationer, Roskilde, Forskerskolen i livslang læring, RUC.

Kvale Steiner (1999), Forskere i lære, i Nielsen, Klaus; Kvale, Steiner (1999), Mesterlære. Læring som social praksis, København, Hans Reitzels Forlag.


Landbo, Anne Sofie; Hedegaard, Karen Marie; Nielsen, Hanne, Grethe; Nielsen, Carsten (2009), *Samspil mellem praktik og teoretisk undervisning*, VIA University College.


Lave, Jean; Wenger, Etienne (2003), *Situeret læring – og andre tekster*, København, Hans Reitzels Forlag


Maslach, Christina (2003), Burnout – The Cost of Caring, Cambridge, Malor Books Cambridge MA.


Meyer, Helle (2003), Det praktiske skøn I socialpædagogikken, Nielsens Klaus og Kvale Steiner, Praktikkens læringslandskab (2003), Akademisk forlag.


Molander, Bengt (1996), Kunskap I handling, Göteborg, Daidalos.

Moos, Leif; Kreisler, John; Laursen, Per Fibæk (red) (2004), Relationsprofessor – lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedspædagoger og mellemledere, København, Danmarks Pædagogiske Universitet.

MVU-rådets anbefalinger for praktik, Undervisningsministeriet, 2005.


Nielsen, Birger Steen; Larsen, Kirsten; Salling Olesen, Henning; Weber, Kirsten (red) (1994), Arbejde & Subjektivitet, Roskilde, Erhvervs- og Voksenuddannelsesgruppen RUC.

Nielsen, Klaus; Kvale, Steiner (1999), Mesterlære. Læring som social praksis, København, Hans Reitzels Forlag.

Nielsen, Klaus; Kvale Steiner (2003), Praktikkens læringslandskab. At lære gennem arbejde, København, Akademisk Forlag.

Nielsen Klaus (2003), Lærlingelære i bageriet, i Nielsen, Klaus; Kvale Steiner (2003), Praktikkens læringslandskab. At lære gennem arbejde, København, Akademisk Forlag.


Nygren, Pär og Fauske, Halvor (2010), Handlekompetence og ideologi - individ, profession og samfund, Dansk psykologisk forlag.


Petersen C. Verner (1999), *Thinking with our hands – the importance of tacit, non-algorithmic knowledge*, CREDO, Handelshøjskolen Århus.


*Praktik i professionsbacheloruddannelse* (2006), København, Danmarks Evalueringssinstitut.

*Profession og Praktik* (2010), nr. 1, temanummer: Skriftlighed i praktik, Sorø, RUC & UCSJ.


Schell, Merry Elisabeth (2004), *Viden, tavs viden og sandhed – set i en sygeplejefaglig kontekst*, PHILOSOPHIA.


Sigrell, Håkan (2006), På väg mot yrkeskompetens – spår av tyst kunskap och läran-de under det kiropraktiske praktikåret, Stockholm, HLS Förlag.

Smidt, Søren (1997), Virkelighed og plan i danske daginstitutioner, Roskilde, ph.d. afhandling, Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen RUC.

Socialpædagogen (2007), nr. 5 og 6, København, Socialpædagogernes Landsforbund.

Solvoll, Betty-Ann (2007), Omsorgsfærdigheder som pedagogisk projekt – en fildstudie i sykepleieruddanningen, Dr.philos avhandling, Oslo, Det medicinske fakultet.

Spradley, P. James (1979), The Ethnographic Interview, Belmont USA, Wadsworth Thomsen learning.


Storgaard Brok, Lene (2009), Skriftsprøgbrug og arbejdspraksis – et sprogeteoretisk professionstudium, Roskilde, Forskerskolen i livslang lærning Roskilde Universitet.

Storgaard, Brok Lene (2010), Brobygning mellem teori og praksis i professionsbacheloruddannelserne - En udredning af aktuelle igangværende forsøg og tiltag i fire professions-bacheloruddannelser, Arbejdsrapport, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.

Tanggaard Lene og Claus Elmholdt (2003), Det er ikke snyd at abe efter – Forsøg med ekspert- og sidemandsoplæring, I Nielsen, Klaus; Kvale Steiner (2003), Praktikkens læringslandskab. At lære gennem arbejde, København, Akademisk Forlag.

Tsoukas Haridimos (2003), Do We Really Understand Tacit Knowledge, I Handbook of Organisational Learning and Knowledge Management, Easterby-Smith og A Lyles (red), Blackwell Publishing.

Voigt, Rohde Jane (2007), En ny kontekst for læring i hospitalspraksis – læringsmil-jøets organisering og betydning, København, DPU, DOCSOL.


