

Danish University Colleges

Pædagoguddannelsens praktik og dens bidrag til dannelse af professionsidentitet rapporteringer fra et forskningsprojekt

Rothuizen, Jan Jaap; Togsverd, Line; Bayer, Martin; Højberg, Birgitte; Falkenberg, Helene

Publication date:
2019

[Link to publication](#)

Citation for pulished version (APA):

Rothuizen, J. J., Togsverd, L., Bayer, M., Højberg, B., & Falkenberg, H. (2019). *Pædagoguddannelsens praktik og dens bidrag til dannelse af professionsidentitet: rapporteringer fra et forskningsprojekt*. VIA/KP.


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.



Pædagoguddannelsens praktik og dens bidrag til dannelse af professionsidentitet

Rapporteringer fra et forskningsprojekt

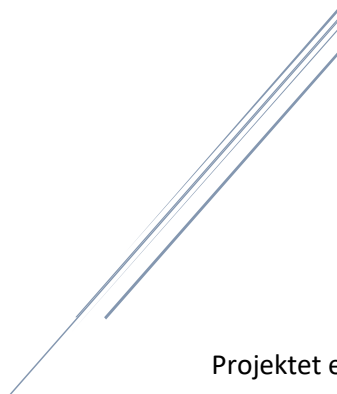
Jan Jaap Rothuizen

Line Togsverd

Martin Bayer

Birgitte Højberg

Helene Falkenberg



Projektet er gennemført i regi af
forskningsenheder ved VIA University
College og Københavns Professionshøjskole
og er støttet økonomisk af BUPL

Pædagoguddannelsens praktik
og dens bidrag til dannelse af professionsidentitet.
Rapporteringer fra et forskningsprojekt.

Med bidrag af

Jan Jaap Rothuizen

Line Togsverd

Martin Bayer

Birgitte Højberg

Helene Falkenberg

© forfatterne af de enkelte kapitler

VIAUC & KP

Århus/København

2019

ISBN: 978-87-996260-6-9 (denne pdf udgave)

ISBN: 978-87-996260-9-0 (bogudgave, kan bestilles på werkshop.dk)

Projektet er gennemført i perioden september 2017 til januar 2019 i regi af forskningsenheder ved VIA University College og Københavns Professionshøjskole. Projektet er finansieret af de to professionshøjskoler, og har fået økonomisk støtte fra BUPL's forskningspulje.

Forord

Forskningsprojektet "Pædagoguddannelsens praktik og dens bidrag til dannelse af professionsidentitet" har søgt indblik i, hvordan praktik i pædagoguddannelsen aktuelt forstås, forvaltes og fortolkes i 12 forskellige praktikinstitutioner. Hen over foråret 2019 har vi bevæget os ind i en særlig uddannelsesverden, ind i praktikken, hvor vi har fulgt og interviewet studerende, praktikvejledere og ledere. Vi har søgt at få indblik i og viden om, hvordan praktik konkret *gøres* i forskellige institutioner, af forskellige vejledere og studerende, i en bestræbelse på at få indblik i, *hvordan* praktikken bidrager, eller *kan* bidrage til, at den studerende danner en professionsidentitet.

Projektet er blevet til i et samarbejde mellem VIA UC og Københavns Professionshøjskole, der også har finansieret projektet med betydelig støtte fra BUPL's forskningspulje. Forskergruppen har bestået af lektor, ph.d. Line Togsverd, VIA UC; forskningsleder og lektor, ph.d. Jan Jaap Rothuizen, VIA UC; viceinstitutchef og ph.d. Martin Bayer, KP; lektor, master i professionsuddannelse og praktikkoordinator Birgitte Højberg, KP; lektor og cand. mag i pædagogik Noona Elisabeth Jensen, KP, samt lektor, ph.d. Helene Falkenberg, KP.

Vi skylder en stor tak til de mange i rapporten anonymiserede studerende, institutionsledere, praktikvejledere og deres kolleger, der været så modige og generøse at lukke os ind i praktikken og dele deres erfaringer og tanker med os. En anden stor tak skylder vi initiativet "Stærk Platform" i BUPL, som med stort engagement i pædagoguddannelsen og dens praktik tog det første initiativ til projektet. Og endelig skal vi takke BUPL, der kunne se perspektiver i et forskningsprojekt om pædagoguddannelsens praktikker.

Indeværende rapporterings første kapitel indeholder en kort gennemgang af forskningsspørgsmål samt besvarelse af hovedspørgsmål. Det kan læses selvstændigt, men også både før og efter læsning af de øvrige kapitler.

For mere viden om projektet kan du kontakte Line Togsverd (lto@via.dk), Jan Jaap Rothuizen (jjr@via.dk) eller Martin Bayer (mbay@kp.dk)

Kort indholdsfortegnelse

Forord	iv
1. En kort gennemgang af forskningsspørgsmål samt besvarelse af hovedspørgsmål	1
2. Indledning til rapporteringen	17
3. Praktik som en del af uddannelse – historisk og aktuelt	22
4. Praktik i pædagoguddannelsen som forskningsfelt	30
5. Hvorfor indlede og afslutte med fortællinger?	41
6. Den studerendes vidensprocesser i den pædagogiske praksis – om at skabe forbindelser	51
7. Kvalificering i spænding – når ”opgave” og ”eksamen” rejser ind i praktikken	67
8. Vejledningen i praktikken – vejledningsformer, tilrettelæggelse og indhold	88
9. Ansættelse og uddannelse: På vej til at blive en selvstændig professionsudøver	114
10. Det forventningsløse og det elastiske uddannelsesrum i praktikken – praktikken set i et uddannelsesvidenskabeligt perspektiv	127
11. En undersøgelse af praktikkens bidrag til dannelse af aspekter af professionsidentitet.....	145
12. LOUISE i praktik	168

Forord	iv
1. En kort gennemgang af forskningsspørgsmål samt besvarelse af hovedspørgsmål	1
De overordnede forskningsspørgsmål.....	1
Hvordan har vi arbejdet?.....	1
Syv delundersøgelser med udgangspunkt i syv underspørgsmål.....	1
Besvarelse af forskningsspørgsmålene.....	2
I.Hvordan forstår, fortolker og forvalter praktikinstitutioner i pædagoguddannelsen deres opgave som uddannelsesinstitution, og hvilke dilemmaer og vanskeligheder oplever de i forhold til varetagelse af uddannelsesopgaven?.....	2
Tema 1: Vejledningen i praktikken	2
Tema 2: Forskellige måder hvorpå de studerende deltager i institutionens hverdagsliv og lærer	3
Tema 3: Hvordan studerende tilegner sig en form for praksisrelevant viden gennem deres positionering i det institutionelle rum.....	4
Tema 4: Praktikkens evalueringskriterier.....	5
Tema 5: Rammesætning af en praktik hvori den studerende er ansat.....	6
Tema 6: Studerende er som regel i det børnenære rum – hvorfor er der en tendens til at de bliver der, og hvordan kan det være, at der ikke i højere grad er sat en retning for pædagogers faglige udvikling?	8
Tema 7: Praktikken som læringsrum for vigtig professionsviden	9
II.Hvordan kan praktik understøttes organisatorisk og institutionelt, sådan at de studerende bliver en del af læringsforløb og praksissammenhænge, der understøtter udvikling af professionsidentitet.	12
Professionsidentitet.....	12
Professionsidentitet som en proces, en løbende forhandling mellem faglige, sociale og livshistoriske referencer	15
Hvordan kan praktik understøttes organisatorisk og institutionelt, sådan at de studerende bliver en del af læringsforløb og praksissammenhænge, der understøtter udvikling af professionsidentitet?.....	15
2. Indledning til rapporteringen	17
Praktikken er en betydningsfuld del af pædagoguddannelsen.....	17
Forskningsspørgsmål	18
Kort om, hvordan vi har arbejdet.....	18
Læsevejledning.....	19
3. Praktik som en del af uddannelse – historisk og aktuelt.....	22
Praktik som opøvelse af praktiske færdigheder	22
Praktik som afprøvning af teori i praksis	23
Praktik som rum for læring.....	23
Praktik som rum for videnskabelse	24
Praktik som rum for udvikling af professionskompetencer	25
Sammenfatning	27
Litteratur.....	28
4. Praktik i pædagoguddannelsen som forskningsfelt	30
Kort overblik over dansk forskning i pædagoguddannelsens praktikker siden 1992.....	30
Forsknings- og udviklingsarbejde på professionshøjskolerne	31
Opsamlende om forskning og viden om praktik og om vores bidrag	32

Uddannelsesrum og læring	32
Læring som situeret.....	33
Læringens rumlige dimensioner.....	33
Rummet som socialt produceret.....	34
Implikationer for vores blik	34
Uddannelsesopgaven som organisering af tid, rum og aktiviteter	35
Kort overblik over det empiriske arbejde.....	35
Et casestudie.....	35
Ethiske retningslinje i casearbejdet.....	36
De konkrete fremgangsmåder i det empiriske studie.....	36
Før observationerne	37
Selve observationerne.....	37
Interviews	38
Analysearbejdet.....	38
Litteratur.....	39
5. Hvorfor indlede og afslutte med fortællinger?	41
Litteratur.....	42
RASMUS i praktik.....	43
6. Den studerendes vidensprocesser i den pædagogiske praksis – om at skabe forbindelser	51
Viden og læring som et direkte-materielt engagement med verden	51
Viden i pædagogisk praksis handler om at skabe forbindelser.....	53
Kort om kapitlets analysestrategi.....	53
Analysesnit 1: At skabe forbindelser midt i.....	54
En formiddag med Postmand Per helikopteren	55
At orkestrere på børnenes forbindelser til legetøj.....	55
Modellervoks og sensitivitet over for omgivelsernes antydninger	56
Analysesnit 2: At skabe forbindelser fra hjørnet eller oppe-fra.....	57
En eftermiddag med børnemusikvideoer.....	58
Malerprojekt – at dirigere oppe-fra	59
At skabe forbindelser ”midt i” eller fra hjørnet.....	60
Improvisation.....	61
Nærvær og improvisation.....	61
Stabiliseringer af pædagogiske situationer	62
Afrundende diskussion	63
Litteratur.....	66
7. Kvalificering i spænding – når ”opgave” og ”eksamen” rejser ind i praktikken	67
Om afsnittet og dets problematik	67
Hvordan er analysen fremkommet – om analysens præmisser.....	69
Louises præsenteringsportfolio:.....	70
Baggrund – et point of no return	70
En øget formalisering af praktikken	71
Kompetencemål, videns- og færdighedsmål.....	72

Når "opgave" og "eksamen" rejser ind i praktikken	74
En oplevelse af utakt	74
Kvalificering som fagpersonlig udvikling	75
Tilbage til Louise og en anden kvalificeringsforståelse	76
Præsentationsportfolien som et specifikt narrativ om profession	77
Udøvelsen og den fagpersonlige udvikling udgrænses	79
Hvad siger Louises opgave om praktikken som uddannelsesrum?	81
Opsamling og afslutning/diskussion.....	84
Litteratur.....	86
8. Vejledningen i praktikken – vejledningsformer, tilrettelæggelse og indhold	88
Intro til kapitlet.....	89
Etiske og metodiske overvejelser	90
Læringsforståelse	91
Vejledningsforståelse	92
Vejledningens tilrettelæggelse og organisering	93
Børnehus 1.....	93
Børnehus 2.....	94
Børnehus 3.....	94
Begrundelser og rationaler.....	95
Individuel eller kollektiv vejledning?	97
Den individuelle vejledningsform.....	97
Den kollektive vejledningsform,	99
Praktikvejledningens indhold	100
Vejledning rettet mod "opgave" og prøve	100
Vejledning rettet mod fagpersonlig dannelse og udvikling.....	102
En tredje agenda.....	105
Praktikvejledning som et fælles anliggende på praktikstedet.....	106
Opsamlende diskussion	109
Litteratur.....	112
9. Ansættelse og uddannelse: På vej til at blive en selvstændig professionsudøver	114
Hvorfor gøre ansættelse og uddannelse til et tema?.....	114
En dynamik, der udfolder sig indenfor rammen af, at praktikken foregår i et ansættelsesforhold	115
Forskellige erfaringer med dynamikken i praksis	116
Solsikken	117
Kastanjehuset	118
Midgaarden	118
Bakkely.....	119
Grøftekanten	119
Søstjernen.....	120
Rødhætte	120
Konstruktive og ikke så konstruktive dynamikker.....	121
Sidebemærkninger om praktikuddannelse som en del af pædagoguddannelsen.....	124
Hvilken betydning har det, at praktikken foregår i et ansættelsesforhold?	124
Litteratur.....	126

10. Det forventningsløse og det elastiske uddannelsesrum i praktikken – praktikken set i et uddannelsesvidenskabeligt perspektiv	127
Indledning.....	127
Praktik.....	127
Overvejelser og antagelser om de pædagogstuderendes faglige udvikling i praktik.....	128
Forskellige uddannelsesrum og positioner i praktikken.....	130
Arbejdsopgaver i de forskellige positioner.....	131
Lederes og vejlederes forventninger til og vurderinger af de studerende	132
Det børnenære rum som uddannelsesrum.....	133
Det ”forventningsløse” børnenære uddannelsesrum.....	133
På legepladsen 9:45 – 10:45.....	134
Frokost kl. 10:45 – 12:00	135
Den studerendes refleksioner over det ”forventningsløse” børnenære uddannelsesrum	136
Praktikkens ”elastiske” børnenære uddannelsesrum	137
Frokost: kl. 12:00 – 12:30.....	137
På legepladsen 12:30 – 14:00.....	138
Den studerendes refleksioner over det ”elastiske” børnenære uddannelsesrum	139
Konklusion	140
Metoder.....	140
De to studerende.....	141
Praktikken i pædagoguddannelsen	142
Litteratur.....	143
11. En undersøgelse af praktikkens bidrag til dannelse af aspekter af professionsidentitet.....	145
Indledning.....	145
DEL I: En bestemmelse af, hvad vi forstår ved ”pædagogisk professionsidentitet”	145
Identitetens sociale, personlige og kulturelle dimensioner	145
Forskningslitteratur om pædagogisk professionsidentitet	150
En forståelse af forholdet mellem personlig og faglig identitet, der kan guide en undersøgelse og bidrage til ny viden om dannelse af aspekter af professionsidentitet.	154
Aspekter af professionsidentitet der undersøges i praktikken.....	155
Del II: En undersøgelse af dannelse af aspekter af professionsidentitet i praktikken	155
Ni cases:.....	156
Dannelse af aspekter af professionsidentitet i praktikken.....	162
Afrunding og perspektivering.....	164
Litteratur.....	165
Appendix: En oversigt over forskningslitteratur vedrørende pre-school teacher identity	166
12. LOUISE i praktik	168

1. En kort gennemgang af forskningsspørgsmål samt besvarelse af hovedspørgsmål

Dette kapitel er en kort udgave af en samlet besvarelse af vores forskningsspørgsmål.

Først præsenteres forskningsspørgsmålene, som de er formuleret i projektbeskrivelsen. Derefter følger en kort introduktion til de syv studier, vi har gennemført. Inden for rammen af de første to forskningsspørgsmål behandler vi, med afsæt i vores undersøgelser, syv forskellige temaer. Derefter følger aspekter af en besvarelse af det tredje forskningsspørgsmål.

De overordnede forskningsspørgsmål.

1. Hvordan forstår, fortolker og forvalter praktikinstitutioner i pædagoguddannelsen deres opgave som uddannelsesinstitutioner?
2. Hvilke dilemmaer og vanskeligheder oplever praktikinstitutioner i forhold til varetagelse af uddannelsesopgaven?
3. Hvordan kan praktik understøttes organisatorisk og institutionelt, sådan at de studerende bliver en del af læringsforløb og praksissammenhænge, der understøtter udvikling af professionsidentitet?

Hvordan har vi arbejdet?

Vi har gennemført et forskningsprojekt, hvor vi gennem feltarbejde, interviews og dokumentstudier har lavet og samlet materiale fra og om 12 forskellige praktikforløb. Vi har undersøgt og fået indblik i, hvordan praktikker aktuelt afvikles, med fokus på relationer mellem hvordan praktikken rammesættes, organiseres og understøttes og på mulighederne for, at studerende kommer til at indgå i læringsrum og praksissammenhænge, der understøtter udvikling af professionsidentitet.

Syv delundersøgelser med udgangspunkt i syv underspørgsmål

Med udgangspunkt i det indsamlede materiale kunne der laves mange forskellige slags studier og analyser. Vi har med afsæt i relevante dele af det empiriske materiale gennemført syv studier og analyser (kap 5-12), der bidrager til at besvare vores forskningsspørgsmål på hver sin måde, med hvert sit afgrænsede perspektiv på praktikken og vores materiale. Der er således tale om delundersøgelser, der hver især formulerer og besvarer et afgrænset forskningsspørgsmål.

De forskningsspørgsmål, der har været ledende for de syv studier er:

1. Hvordan kan man synliggøre og få indblik i de studerendes eget arbejde med at være i praktik og komme på sporet af at blive pædagoger? Hvad former dem, og hvad formes de af? Og hvordan lærer, fornemmer, forstår og skaber de mening i den praksis og institutionshverdag, de tager del i som pædagogstuderende? (kap. 5 og 12)
2. Hvilke forbindelser konstitueres i begivenheder og situationer, hvor den studerende er alene med en børneflokk, og hvordan engagerer/involverer den studerende sig i de konstituerede forbindelser? (kap. 6)
3. Hvilke forestillinger og fortolkninger af praktikkens uddannelsesrum gør sig gældende, og hvordan forholder de sig til hinanden? Hvad er det for kvalificeringsforståelser og evalueringskriterier, som former uddannelsesrummet)? (kap. 7)
4. Hvordan organiseres og tilrettelægges vejledningen i praktikken, og hvilke begrundelser og rationaler ligger bag valg af vejledningsform? Hvilke muligheder og begrænsninger rummer forskellige vejledningsformer? Hvilke faktorer har indflydelse på vejledningens indhold, og hvordan håndteres forskellige og måske modsatrettede krav og forventninger? (kap. 8)
5. Hvilken betydning har det, at praktikken foregår i et ansættelsesforhold, og hvilken betydning har det, at institutionen på en gang har en pædagogisk opgave i forhold til målgruppen og i forhold til den studerende? (kap 9)
6. Hvilke vilkår har betydning for de studerendes bevægelser mellem, ophold i og muligheder for adgang til, hvad der, analytisk beskrevet, kan ses som forskellige positioner, og dermed forskellige udfordringer, opgaver og relationer til børn og kolleger i forskellige uddannelsesrum? (kap. 10)
7. Hvordan kan begrebet professionsidentitet forstås? Med udgangspunkt i en konstruktion af begrebet undersøges nærmere om og hvordan praktikken bidrager til dannelse af aspekter af professionsidentitet. (kap. 11)

Besvarelse af forskningsspørgsmålene

1. Hvordan forstår, fortolker og forvalter praktikinstitutioner i pædagoguddannelsen deres opgave som uddannelsesinstitution, og hvilke dilemmaer og vanskeligheder oplever de i forhold til varetagelse af uddannelsesopgaven?

På baggrund af de syv studier, der hver for sig bidrager med forskningsviden om pædagoguddannelsens praktik, trækker vi i det følgende syv temaer frem, der bidrager til besvarelse af de første to overordnede forskningsspørgsmål:

Tema 1: Vejledningen i praktikken

I kapitlet "Vejledningen i praktikken – vejledningsformer, tilrettelæggelse og indhold" (kap. 8) undersøges hvordan praktikvejledningen gøres. Undersøgelsen af forskellige vejledningsformer viser, at kvaliteterne ved den individuelle vejledning især synes at handle om to forhold, nemlig muligheden for at skabe et trygt og fortroligt vejledningsrum samt muligheden for at følge den studerendes læreproces tæt. Begge aspekter har afgørende betydning for den studerendes læreproces i praktikken. Den kollektive vejledningsform fremhæves først og fremmest for muligheden for gensidig sparring og feedback mellem de studerende, og for at kunne understøtte studerendes fællesskaber og herigennem modvirke følelsen af at være alene. Dette

kan invitere til overvejelser over, om de to vejledningsformer med fordel kunne inddrages og anvendes i en kombineret form, hvor de supplerer hinanden, og hvor disse potentialer udnyttes.

I en analyse af vejledningens indhold viser Højberg, at to forskellige kvalificeringsforståelser har indflydelse på vejledningens indhold, nemlig det, man kunne kalde en kompetencemålstyret kvalificeringsforståelse og en kvalificeringsforståelse rettet mod en fagpersonlig dannelse og udvikling. Dette kan ifølge Højberg ses som to modsatrettede bevægelser, hvor rettedheden mod den fagpersonlige dannelse synes at skrive den studerende *ind i* praksis, mens kompetencemålstyringen snarere synes at skrive den studerende *ud af* eller *væk fra* praksis. Hermed kan der være en risiko for, at kompetencemålstyringen reducerer praktikken til et rum for dataindsamling, hvor praktikvejledningens indhold underordnes en ekstern prøvelogik. Højberg rejser derfor spørgsmålet, om en anderledes tilrettelæggelse af praktikvejledningens indhold, og om anvendelsen af eksempelvis praksisnære og detaljemættede situationsbeskrivelser og praksisfortællinger kan gøre det muligt at ændre bevægelsen og trække i samme retning, således at opfyldelsen af kompetencemålene sker "nedefra", med afsæt i den studerendes daglige pædagogiske praksis.

Udover de to kvalificeringsforståelsers indflydelse på vejledningen viser Højberg, at en tredje agenda nogle steder spiller ind på både tilrettelæggelsen af og indholdet i praktikvejledningen, nemlig en mere institutionel eller kommunal agenda, hvor formålet med vejledningen synes dobbelt: At forberede de studerende til den forestående prøve, og at forme de studerende som kommende medarbejdere. Der er således tale om en agenda, som flytter fokus fra den studerendes behov for (ud)dannelse til kommunens behov for arbejdskraft.

Afslutningsvis undersøger Højberg praktikvejledning som fælles anliggende på praktikstedet og peger på, at det er en vejledning, som har stor betydning for den studerendes læreproces i praktikken, men at det samtidig er en vejledningsform, som ikke kan stå alene eller erstatte en mere struktureret og fast tilrettelagt og fagligt funderet vejledning.

Tema 2: Forskellige måder hvorpå de studerende deltager i institutionens hverdagsliv og lærer

Ved at fortælle om en del af de to studerendes dag i praktikken (kap. 5 og 12), udforskes og udfoldes praktikkens hverdagslige karakter og de (forskellige) måder, de studerende gør sig til deltagere, til lærende og til pædagoger. Fortællingerne giver indblik i, hvordan de studerende selv arbejder med at være i praktik og komme på sporet af at blive pædagoger. Vi får indblik i, hvad der former dem, og hvad de formes af. Og vi får indblik i nogle studerendes komplekse erfaringer i det levede liv og i, hvordan de medierer og forstår, gør sig erfaringer og danner identitet i relationerne mellem det kulturelle og det individuelle. Vi får indblik i, hvordan de på mange samtidige og også ind imellem modsætningsfulde måder lærer, fornemmer, forstår og skaber mening i den praksis og institutionshverdag, de tager del i som pædagogstuderende. Vi får viden om, hvordan den studerende selv arbejder med at gøre sig til deltager i praktikken, hvad det er for processer, der sættes i gang, hvor deres selv- og omverdensforholdet bearbejdes, og hvordan deltagelsen – og med det, lærings- og professionsidentitetsdannelse – fordrer sansende, fornemmende, værdibårne vidensformer.

Praktikinstitutionerne forstår, fortolker og forvalter i meget høj grad praktikken sådan, at det er selve deltagelsen i hverdagslivet, der er det væsentlige. Der er ingen tvivl om, at det er sådan, fordi der er brug for alle hænder – normeringen presser daginstitutionerne til at udnytte alle ressourcer. Men vore analyser viser også, at der – både blandt praktikvejledere og studerende – er en oplevelse af, at den pædagogstuderende tilegner sig viden, kunnen og professionsidentitet ved at *deltage* i udøvelsen, afprøve sig selv i den, blive konfronteret med egne normer og handledispositioner og herigennem øve sig i at tage ansvar for professionsudøvelsen.

De studerende søger – med deres respektive forudsætninger – at navigere i, med og imod den viden og kunnen, de forståelser, selvfølgeligheder og værdisætninger, som de selv forbinder sig til (livshistorisk, aktuelt og fremadrettet), og som de møder i praktikinstitutionen. Praktikinstitutionerne ser ud til at være ret bevidste om, at det er gennem de studerendes deltagelse i hverdagslivet og de mangeartede erfaringer af modsætninger og ”ufærdige” refleksioner, forhåbninger og forlis, deres selv- og omverdensforhold bearbejdes, og professionsidentiteten dannes. Men en god praktik er også en praktik, der kører; institutionen er dybt afhængig af, at den studerende vipper ind og fungerer i praksis.

Det ser også ud til at være en grundantagelse, at man lærer ved at gøre og ved at fejle, men måske også, at de dimensioner af fagligheden, som knytter sig til hverdagslivets mange valg og handlinger, ikke i særlig høj grad gøres til genstand for refleksion. Når man følger og beskriver den praksis og de handlesammenhænge, de studerende tager del i, er dette påfaldende, fordi det bliver tydeligt, at den studerende (og kommende pædagog) hver dag står i masser af situationer, hvor der skal træffes valg, og hvor det fra et pædagogisk perspektiv langt fra er ligegyldigt, hvilke valg der træffes. Det er simpelthen et vilkår for – eller et centralt træk ved – den pædagogiske praksis, at pædagogen hele tiden må svare på handlinger, situationer, initiativer og opfordringer, at hun står alene om at svare og handle passende, og at hun kun yderst sjældent kan rådføre sig med andre om sine valg. Hun skal derfor øve sig i at tage ansvar for, at hverdagen og institutionslivet fungerer, men også for at hendes handlinger og valg har moralsk karakter. Kan den studerende ikke bidrage til, at hverdagen fungerer, er det let at få øje på, at den studerende kommer til kort. Kan den studerende derimod det, er det også let at få øje på, at mange situationer, der faktisk er komplekse og principielt åbne for fortolkning og mange mulige valg, meget let bliver upåagtede. Det kører jo bare, kan man sige. Men får den studerende i tilstrækkelig grad hjælp og støtte til at forholde sig åbent, undersøgende og spørgende til de mange hverdagslige situationer og samspil, som i en pædagogisk professionsudøvelse vel altid bør have moralsk og pædagogisk karakter?

Fortællingerne giver indblik i, at praktikinstitutioner med fordel kan forholde sig pædagogisk og didaktisk (og ikke kun praktisk) til, at de studerende er meget alene, og at de skal træffe gode pædagogiske valg *hele* tiden. Det rejser spørgsmål om, hvordan denne hverdagslige, mere mondæne dimension af fagligheden kan gøres til genstand for uddannelse, refleksion og bearbejdning af såvel den studerendes habituelle dispositioner, normer og værdier, og den institutionaliserede praksis.

Tema 3: Hvordan studerende tilegner sig en form for praksisrelevant viden gennem deres positionering i det institutionelle rum

Kapitlet ”Den studerendes vidensprocesser i den pædagogiske praksis – at skabe forbindelser” (kap. 6) bidrager til at belyse forskningsspørgsmålet: Hvordan forstår, fortolker og forvalter praktikinstitutioner i pædagoguddannelsen deres opgave som uddannelsesinstitutioner? En nysgerrighed i forhold, hvordan den studerende håndterer situationer, og hvad hun/han kan lære alene med en børnegruppe og uden nogle uddannede pædagoger at lade sig guide og vejlede af, danner udgangspunktet for kapitlet. Denne nysgerrighed er groet ud af det empiriske arbejde, og temaet er med andre ord empirisk informeret. De specifikke cases, der trækkes frem, er læst sammen med og op ad de øvrige cases – på den måde er noget af det empiriske materiale sat i forgrunden og andet i baggrunden.

At den studerende i længere perioder er alene med børnegrupper, betragter vi ikke som en bevidst og planlagt uddannelsesstrategi fra praktikinstitutionernes side, men snarere en mere utilsigtet effekt af hverdagens ressourcer og ressourcefordeling.

Kapitlet stiller følgende underspørgsmål: Hvilke forbindelser konstitueres i begivenheder og situationer, hvor den studerende er alene med en børneflokk, og hvordan engagerer og involverer den studerende sig i de forbindelser, og hvilke vidensprocesser muliggøres? Kapitlet sætter som sagt fokus på børnenære situationer, hvor den studerende er alene med en større eller mindre gruppe af børn og zoomer ind på, hvordan den studerende deltager og engagerer sig, og hvilke forbindelser den studerende (med)skaber. At skabe forbindelser i den pædagogiske praksis specificeres yderligere i kapitlets analyser via begreber som sensitivitet over for omgivelserne, improvisation og stabilisering, som udgør dimensioner i den studerendes vidensprocesser.

Den empirisk genererede tematik om studerendes vidensprocesser i børnenære aktiviteter læses sammen med et teoretisk greb om viden som distribueret, relationel og situeret og som et fænomen, der ikke kan adskilles fra kunnen (vores viden og vores væren i verden kan ikke adskilles). Derved brydes der med ideen om viden som en indre kognitiv og rationel individuel proces. Viden konstitueres i relationer mellem forskellige komponenter og aktører, som både kan være humane og non-humane.

I kapitlet fremanalyseres, hvordan den studerendes lokalisering i tid, krop og rum har effekter for hendes muligheder for at skabe forbindelser og orkestrerer børnenes bevægelser, opmærksomheder, optagetheder. Disse orkestreringer sker via stemmen, intonation, blikket, berøringen, og det har derfor stor betydning, hvordan den studerende placerer sig sammen med børnene. Analysen viser, hvilke forbindelser og situationer (og derved vidensprocesser), der bliver mulige, når den studerende er nærværende og placerer sig i tæt nærhed med børnene. Og hvordan sådanne forbindelser og situationer er vanskeligere at etablere, når den studerende placerer sig på afstand. I forlængelse heraf fremanalyseres, at det at forme forbindelser, er et stedligt, temporalt og kropsligt arbejde, og at de studerendes forskellige lokaliseringer i tid, rum og krop giver forskellige muligheder for at blive til som studerende på vej ind i pædagogprofessionen.

Tema 4: Praktikkens evalueringskriterier

I analysen "Kvalificering i spænding" (kap. 7) peges der på, at praktikken gennemkrydses af evalueringskriterier og kvalificeringsforståelser, der ikke er entydige, og som kan siges at trække i hver sin retning. Disse evalueringskriterier er interessante, fordi de direkte og indirekte tematiserer og aktualiserer både pædagogiske og styringsmæssige spørgsmål om, hvad praktikken går ud på, og hvad den skal gøre godt for. Forskellige evalueringskriterier er således nært sammenhængende med nogle grundlæggende forskellige kvalificeringsforståelser, som er i spil i praktikken. Vi konstruerer analytisk et spændingsfelt mellem to forskellige forestillinger og fortolkninger af, hvad praktikken er for et uddannelsesrum; hvad det er, der kvalificerer den studerende til at blive uddannet til pædagog i praktikken og dermed også af, hvad det er for kriterier, praktikken skal vurderes på baggrund af.

Den ene kvalificeringsforståelse forbinder praktikken med et uddannelsesrum, hvor den studerende gennem sin deltagelse i praksis får indsigt, erfaringer og viden, der gør, at hun kan blive en dygtig udøver i betydningen: Én der kan forstå og formidle dét, der opfattes som pædagogisk betydningsfuldt. For vejlederne og praktikinstitutionerne er et væsentligt evalueringskriterie således, at de studerende kan handle passende og tage ansvar for egne handlinger i forhold til institutionens hverdagsliv og pædagogiske opgaver. De taler om det som, at den studerende "kunne være sammen med børnene", og at "kunne se børnenes behov" og betoner, at det både er det enkelte barn og børnegruppen, der skal ses og mødes i den pædagogiske praksis. Praktikken vurderes i praktikinstitutionerne på baggrund af, hvordan og hvorvidt den studerende kan og vil arbejde med egne værdier og virkemidler, med sit selv- og omverdensforhold. Evalueringskriterierne er i den sammenhæng ret klare: Den studerende skal gennemgå en fagpersonlig dannelsesproces, hvor han eller hun

viser, at åbenhed overfor og vilje til at tage ansvar for sin professionsudøvelse i et felt, hvor der er mange måder at udøve pædagogik, men hvor ikke alle måder er lige gode. Men de er samtidig åbne i den forstand, at der ikke er klare og afgrænsede kriterier for, hvad den fagpersonlige dannelse skal føre til. For praktikvejlederne er den fagpersonlige dannelse en proces, der er på vej, og som mange af dem beskriver, at de fortsat selv er i gang med, selvom de har været færdiguddannede pædagoger i mange år.

Den anden kvalificeringsforståelse forbinder kvalificering med et spørgsmål om, at den studerende systematisk tilegner sig viden, og at hun ved afslutningen af forløbet kan demonstrere nogle specifikke færdigheder, der viser at hun kan anvende sin viden til at arbejde systematisk og professionelt. Det er i høj grad en kvalificeringsforståelse, som præger praktikkens styringsdokumenter og de prøvebestemmelser, som er fastsat. Og et evalueringskriterie, der går på målopfyldelse.

Det sidste evalueringskriterie rejser ind i praktikken gennem de studerendes måder at translaterer praktikprøve og portfolio som "opgave" og "eksamen", og det skaber altså et spændingsforhold til den kvalificeringsforståelse og de evalueringskriterier, som knytter sig til praktikinstitutionernes tilgange til udøvelsen som en praksis, der udfolder sig vedvarende i institutionens livssammenhænge og engagementer. Spændingen mellem kvalificeringsforståelser og evalueringskriterier balanceres tendentielt på en sådan måde, at det pædagogiske hverdagslivs mange situationer, samspil og valg, som ikke er planlagt, tendentielt udgrænses. Og dermed en forståelse af pædagogikken som en praksis, der altid kan gøres og forstås anderledes, men som ikke desto mindre gerne skulle have en moralsk karakter.

Tema 5: Rammesætning af en praktik hvori den studerende er ansat

Kapitel 9 tager afsæt i, at en studerende i praktik er ansat og således indgår i kommunens/dagtilbuddets institutionens/samlede normering. Vi har i vores cases set, at det administreres forskelligt.

- a) Én stue har fast en studerende i praktik, den studerende indgår i stuens normering. Denne ordning er koblet til, at institutionen har en fast praktikvejleder.
- b) Der er flere pædagoger, der kan være praktikvejleder, og de skiftes til at have studerende i praktik, så det ikke er samme stue, der altid har en studerende. Den studerende indgår i stuens normering.
- c) Den studerende indgår i den samlede normering for dagtilbuddet, men den studerendes plads holdes udenfor stuenormeringerne, således at hun kommer "oveni" stuens sædvanlige normering. Det skifter fra år til år, hvilken stue der har en studerende.
- d) Den studerende indgår i den samlede normering for institutionen, og den konkrete stuenormering skifter, da man også operere med "flyvere" eller "ressourcepædagoger", således at normeringen altid er højst der, hvor der er mest brug for det. Hvilken stue, der skal have en studerende, og hvordan den stue på det tidspunkt er normeret, vurderes fra gang til gang, således at medarbejderdækningen hele tiden er optimal i forhold til, hvad der er brug for.
- e) Ordningen kan også administreres således, at studerende er indregnet i kommunens samlede budget for daginstitutionsområdet, således at den institution, hvor den studerende kommer i praktik, oplever, at den studerende kommer oveni den sædvanlige normering.

Som bekendt er personalenormeringen i dagtilbud i forvejen forholdsvis lav, og set ud fra et driftsperspektiv kán det være et stort arbejde at få en studerende ind, der måske først skal oplæres og ikke fra starten af kan udfylde en reel plads. Det er i dette lys, man kan forstå c) og d) og til dels også a), idet det antages, at en erfaren praktikvejleder og øvrigt personale på stuen, der er vant til, at der også er en studerende, hurtigere

kan få den studerende på gлед end i tilfælde af b). Praktikvejlederen fra et af de steder, hvor man praktiserer a) fortæller, at de i begyndelsen af praktikken tilpasser de øvrige stuemedarbejderes arbejdstider, så den studerende kan få en vis ro til at falde til, hun fortæller også, at det kan være belastende, når det tager lang tid, før den studerende reelt kan udfylde en plads.

Set ud fra de studerendes perspektiv er der blandede meldinger omkring c), idet de, i hvert fald når de er stykke henne i deres praktikker, også kan savne at være én af dem, der er uundværlige, da det netop er i situationen, hvor der regnes med dem, de lærer meget. Det kræver således en særlig opmærksomhed og fleksibilitet på stuen, så arbejdet organiseres på en sådan måde, at den studerende hele tiden har optimale læringsbetingelser.

Vi har mødt ordning d) et enkelt sted, her sigtes der mod, at der altid skabes det optimale forhold mellem institutionens og stuenes normeringsbehov og den studerendes deltagelses- og læringsmuligheder. Den pågældende institution var karakteriseret af en stærk fælles kultur og en bevidst og synlig dyrkelse af såvel det fælles, som stuenes egne faglige miljøer.

Hvis vi antager, at den studerende bevæger sig fra periferi til fuld deltagelse, så bevæger hun sig mellem forskellige positioner i løbet af praktikken: Først skal der etableres et samarbejde mellem den studerende og praktikstedet, og den studerende kommer til at indgå mere og mere i stuenes hverdag som en af de voksne. I bevægelsen fra periferi mod centrum udfordres den studerende, både med hensyn til selvstændig varetagelse af opgaver og med hensyn til refleksion over både de andres og egen varetagelse af opgaver; en bevægelse, der i større eller mindre grad skal stilladseres. Er den studerende parat til at bevæge sig endnu længere ind til centrum, indebærer det, at hun må indgå i stedets faglige miljø på lige fod med de andre; det er her hun gennem deltagelse lærer, hvordan man undersøger og udvikler pædagogikken, både generelt og i forhold til særlige aktuelle udfordringer.

Bevægelsen fra periferi til centrum er individuel: Nogle studerende har erfaringer og falder måske hurtigt til, andre er uerfarne og/eller har sværere ved at greje, hvad der forventes af dem. Den studerendes deltagelse i praksisfællesskabet er varierende over tid, og variationen er forskellig fra gang til gang. For at hun hele tiden kan udfylde den plads, der i et læringsperspektiv er optimal, skal der være en forholdsvis stor fleksibilitet i forhold til stuenes tilrettelæggelse af det samlede arbejde. Især i situationer, hvor der er få ressourcer, kan det være krævende. Hvis og når den studerende når dertil, hvor hun er klar til at indgå i stedets faglige miljø, hvor man i fællesskab undersøger og udvikler pædagogikken, er der ikke altid mulighed for det. Det kan skyldes, at der er brug for den studerende på stuen, men også at det er ikke alle steder, hvor der er en kultur og en arbejdstilrettelæggelse, der giver plads til en synlig institutionel dyrkelse af det faglige miljø.

Konkluderende: Med udgangspunkt i at deltagelse er en væsentlig del af den studerendes læring, så er det vigtigt, at der er deltagelsesmuligheder. Det gælder uanset om praktikken foregår i et ansættelsesforhold, eller om den foregår som en del af et SU-finansieret studie. Set fra et uddannelsesmæssigt synspunkt kan man ikke entydigt sige, at det i sig selv er ansættelse/ikke ansættelse eller i normering/udenfor normering, der er afgørende for, om en praktik fungerer som et uddannelsesforløb med læringsmæssige kvaliteter. Når man på institutionen gør sig klart, hvilke uddannelsesmæssige opgaver, der er på forskellige tidspunkter og kan organisere praktikken på en sådan måde, at der er plads til dem, når de er aktuelle, er der en god balance og sammenhæng mellem den studerendes læring, institutionens varetagelse af kerneopgaven og medarbejdernes trivsel. Når normeringen i forvejen opleves som (for) lav kan det være sværere at finde det overskud og den fleksibilitet, der skal til for at skabe optimale læringsbetingelser, og der er risiko for, at det går ud over den studerendes læringsmuligheder, at det medfører en særlig og u hensigtsmæssig belastning af praktikvejlederen og/eller andre kolleger, eller at det går ud over løsningen af kerneopgaven. Der skal

således udvises stor omhu i forhold til at rammesætte praktikforløbet på en sådan måde, at både den institutionelle pædagogiske hverdag og den studerendes uddannelsesforløb har de bedst mulige kår. Vi har i den forbindelse talt med flere praktikvejledere og ledere om, at det kunne være hensigtsmæssigt med sparring mellem praktikvejledere fra forskellige institutioner.

I denne analyse er der taget udgangspunkt i, at den tilsigtede læring i praktikken går gennem deltagelse og bevægelsen fra periferien mod centrum. Det er det sigte, der passer bedst til den måde praktikken i pædagoguddannelsen aktuelt er organiseret på. Det er selvfølgelig muligt at forestille sig, at der også kan være andre læreprocesser forbundet med praktik, og at praktikken i den forbindelse også kan organiseres anderledes. Den diskussion falder udenfor denne undersøgelses rækkevidde.

Tema 6: Studerende er som regel i det børnenære rum – hvorfor er der en tendens til at de bliver der, og hvordan kan det være, at der ikke i højere grad er sat en retning for pædagogers faglige udvikling?

I kapitel 10 undersøges nogle af de vilkår, som påvirker de studerendes bevægelser mellem forskellige lærerige positioner i praktikken. Kapitlet tager udgangspunkt i to studerende, der blev anset som dygtige, men som også beskrev, at de af lidt forskellige grunde primært befandt sig i det børnenære rum i store dele af praktikken. Dette betød, at de ikke i større omfang fik adgang til nye udfordringer fx tættere på det kollegiale arbejdsfællesskab. Den ene studerende deltog overvejende oftest i rutineopgaverne i det børnenærum, mens den anden studerende i et vist omfang tog afstand fra at bevæge sig ind i andre positioner fx tættere på det kollegiale fællesskab med møder etc. Den studerende løste primært rutineopgaver, men skabte også af og til sin egen position tæt på børnene. Begge studerende fik gode evalueringer og beskrev, at de oplevede, at praktikken i et vist, men ikke tilstrækkeligt omfang, bidrog til deres læreprocesser i praktikken. De to studerendes deltagelse i arbejdet konfirmerede dermed overvejende deres opfattelser af deres kunnen. Deres læreprocesser var i et vist omfang tilfældige, fordi de arbejdede med rutineopgaver, og fordi det overvejende var driften, der styrede uddannelsen, hvilket i et vist omfang under de nuværende vilkår er grundvilkår for praktik. De to studerende kunne anvende det, de tidligere havde lært, hvilket må ses som meget vigtigt og produktivt. Deres forudsætninger var dermed afgørende for deres succes i praktikken, hvilket gør, at det ikke var overraskende, at de tilskrev deres person og egen indsats af stor betydning for udbyttet af praktikken.

Kapitlet afsluttes med nogle mere generelle overvejelser over de nuværende vilkår i praktikken i pædagoguddannelsen fx beskrives det, at læreprocesser i praktikken under de nuværende vilkår i et vist omfang er præget af tilfældigheder, der balancerer mere eller mindre godt med de studerendes forudsætninger. Det ses som et grundvilkår i den nuværende praktik, men det hænger også sammen med de generelt pressede vilkår for pædagogisk arbejde i dagtilbud, pædagogers vidensautoritet og tilsyneladende noget svage forestillinger om trin i studerendes og pædagogers faglige udvikling og karriereforløb. Trods det, udvikler de studerende med stor sandsynlighed deres handlerepertoire og professionelle identitet i praktikken, selvom dette ikke nødvendigvis altid tematiseres som læring. Det hænger blandt andet sammen med, at der, under de nuværende vilkår, ikke er sat en eller flere retninger i studerendes faglige udvikling, hvilket sandsynligvis må ses i sammenhæng med, at det er der heller ikke i større omfang sat for pædagogers faglige udvikling. Det bidrager til, at der ofte lægges relativt stor vægt på de personlige forudsætnings betydning, og en tendens til, at i praktikken læres man overvejende op af sig selv.

Praktik er indlejret i et spændingsforhold mellem drift og uddannelse. Det falder under de nuværende vilkår ofte ud til fordel for driften, hvilket medvirker til, at der endnu ikke er udviklet en eksplicit pædagogik, professionsdidaktik eller didaktik for praktikken.

Tema 7: Praktikken som læringsrum for vigtig professionsviden

Den korte behandling af dette tema trækker på flere af bogens kapitler og ikke mindst også på de diskussioner, som det samlede empiriske materiale og arbejdet med delundersøgelserne har affødt i forskergruppen. Spørgsmålet om professionsviden er et centralt uddannelsesmæssigt spørgsmål i en professionsbacheloruddannelse. Spørgsmålet er i sagens natur relevant at stille, ligesom der er forholdsvis bred enighed om, at det er afgørende vigtigt, at studerende i løbet af studiet beskæftiger sig med at tilegne sig, og måske endda også med at producere, professionsviden. Men hvad er professionsviden for en størrelse? Det er et helt centralt spørgsmål, eksempelvis i forbindelse med hvad indholdet i vejledningen skal være, og hvordan der vejledes (kap. 9). I forskellige delundersøgelser har vi beskæftiget os med forskellige former for professionsviden, fordi en vidensproces sprang i øjnene og skulle undersøges nærmere (som i kap. 6), fordi det så ud til, at der manglede en vidensproces (som i kap.10), fordi vi så en slags konkurrence mellem forskellige slags vidensprocesser (kap.7), eller fordi vi måtte afklare forholdet mellem professionsidentitet og viden (kap. 11). Vi har set med forskellige blikke, og vi har undersøgt betydningen og håndteringen af forskellige former for professionsviden. Sammen og hver for sig peger undersøgelserne på, at mulighederne for tilegnelse af professionsviden bliver bedre, når der sættes retning for den studerendes faglige udvikling i praktikken.

I mangel af professionsviden.....

Martin Bayer hæfter sig i " Det forventningsløse og det elastiske uddannelsesrum" (kap. 10) ved, at nogle studerende i det meste af praktikken primært eller alene beskæftiger sig med lærerige rutineopgaver, og han efterlyser, at der åbnes op for flere positioner og dermed forskellige udfordringer, opgaver og relationer til børn og kolleger i forskellige uddannelsesrum. Bayer søger forklaringen for, at studerende primært er i det, han kalder det børnenære rum, i at der i pædagogprofessionen ikke er sat retning for den faglige udvikling: Der er ikke en karrierestige, hvor der er klare professionsrelevante kriterier for, hvad man skal vide og kunne på hvert trin. Det smitter af på praktikken. Den faglige arbejdsdeling baseres ifølge Bayer primært på uformelle og implicite hierarkier, ikke på kompetencer og faglige kriterier. Det medfører, at den faglige udvikling bliver selvdirigeret, hvilket antageligt har den virkning, at pædagogens forudsætninger, person og personlighed af mange tillægges stor betydning for den faglige autoritet og for den enkeltes faglige udvikling. Set ud fra dette perspektiv er professionen ikke i tilstrækkelig grad vidensbaseret, og derfor tillægges personlige forudsætninger stor betydning for professionsudøvelsen. Bayer gør opmærksom på, at henvisninger til praktiske, poetiske og stiltiende vidensformer er en henvisning til vidensformer, der indimellem fremstår som esoteriske, mystiske, ja, som en slags Black Box, der vanskeliggør øget vidensbaseret. Når Bayer så undersøger to af vores cases, fremtræder de studerendes deltagelse primært som udførelse af rutineopgaver i det børnenære rum, og han lægger mærke til, at de selv ikke mener de lærer ret meget nyt, fordi de i forvejen kunne det. Den læring, der træder frem, er en læring om og af sig selv. På den baggrund kan Bayers undersøgelse læses som en opfordring til professionen om at sætte retning, eller flere retninger, for den studerendes faglige udvikling og muligheder for flere positioneringer end den i det børnenære rum.

Professionsviden på et kropsligt og sensorisk niveau

Helene Falkenbergs undersøgelse, "Den studerendes vidensprocesser i den pædagogiske praksis – at skabe forbindelser" (kap. 6), tematiserer netop en vidensform, som i Bayers undersøgelse fik prædikatet mystisk. Hun ser på vidensprocesser i det børnenære rum, hvor hun får øje på, at studerendes lokaliseringer i tid, rum og krop i de børnenære relationer har betydning for muligheden for at kunne udvise sensitivitet for antydninger i omgivelser og situationer. Hun konceptualiserer dermed praktikken som et uddannelsesrum, og de vidensprocesser, de studerende indgår i, som kendetegnet ved kropslige og sensoriske dimensioner og kvaliteter af professionsviden. I denne forståelse er forskellen på den vidende og den ikke vidende ikke et individuelt akkumuleret kognitivt spørgsmål, men et relationelt spørgsmål og en kapacitet til at reagere og skabe forbindelser i relation til antydninger. I sin uddannelsesproces må den studerende udføre et sensorisk arbejde, der fordrer en åbenhed og involvering overfor børnenes optagetheder og situationernes uforudsigelige udviklinger, hvilket igen kræver nærhed og nærvær, mulighed for at tune sig ind. Professionslæring indebærer således at den studerende lærer at forstå betydningen af, at det pædagogiske arbejde er et stedligt, kropsligt og temporalt arbejde, der fordrer kropslig og psykisk opmærksomhed. På den baggrund kan Falkenbergs undersøgelse læses som en opfordring til at rette opmærksomhed mod sådanne vidensprocesser, til at rammesætte situationer, hvor den kan udvikles og til at tematisere dem sammen med den studerende. Falkenberg afmystificerer således en stiltiende vidensform, og giver hints til, hvordan man i praktikken kan arbejde systematisk med den. Det hænger sammen med, at Falkenberg ser det børnenære rum som et rum, hvor der hele tiden foregår stabiliseringer og improviseringer, hvilket kalder på vidensprocesser af sensorisk karakter, dvs. vidensprocesser, der er forankret i pædagogens væren-i og af-verden.

Professionsviden i form af en moralsk orientering.....

Line Togsverd sætter i kap. 7, ligesom Bayer og Falkenberg, spot på, at professionslæring også er en fagpersonlig udvikling. Bayer fortolker narrativet om vigtigheden af den fagpersonlige udvikling som et før-professionelt narrativ, der står i vejen for, at der sættes retning for faglig udvikling. Falkenberg fortolker og fremanalyserer udvikling af evnen til at gå ind i sanselig-æstetiske vidensprocesser som en faglig udvikling, der er knyttet til pædagogens væren-i-verden. Togsverd fortolker narrativet om den fagpersonlige udvikling, som hun møder i vores case-materiale, som forbundet med en moralsk orientering, der er afgørende for, at den kommende pædagog kan tage ansvar for, at hendes professionsudøvelse også bliver en *god* udøvelse. Togsverd søger dermed retning for faglig udvikling et andet sted end Bayer, nemlig i en gradvis større forståelse for, indsigt i og erfaringer med *udøvelse af en værdibaseret praksis*. Mens Falkenberg hæfter sig ved at pædagogen tuner sig ind, men lader det stå åbent, hvad det er pædagogen tuner sig ind på eller bør tune sig ind på, sætter Togsverd ord på, at den studerende bør tune sig ind på det pædagogisk værdifulde. Hun sætter i sin undersøgelse fokus på, at både studerende, vejledere og ledere synes, det er problematisk, at udvikling på den vidensdimension, hvor den studerende tager ansvar for, *hvordan* han eller hun begår sig som professionsudøver, ikke er på dagsordenen i de bekendtgørelsesbestemte evalueringskriterier, der i højere grad fokuserer på vidensprocesser, som også udspiller sig i den del af uddannelsen, der foregår på professionshøjskolen.

Professionsviden i form af situeret viden og kundskab

I forlængelse af Helene Falkenbergs tematisering af de kropslige og sensoriske dimensioner i den studerendes professionsviden og Line Togsverds fokus på den studerendes fagpersonlige udvikling, peger Birgitte Højberg i sin undersøgelse af vejledningen i praktikken (kap.8) på, at praktikvejledningen har en eksklusiv mulighed for at understøtte netop disse vidensdimensioner. Gennem anvendelsen af detaljemættede fortællinger og beskrivelser af situationer fra den studerendes daglige pædagogiske praksis kan der i vejledningen åbnes

mulighed for, i dialog med praktikvejleder, at understøtte den studerendes udvikling af det, som man kan kalde *situeret professionalism*, et begreb lånt fra Lotte Hedegaard-Sørensen, som bruger det til at indfange den særlige form for viden ”som udfolder sig i situationer, når der handles, skønnes, vurderes, reflekteres og teoretiseres i situationernes nu” (Hedegaard-Sørensen 2013, s. 38). Det bygger på en situeret vidensforståelse, hvor kundskab og læring betragtes som en del af, indlejret i og afhængig af hverdagslivets *sociale og kulturelle kontekster*, og hvor viden aktiveres og bliver skabt i interaktionen mellem den enkelte og omgivelserne i relation til *konkrete situationer* i tid og sted. Hermed understreges det, at den viden, som den studerende tilegner sig i praktikken, udspringer af, hvad hun *gør* i bestemte situationer og kontekster, og hvordan hun sammen med vejleder *reflekterer* over denne *gø*ren.

Professionsviden i form af en reflekteret pædagogisk orientering

Med afsæt i læsning af udvalgte reviews om professionsidentitet konstruerer Jan Jaap Rothuizen i kap. 11 en forestilling om professionsidentitet, der har tre dimensioner: Én der vedrører identifikation med de andre udøvere af professionen, én der vedrører den livshistoriske forankring og en tredje, der vedrører en identifikation med de kulturelle værdier, som professionen fagliggør gennem udøvelse, undersøgelse og udvikling af pædagogikken. Rothuizen identificerer de for pædagogikken grundlæggende kulturelle værdier: Kvalificering – lære den nye generation noget, som den ikke umiddelbart har brug for, men som giver den muligheder i fremtiden; subjektivering – opfordringen til selvvirksomhed og selvstændighed og civilisering – at danne og kunne indgå i fællesskaber af frie borgere. Rothuizen har især fokus på de sidste to, som paradoksalt nok på en gang er hinandens forudsætninger og står i et spændingsforhold til hinanden. Den studerende skal kunne bære sig i dette spændingsfelt, hun skal tilegne sig de pædagogiske orienteringer i form af en retningsgivende viden, som på en gang forankres i et personligt handleberedskab og i en løbende faglig kommunikation om, hvordan pædagogiske udfordringer og problemer håndteres. Rothuizen beskriver fire aspekter af professionsidentitetsdannelsen og undersøger, om og hvordan de fire aspekter kommer frem i syv af vores cases. De fire aspekter berører 1) at indgå i arbejdets orden (sml. Bayer), 2) at gennemgå en fagpersonlig udvikling (sml. Togsverd) baseret på 3) en sensitivitet på et kropsligt og sanseligt plan (sml. Falkenberg) og 4) en fagliggørelse af de første tre baseret på en fortrolighed med såvel pædagogikkens grundlæggende orientering som med de forskellige måder, den er blevet tolket på.

Mere faglig retning på den studerendes læring i praktikken.....

De fem undersøgelser i kapitlerne 6, 7, 8, 10 og 11 er foretaget med afsæt i forskellige forståelser af, hvad en profession er og af hvad professionsviden er, og hvordan det tilegnes. Disse forskellige forståelser åbner for forskellige undersøgelser og for im- eller eksplicite opfordringer til institutionel og organisatorisk understøttelse af praktikken som et læringsrum, der understøtter udvikling af professionsidentitet. De kan læses i en rækkefølge, hvor Bayer signalerer et problem – at der ikke i tilstrækkelig grad sættes faglig retning for den udvikling, der skal foregå i praktikken, og hvor der efterfølgende udvikles forskellige bud på, hvordan det problem kan forstås, og i hvilken retning man kan søge løsninger.

Bayer forstår problemet som et resultat af et for stort fokus på det personlige og et for ringe fokus på faglig viden. Falkenberg søger derimod en forståelse, der giver indsigt i betydningen af, hvordan pædagogen bevæger sig kropsligt-sensorisk i det børnenære rum, og elaborerer derved den side, som Bayer har lagt til side, uden at det indebærer, at den side Bayer har trukket frem, af den grund får mindre betydning. Togsverd fortsætter i Falkenbergs spor, og benævner den følsomhed og evne til improvisation, som Falkenberg sætter fokus på, som noget der refererer til en moralsk orientering og til pædagogisk takt, og Højberg peger på praktikvejledningens betydning for udvikling af situeret professionalism. Hermed bliver der et fornyet fokus på spørgsmålet: Hvordan vil du være pædagog? Rothuizen elaborer, hvordan en moralsk orientering bliver

til en pædagogisk, faglig orientering. Også han peger på, at det er ønskeligt, at der sættes mere faglig retning for den udvikling, der skal foregå i praktikken.

- II. Hvordan kan praktik understøttes organisatorisk og institutionelt, sådan at de studerende bliver en del af læringsforløb og praksissammenhænge, der understøtter udvikling af professionsidentitet.

I besvarelsen af det sidste forskningsspørgsmål tager vi udgangspunkt i de nuværende vilkår for praktik. Andre vilkår og konstruktioner kan tænkes, men det falder udenfor den undersøgende del af projektet. Det står dog – selvfølgelig – læseren frit at finde inspiration til selv at tænke i andre baner. Besvarelsen af spørgsmålet trækker særligt på den delundersøgelse, hvori professionsidentitet er i fokus (kap. 11), men begrænser sig ikke til det.

Professionsidentitet

Besvarelsen af spørgsmålet om, hvordan praktikken kan understøttes organisatorisk og institutionelt sådan, at den studerende bliver en del af læringsforløb og praksissammenhænge, der understøtter udvikling af professionsidentitet, forudsætter, at man har en forholdsvis klar forestilling om, hvad man skal forstå ved professionsidentitet. Det er imidlertid ikke en enkel sag. Professionsidentitet er ikke en håndgribelig størrelse, noget man kan pege på og sige: Se, det er nu professionsidentitet. Det gælder også for begreberne profession og identitet hver for sig: De er ikke klart afgrænsede og definerede begreber, og der er forskellige opfattelser af, hvad det er for størrelser. I et review, der inddrager 22 artikler, som relaterer sig til professionsidentitet, finder forfatteren 54 forskellige referencer, der inddrages for at forklare og beskrive det.

I vores undersøgelser har vi ikke opereret med en fast og fælles forestilling om professionsidentitet. I dette afsnit fremlægger vi tre forskellige forestillinger om professionsidentitet og relaterer spørgsmålet om de institutionelle vilkår for tilegnelsen af en sådan én til dem hver især.

Professionsidentitet som identifikation med de andre udøvere af professionen

En forholdsvis gængs forståelse af professionsidentitet går ud på, at det er en identifikation med professionen, dvs. at man har en professionsidentitet, når man identificerer sig med den sociale gruppe af professionsudøvere. Nu er man én af dem.

Praktikken giver rige muligheder for at studerende kan tilegne sig en sådan identitet, idet den studerende forventes at være/blive deltager i det pædagogiske arbejde: Den studerende socialiseres så at sige ind i arbejdet, i hverdagens opgaver og opgaveløsninger, i de omgangsformer, der gør sig gældende det pågældende sted, og bliver som regel også ledt på vej gennem vejledning. Praktikvejledere er som regel indstillet på, at den studerende skal falde til, og at der undervejs skal stilladsering til.

I forløbet mod udvikling af en sådan professionsidentitet kan studerende og vejleder/institution støde på tvivl, forhindringer og udfordringer. Vi sammenfatter dem her i form af tre spørgsmål, der er fremkommet gennem læsninger af vores empiriske materiale.

Kan jeg være ligesom de andre?

Undervejs i forløbet kan både vejleder og den studerende komme til at forholde sig til spørgsmålet, om den studerende kan være ligesom de andre. Det spørgsmål kommer op, når den studerende ikke bevæger sig hurtigt nok fra at være perifer deltager til at være mindre perifer deltager. Så skal der vejledning til og måske en stærkere rammesætning og stilladsering af den studerendes deltagelse i institutionens hverdagsliv. Opfatter man professionsidentitet som at være ligesom de andre professionsudøvere, så er der ikke nogen vej uden om, at den studerende primært skal tilpasse sig. Lykkes det ikke, vil man hurtigt komme frem til, at den studerende ikke kan identificere sig med professionsudøvelsen.

Vil jeg være ligesom de andre?

Det hænder, at den studerende kommer til at stille spørgsmålstejn ved, om hun vil være ligesom de andre. Det kan selvfølgelig bunde i, at hun er i tvivl om, om hun, når det kommer til stykket, vil være pædagog. I den situation er vejledning i forhold til den studerendes motivation vigtig. Det kan også bunde i, at hun ikke helt kan forlige sig med den pædagogiske hverdag og de omgangsformer, der gør sig gældende på stedet, fordi de efter hendes fornemmelse eller overbevisning ikke repræsenterer god pædagogik. Ofte opfordrer vejleder og institutionen studerende til at undre sig og til at stille spørgsmål ved den måde, tingene foregår på. Man har den grundholdning, at der ikke er et endegyldigt svar på spørgsmålet om, hvordan hverdagen og de pædagogiske tiltag skal tilrettelægges og udøves, og at det derfor kan være godt, at en studerende kommer og forstyrrer de gældende selvfølgeligheder. Det kan tages op i vejledning, og det kan føre til, at der udvikles nye forståelser. Ja, det kan være en del af stedets praksis, at det hører med til at være professionel, at man diskuterer og udvikler pædagogikken. Sådan er det ikke nødvendigvis altid. Den studerende kan også opleve, at hverdagen og den pædagogiske praksis er så massive og dominerende i forhold til, hvad hun vil, at hun vælger at gå i opposition eller at stå af. I uddannelsesmæssig sammenhæng er hverken opposition eller flugt hensigtsmæssige, og det er vigtigt, at dialogen holdes åben. Det kan være, at der er andre måder at være professionel på end den måde, man er det på dette sted.

Vi støder her altså på, at man ikke nødvendigvis kan sætte lighedstegn mellem praktikstedet og professionen. En studerende, der ikke vil identificere sig med stedet og de andre pædagoger dér, kan derfor også repræsentere et andet blik på, hvad der er professionelt, et blik der er værd at undersøge. Såfremt man på stedet ikke er indstillet på det, kan praktikforløbet fortsat være lærerigt, idet den studerende bliver nødt til at blive mere klar over sit eget ståsted og over, hvordan hun identificerer sig med professionen som sådan.

Med udgangspunkt i spørgsmålet "vil jeg være ligesom de andre?" kommer vi således frem til, at det er en del af det at være professionel at diskutere, hvad god pædagogik er. Professionen er mere end en mere eller mindre tilfældig social gruppe af professionsudøvere, der er samlet et sted.

Hvad for en pædagog vil du være?

Dette spørgsmål er beslægtet med det forrige, og det er et spørgsmål, som er ret gennemgående i udsagn fra såvel vejledere som studerende. Identifikation med professionen er noget, der involverer én som person, og netop derfor kan man også være pædagog på forskellige måder. Studerende kan slet ikke lade være med at lægge mærke til, at forskellige pædagoger er pædagog på forskellige måder, og de identificerer sig ofte mere med den ene end med den anden, eller med noget af den ene og noget andet af den anden. Denne del af professionsidentiteten kan man vurdere på forskellig vis, hvilket også fremgår af vores forskellige delundersøgelser.

Forstår man profession som noget, der henter sin legitimitet fra viden knyttet til udførelse af bestemte og forholdsvis veldefinerede opgaver, så er henvisning til personen som legitimering for, hvordan opgaverne

udføres, et tegn på en svag professionalisering. Man får med andre ord bestemt ikke mere professionsidentitet af at gøre det til en personlig sag, hvordan man udfører opgaverne.

Forstår man derimod profession som noget, der henter sin legitimitet fra en evne til at oversætte generel viden om, hvad der er værdifuldt for brugerne/børnene til konkrete og altid forskellige situationer, så har man en forestilling om, at den professionelle må være sensitiv, have sans for timing, må kunne respondere spontant og pædagogisk hensigtsmæssigt med afsæt i en kropslig og sansemæssig viden. Vi har således at gøre med en vidensform, der må tilegnes personligt, og derfor også bliver udøvet personligt.

Spørgsmålet "hvad for en pædagog vil du være?" kan således være en flugt fra, at det at være pædagog medfører en fælles forpligtigelse på en vidensbase og dermed en undergravelse af professionen. Forfaldsformen af "hvad for en pædagog vil du være?" er den pædagog, der siger, at hun nu (engang) er sådan en pædagog, der skælder ud. Men spørgsmålet kan også være en tilnærmelse til en personlig forpligtigelse på at gøre sit bedste for at udøve, undersøge og udvikle god pædagogik i konkrete situationer, altså en forpligtigelse på en høj faglighed.

Fra "hvad for en pædagog vil du være" til "hvordan vil du være pædagog"

Vi har signaleret spørgsmålet "hvad for en pædagog vil du være?", og vi tilbyder i forskellige undersøgelser forskellige tolkninger af det og af dets betydning for dannelse af professionsidentitet. Det er forholdsvis let at få øje på, at det er et udfordrende spørgsmål, og at spørgsmålet hverken må besvares eller affærdiges for let. Profession – og dermed også identifikation med professionen – er og bør være noget mere end en personlig holdning til, hvad og hvordan der skal gøres. Professionen skal kunne legitimere sig gennem henvisning til andet end personlige overbevisninger og præferencer; professionen legitimeres gennem henvisning til viden. Vandene skilles dog, når vi skal afklare, hvilken slags viden der skal kunne henvises til, hvor nogen vægter almenyldig viden, dvs. viden der gælder for alle professionsudøvere på samme måde, og andre vægter den specifikke translation af almen viden til unikke situationer, som involverer udøveren af professionen på et kropsligt-æstetisk plan. De to står dog ikke nødvendigvis i modsætning til hinanden, men kan også supplere hinanden, når man accepterer, at professionen både må orientere sig efter teknisk og praktisk viden.

Med reference til viden og faglighed er der lagt et referencepunkt for "pædagog". Der er tale om både teknisk og praktisk-moralsk viden, som hører til faget, ikke i form af endegyldige svar på enhver pædagogisk situation, men i form af et videnskorpus, som er fælles, som må tilegnes personligt, og som efterfølgende må indgå i den løbende kollektive udøvelse, undersøgelse og udvikling af den pædagogiske praksis. Der er ikke frit valg på alle hylder, og derfor må spørgsmålet omformuleres til "hvordan vil du være pædagog?" Det spørgsmål er åbent, når det stilles, men besvarelsen må nødvendigvis gives i professionsfællesskabet, hvor de faglige begrundelser står til diskussion, ligesom konkrete pædagogiske handlinger står åbne for nærmere undersøgelse.

At arbejde med spørgsmålet "hvordan vil du være pædagog?" er en opgave, der er uomgængelig, stor og vanskelig, og den kan bedst kan løses, når både den studerende og praktikvejlederen i forvejen har et godt begreb om faglighed og forskellige dimensioner af faglighed.

Professionsidentitet som en proces, en løbende forhandling mellem faglige, sociale og livshistoriske referencer

I det foregående er vi stødt på grænserne af en forståelse af professionsidentitet som identifikation med andre udøvere af professionen. I forbindelse med spørgsmålet "vil jeg være som de andre?", skrev vi: Professionen er mere end en mere eller mindre tilfældig social gruppe af professionsudøvere, der er samlet et sted. I forbindelse med spørgsmålet "hvad for en pædagog vil du være?", stødte vi på, at der må være en forpligtigelse på viden, både i form af generel viden, der kan informere og anvise, og i form af en generel viden, der kræver en situationel oversættelse, en viden, der derfor nødvendigvis må være en integreret del af professionsudøveren. Den sociale dimension af professionsidentiteten må derfor suppleres med en faglig dimension og en personlig dimension. De tre, den sociale identifikation, identifikationen med faget og fagligheden og den personlige tilegnelse og situationelle tolkning og anvendelse, udgør i denne forståelse tre dimensioner af professionsidentitet. Dimensioner, der konkret kan understøtte hinanden, når der er harmoni mellem dem, men som også kan gå imod hinanden. For eksempel når man opdager, at der er et misforhold mellem, hvordan den sociale gruppe, man er en del af, gebærder sig, og den faglige vurdering af, hvad der er god pædagogik. Eller når der er et misforhold mellem den personlige og måske endda socialt accepterede identifikation med den måde, man er pædagog på, og så en faglig vurdering af, hvad god pædagogik er. Professionsidentitet bliver i denne forståelse en proces, en løbende professionsidentitetsdannelse, hvori de forskellige dimensioner må forhandles i forhold til hinanden. Processen drives af spørgsmålet "hvordan vil du være pædagog?" I det spørgsmål ligger der en binding på, at man er noget: Man er pædagog, og det medfører i sig selv forpligtigelser, både i forhold til den sociale gruppe og i forhold til fagligheden. Spørgsmålet om, hvordan man så vil udfylde sin pædagog-væren, tilføjer, at professionen medfører, at man skal kunne handle spontant og situationelt med afsæt i en sans for de værdier og mål, profession og fag forpligtiger en på, og at det er noget, man selv skal tilegne sig med afsæt i den person, man er og med et perspektiv på den person, man kan blive.

Hvordan kan praktik understøttes organisatorisk og institutionelt, sådan at de studerende bliver en del af læringsforløb og praksissammenhænge, der understøtter udvikling af professionsidentitet?

En praktik, der understøtter dannelse af professionsidentitet i ovenfor nævnte betydning, må blandt andet muliggøre:

- a) Deltagelse i institutionens hverdagsliv/social identifikation
- b) Refleksion over og faglige begrundelser for tilrettelæggelse og udøvelse af pædagogikken
- c) Rammesætning af situationer, hvori den studerende skal handle situationelt og efterfølgende behandling af spørgsmål om, hvordan de situationelle handlinger forholder sig til stedets pædagogisk praksis, til spørgsmålet om god pædagogik og til spørgsmålet om, hvordan den studerende vil være pædagog
- d) En åbenhed for, at den studerende begynder sin praktik et unikt sted, nemlig med afsæt i sin egen livshistorie, og at hun med det afsæt skal udvikle pædagogisk takt, følsomhed og beslutningsevne på et æstetisk-kropsligt plan
- e) Tematisering af forhandlingsprocessen mellem de tre dimensioner
- f) Afdækning af, hvad den studerende især skal arbejde mere med: Er det deltagelsen som er svær? Er det den faglige tematisering og dermed også udvikling af deltagelsen, der er svær? Er det den situationelle pædagogiske handling, der viser, hvordan man er pædagog, der er svær?

- g) Deltagelse i et fagligt miljø, hvori pædagogerne arbejder med at finde svar på konkrete pædagogiske udfordringer og problemer, der indebærer, at de forhandler mellem sociale, faglige og personlige dimensioner af professionsudøvelsen.

Disse processer er ikke specifikke for praktikken, da de er en del af enhver pædagogs fortsatte professionsidentitetsdannelse. Er der et fagligt miljø, hvori pædagoger sammen udøver, undersøger og udvikler deres praksis, så er der gode chancer for, at den studerende kommer godt i gang med dannelsen af sin professionsidentitet. Praktik og uddannelsen på professionshøjskolen giver forskellige bidrag til professionsidentitetsdannelse. Disse forskellige bidrag skal integreres. Det er den studerendes arbejde, men det er også et arbejde, der skal stilladseres, blandt andet ved at praktik og uddannelsen på campus er bevidste om, hvad de bidrager med, hvordan de bidrager med det, og hvordan de supplerer hinanden.

2. Indledning til rapporteringen

I denne indledning motiverer vi, hvorfor det er relevant at undersøge praktikken i pædagoguddannelsen, vi fremlægger vores overordnede forskningsspørgsmål og lægger frem, hvordan vi konkret har grebet forskningsarbejdet an. Derefter følger en kort introduktion til de syv delundersøgelser, som fremlægges i denne rapport.

Praktikken er en betydningsfuld del af pædagoguddannelsen

”Lad os sige at hvis det var, vi ikke havde vores praktikker, så ville uddannelsen floppe fuldstændigt igennem, altså. Det vil jeg mene” (LAURA).

”Det er først, når jeg er ude enten i praktik eller ude i mit studiejob, som jeg også har ved siden af i en vuggestue, [...] hvor jeg forvandler viden i en crazy kontekst, i en kompleks virkelighed, hvor at der er så mange ting, der spiller ind på hinanden, som det er at være pædagog” (STINE).

Disse citater stammer fra to studerende i pædagoguddannelsen, der fortæller om deres uddannelse til pædagog. De studerendes udsagn peger på, at praktikken i pædagoguddannelsen ikke alene er vigtig og forskningsmæssigt interessant, fordi den samlet set udgør 1/3 af uddannelsen. Vi indleder med de studerendes udsagn, fordi de på en og samme tid er meget markante, men også meget typiske for, hvordan studerende i pædagoguddannelsen fortæller om praktikken og dens betydning i uddannelsen. De mange studerende, vi har fulgt og talt med i projektet, giver på hver deres måde udtryk for, at praktikken har umådelig stor betydning for, hvordan de oplever pædagoguddannelsen, for på deres vej til at blive pædagoger, og for *hvordan* de bliver pædagoger.

Det er måske ikke så overraskende. Praktikken er gennem årene opretholdt gennem en erkendelse af, at uddannelsen til pædagog – udover en række teoretisk faglige dimensioner – også rummer vidensdimensioner, et identitetsarbejde og en personlig dannelsesdimension, der er tæt forbundet med udøvelsen. Vi har i projektet arbejdet med den grundantagelse, at praktikken kan siges at have en særlig betydning for den studerendes dannelse af professionsidentitet, fordi den studerende, i netop dette uddannelsesrum, også ofte vil komme til at udvikle sit selv- og omverdensforhold. Det er i praktikken, den studerende har anledning til at møde andres professionsudøvelse; blive konfronteret med egne faglige og værdimæssige forståelser og fortolkninger af professionsudøvelsen.

Pædagoguddannelsen er, sammen med sygeplejerskeuddannelsen, blandt de professionsuddannelser i Danmark, som har den højeste andel af praktik. Således udgør praktikperioderne i pædagoguddannelsen 75 ECTS ud af uddannelsens samlede 210 ECTS. Alene pga. sit omfang er praktikken i pædagoguddannelsen en helt central indgang til, at den studerende får viden om og erfaringer med den kommende professionsudøvelse. Tusinder af studerende, praktikvejledere og praktikundervisere er hver dag optagede af og engagerede i at gøre deres for, at praktikken afvikles bedst muligt. Vi har imidlertid meget lidt forskningsmæssig viden om, hvad praktikken er for et uddannelsesrum: Hvad der kendetegner praktikken; hvordan den konkret afvikles rundt om i landets institutioner; hvad der har betydning, og hvad det er, praktikkens undervisere, praktikinstitutioner, praktikvejledere og studerende orienterer sig efter, når de sammen skaber og former det uddannelsesrum, som praktikken udgør.

Forskningsspørgsmål

Projektet undersøger og kortlægger, hvordan praktikken aktuelt afvikles med fokus på relationer mellem, hvordan praktikken rammesættes, organiseres og understøttes og mulighederne for, at studerende kommer til at indgå i læringsrum og praksissammenhænge, der understøtter udvikling af professionsidentitet. Vi søger viden om:

- Hvordan forstår, fortolker og forvalter praktikinstitutioner i pædagoguddannelsen deres opgave som uddannelsesinstitutioner?
- Hvilke dilemmaer og vanskeligheder oplever praktikinstitutionerne i forhold til det at varetage uddannelsesopgaven?
- Hvordan kan praktik understøttes organisatorisk og institutionelt, sådan at de studerende bliver en del af læringsforløb og praksissammenhænge, der understøtter udvikling af professionsidentitet?

Spørgsmålene er særligt aktuelle, fordi pædagoguddannelsen gennemgik en omfattende forandring i 2014 med det formål at højne kvaliteten og styrke fagligheden. Fag og fagblokke blev nedlagt og erstattet med moduler med tilhørende mål, og også praktikken blev ændret, idet såvel praktikernes organisering og fordeling, placeringer, målbeskrivelser og evalueringsformer blev ændret. Som vi også vil vise i rapporten, kan forandringerne gennemgående beskrives som en formalisering og eksplicitering af praktikens læreplan. Der er grund til at formode, at de nye betingelser stiller (nye) krav til vejleder og praktikinstitution, som muligvis udfordrer den pædagogik og didaktik, der har været udgangspunkt for vejledning i praktikinstitutionerne indtil nu. Det er derfor relevant at bidrage med viden og indsigter i praktikens kompleksitet og specificitet, men også mere almene indsigter i netop dette uddannelsesrums spændingsforhold, muligheder og umuligheder.

Forskningsviden og forskningsbaserede indsigter i praktikken er særdeles relevante i denne tid, hvor der er en betydelig politisk og offentlig interesse i at diskutere og kvalificere pædagoguddannelsen og det pædagogiske felt. En række forskellige evalueringsrapporter (Danmarks Evalueringsinstitut, 2018b, 2018a; Rigsrevisionen, 2016), artikler (Halsboe-Jørgensen, 2019; Hansen, 2019; Karkov, 2019; Skjødt, 2016), men også indspil fra uddannelsens egne aktører (Danske professionshøjskoler, 2019; Følgegruppen for Pædagoguddannelsen, 2018; Herman & Rimpler, 2019) problematiserer den nuværende uddannelse og peger, med forskellige perspektiver og forskellige udgangspunkter, på, at uddannelsens kvalitet lader noget tilbage at ønske, og at uddannelsen derfor bør justeres og forandres. Hvor Danske Professionshøjskoler foreslår, at man opruster med udviklingspsykologi, forskningsbaseret viden og æstetiske fag (Danske professionshøjskoler, 2019), peger en pædagog og praktikvejleder på, at de pædagogstuderende grundlæggende ikke lærer at tage ansvar for børns relationer, indgå i relationer til dem og reflektere over egen praksis (Hansen, 2019). Initiativer og holdninger er der således en del af, men kvalificeret, forskningsmæssig viden om praktikken, dens kompleksitet og aktuelle afvikling bør selvsagt indgå i diskussioner om uddannelsen og bestræbelser på at styrke dens kvalitet.

Kort om, hvordan vi har arbejdet

Projektet er udarbejdet som et multiple casestudie (Flyvbjerg, 2010), hvor vi har søgt indsigt i, hvordan praktik gøres, altså hvordan praktik forstås, fortolkes og forvaltes i 12 praktikinstitutioner. Vi har som forskergruppe arbejdet i en kvalitativ forskningstradition, hvor vi har søgt viden om, hvordan praktik gøres

med udgangspunkt i konkrete praktikforløb. Det er blevet til et righoldigt materiale, som vi har delt, og som vi har analyseret og diskuteret med udgangspunkt i vores forskningsspørgsmål. Vi har sammen udvalgt analysetemaer, men vi har arbejdet med forskellige forskningstilgange, teoretiske perspektiver og interesser. Det hænger dels sammen med, at de temaer og problemstillinger, vi er blevet optagede af i materialet, inviterer til forskellige analytiske greb. Men det hænger også sammen med, at vi er gået til materialet med forskellige forskersubjektiviteter og dermed også med forskellige perspektiver og interesser. Nogle af os har arbejdet og analyseret fra et uddannelsesvidenskabeligt perspektiv, mens andre har lavet almenpædagogiske analyser. Rapporten har derfor karakter af en mosaik, en samlet, men polyfon forskningsfortælling, der består af en række delanalyser, hvor der er arbejdet med forskellige forskningstilgange, teoretiske interesser og referencer. Af samme årsag er der lavet litteraturlister for hvert analyseafsnit. Meget er med og belyst. Men vi har også foretaget metodiske, analytiske, tematiske og teoretiske valg, som indebærer, at meget er fravalgt. Det har eksempelvis betydning for vores undersøgelse, for vores blikke og empiriske materiale, at vi har valgt kun at udvælge praktikker på daginstitutionsområdet. Vi håber og tror, at vi på baggrund af dette valg har kan sige noget alment om praktikken, men det indebærer selvfølgelig, at vi ikke kan sige noget om de specifikke betingelser og forhold, som har betydning for praktikerne i store dele af pædagoguddannelsens arbejdsfelter.

Et andet betydningsfuldt metodisk valg, der har konsekvenser for vores analyser og fund, er at vi i observationerne har fokuseret på konkrete studerende i deres praktikker, frem for eksempelvis på praktikvejlederne eller praktikunderviserne på professionshøjskolen. Andre betydningsfulde (fra)valg er køn og etnicitet, som vi ikke har interesseret os for i undersøgelsen; magtrelationer i institutionerne er heller ikke belyst, ligesom relationerne mellem praktikinstitutionerne og uddannelsen på professionshøjskolerne heller ikke er det. Ikke fordi det ikke er interessante og relevante temaer, som ville kunne give væsentlig viden om praktikken, men det er temaer og perspektiver, som ville kræve andre metodiske valg og analytiske greb. Pointen er, at denne undersøgelse, ligesom al anden forskning, bidrager med indsigter om perspektiver på praktikken, der forhåbentlig er interessante og indsigtsfulde, men som ikke belyser alt, hvad der kan belyses om pædagoguddannelsens praktikker. I de enkelte afsnit søger vi at gennemskueliggøre, hvordan og hvorfor netop disse analyser er blevet til, og hvordan de hver for sig bidrager til at besvare vores forskningsspørgsmål. Her kommer en læsevejledning og et første overblik.

Læsevejledning

Rapporten er bygget op sådan, at de næste to kapitler er indføringer i hhv. praktik som en del af uddannelsen (kap. 3) og praktik som forskningsfelt (kap. 4). Derefter følger rapporter fra vores delundersøgelser (kap. 5-12).

Kapitel 3: Praktik som en del af uddannelse – historisk og aktuelt

I dette kapitel orienterer vi om praktikken i pædagoguddannelsen og om, hvordan forskellige opfattelser og forståelser af praktik som en del af uddannelse, har præget tilgangen til udviklingen af praktikken, historisk og aktuelt.

Kapitel 4: Praktik som forskningsfelt

I dette kapitel beretter vi om, hvordan vi har arbejdet i projektet, begrebsligt og metodisk. Kapitlet begynder med en indføring i det forholdsvis begrænsede forskningsfelt, som i dansk sammenhæng beskæftiger sig med pædagoguddannelsens praktikker. Herefter kommer en indføring i projektets centrale greb og metoder, altså

hvordan vi konkret har arbejdet med at konstruere det uddannelsesrum, som praktikken udgør, og hvor professionsidentitetsdannelse kan finde sted.

Herefter følger en række analyser, som viser forskellige aspekter af praktikken, og som, med forskellige vinkler og foki, bidrager til at besvare vores forskningsspørgsmål.

Kapitel 5: Hvorfor indlede og afslutte med fortællinger? Rasmus i praktik.

Vi begynder og slutter rapportens analysedel med to fortællinger, der følger Rasmus og Louise hen over nogle timer i deres anden praktikperiode i dagtilbudsspecialiseringen. Fortællingerne er lavet af Line Togsverd og fortalt i 3. person af en alvidende fortæller. De er medtaget i en ambition om – gennem en æstetisk fremstilling og syntetisering – at give indblik i et særligt analytisk perspektiv: Nemlig de studerendes eget arbejde med at være i praktik og de videns- og erfaringsprocesser, der har betydning for, hvordan de kommer på sporet af at blive pædagoger. Inden den første fortælling, som følger Rasmus, kommer en redegørelse for, hvordan fortællingerne er blevet til, hvad det er for et analytisk bidrag, de tilføjer rapporten.

Kapitel 6: Den studerendes vidensprocesser i den pædagogiske praksis – at skabe forbindelser

Kapitlet er udarbejdet af Helene Falkenberg og handler om de studerendes vidensprocesser i den pædagogiske praksis. Med udgangspunkt i et posthumanistisk perspektiv på uddannelsespraksisser og en interesse for viden som forbindelser, præsenteres en undersøgelse af de forbindelser, som konstitueres i og virker konstituerende for begivenheder og situationer, hvor den studerende er alene med en børneflokk. Analysen zoomer helt tæt på praksis gennem to eksempler på, hvordan studerende engagerer/involverer sig i de konstituerede forbindelser, og hvilke videns- og læreprocesser, der muliggøres, når legetøjshelikoptere, børnemusikvideoer og affekter er i spil og på arbejde. Kapitlet peger på, hvordan den pædagogiske praksis er kendetegnet af improvisatoriske elementer, der skal mødes med stor sensitivitet, og spørger indirekte til, hvordan en sådan sensitivitet kan læres eller ikke-læres.

Kapitel 7: Kvalificering i spænding – når "opgave" og "eksamen" rejser ind i praktikken

Også kapitlet "Kvalificering i spænding – når "opgave" og "eksamen" rejser ind i praktikken" zoomer helt ind på den praksis, de studerende deltager i, når de er i praktik, men denne gang med en anden vinkel på uddannelsesrummet i praktikken. Kapitlet er udarbejdet af Line Togsverd, der i sine analyser fokuserer på, hvordan praktikvejledere og studerende bakser med at få forskellige forståelser af, hvad kvalificering og dannelse i praktikken er og bør være, til at balancere. Vi følger en studerendes arbejde med at dokumentere, at hun har nået de mål, som er defineret for praktikken og får her blik for en genkommende problematik i materialet: Nemlig at formaliseringen og faggørelsen af praktikken ser ud til at bringe en specifik kvalificeringsforståelse på arbejde. Det er en forståelse af kvalificering i praktikken som et spørgsmål om systematisk videnstilegnelse, og den står i et spændingsfelt i forhold til en anden forståelse, som praktikvejledere og studerende bakser med også at give plads, nemlig en forståelse af kvalificering i praktikken som et spørgsmål om fagpersonlig udvikling og dannelse.

Kapitel 8: Vejledningen i praktikken – vejledningsformer, tilrettelæggelse og indhold

Kapitlet, som er skrevet af Birgitte Højberg, undersøger, hvordan praktikstederne organiserer vejledningen på ret forskellige måder, og hvilke rationaler og begrundelser, der ligger bag. Desuden diskuteres det, hvilke muligheder og begrænsninger forskellige vejledningsformer rummer. I en analyse af vejledningens indhold viser Højberg, at to forskellige kvalificeringsforståelser har indflydelse på vejledningens indhold og rejser i forlængelse heraf spørgsmålet, om en anderledes tilrettelæggelse af praktikvejledningens indhold, kan skabe et frugtbart samspil mellem disse to forståelser. Højberg peger desuden på, at en tredje agenda nogle steder spiller ind på både tilrettelæggelsen af og indholdet i praktikvejledningen, nemlig en mere institutionel eller

kommunal agenda. Afslutningsvis er kapitlet optaget af, hvordan praktikvejledning som fælles anliggende på praktikstedet indgår i praktikstedernes måde at etablere et uddannelsesrum for de studerendes læreproces.

Kapitel 9: Ansættelse og uddannelse: På vej til at blive en selvstændig professionsudøver

Også dette kapitel tjener til at danne overblik over forskellige måder at organisere praktikken og diskutere, hvordan disse forskellige organiseringsmåder har betydning for uddannelsesrummet. Jan Jaap Rothuizen retter i dette kapitel fokus på, hvordan det har betydning, at praktikken foregår i et ansættelsesforhold og undersøger forskellige måder, hvorpå praktikinstitutionerne søger at skabe rammer for, at den studerende også har rum til at være studerende.

Kapitel 10: Det forventningsløse og det elastiske uddannelsesrum i praktikken – praktikken set i et uddannelsesvidenskabeligt perspektiv

I dette kapitel tager Martin Bayer et andet og kritisk blik på praktikkens uddannelsesrum. Han arbejder med den grundantagelse, at den studerende skal kvalificeres og have adgang til forskellige rum i praktikken. Udover at kunne begå sig i det børnenære rum, skal den studerende også vippe ind i forhold til personalefællesskabet, særlige pædagogiske opgaver og forældresamarbejdet. Undersøgelsen ser på praktikken med blik for, hvad det er for vilkår og faktorer, der har betydning for de studerendes bevægelser mellem, ophold i og muligheder for adgang til, hvad der her analytisk kan ses som forskellige uddannelsesrum og dermed forskellige udfordringer.

Kapitel 11: En undersøgelse af praktikkens bidrag til dannelse af aspekter af professionsidentitet

Rapportens sidste delanalyse fokuserer på "Praktikkens bidrag til dannelse af aspekter af professionsidentitet" og er udarbejdet af Jan Jaap Rothuizen. Med udgangspunkt i en almenpædagogisk forståelse af pædagogikkens sagsforhold, udarbejdes en teoretisk forståelse af professionsidentitet, der genfindes og bestyrkes i en undersøgelse af, hvordan og hvorvidt praktikken bidrager til dannelse af fire aspekter af professionsidentitet: 1) identifikation med professionen, som den udøves på stedet; 2) identifikation med fagets grundværdier og grundproblematikker; 3) udvikling af en egen stemme samt 4) at kunne indgå i et polyfont fagligt fællesskab.

Kapitel 12: Louise i praktik

(se teksten under kap. 5)

3. Praktik som en del af uddannelse – historisk og aktuelt¹

Inden for en lang række uddannelser, især de korte og mellemlange, har der i mange år været tradition for praktik som en integreret del af studieforløbet. Dette gælder også for pædagoguddannelsen, som altid har indeholdt praktik i større eller mindre omfang ud fra en antagelse om, at man i praktikken kan lære noget andet end det, man kan lære på uddannelsesinstitutionen.

Selvom der således er tale om en lang tradition og en udbredt anvendelse, eksisterer der ikke en entydig opfattelse af, hvad praktik som en del af uddannelse er eller bør være. Tværtimod findes der en række forskellige opfattelser, som mere eller mindre eksplicit ligger som individuelle og kollektive forståelsesrammer omkring praktik, og som kommer til udtryk både i den formelle lovgivning, i commonsense forståelser hos studerende, undervisere og pædagoger og i den uddannelsesmæssige diskurs.

Gennem en kronologisk gennemgang af de forskellige opfattelser skitseres i dette kapitel den udvikling, der er sket i opfattelsen af praktik. Det er dog vigtigt at understrege, at én opfattelse ved sin fremkomst ikke har erstattet eller udkonkurreret den eksisterende. Tværtimod optræder de forskellige opfattelser ofte side om side, også i dag, hvor de stadig influerer på opfattelsen af og tilgangen til praktik.

Praktik som opøvelse af praktiske færdigheder

Historisk set bygger opfattelsen af praktik som opøvelse af praktiske færdigheder på den flere hundrede år gamle mesterlæretradition, hvor unge blev indført til et håndværk eller erhverv gennem arbejde (Nielsen og Kvale, 1999). Arbejde, som skal forstås som faget og dets traditioner, var styrende i praktikken, og det var deltagelsen i de daglige, praktiske arbejdsopgaver, der var grundlaget.

Også praktikken i pædagoguddannelsen har rødder i denne opfattelse. Således udgjorde praktikken i de første børnehavepædagoguddannelser 50 procent af uddannelsestiden.² Her defineredes praktik som ”praktisk vejledning og øvelse, praktisk uddannelse og praktisk træning” (Bayer, 2001, bilag 4, p. 3 og 9). Denne opfattelse var fremherskende i hele første halvdel af århundredet og var også at finde i de første uddannelser inden for det socialpædagogiske område.³

Her var op til 66 procent af den samlede uddannelsestid praktik og omtales som ”praktikanttjeneste”. Desuden indgik forpraktik med henblik på vurdering af ”egnethed til gerningen” som et af optagelseskriterierne. Socialisering til erhvervet gennem opøvelse af og træning i praktiske færdigheder var således det centrale i denne opfattelse, hvor uddannelsens opgave var: ”at bidrage til en teknisk forbedring af den eksisterende praksis.” (Møllerup, 1989, p. 16). Dengang betragtedes skolen som et sted, hvor man fik ’fyldt noget teori på’.

¹ Dette kapitel er en redigeret udgave af kapitel 1, ”Praktik som en del af uddannelse – forskellige paradigmer og diskurser”, i: Højberg, B. (2015). *Læring i praktikken. Tilgange og metoder i pædagogstuderendes praktik*. Dafolo Forlag, efter aftale med forlaget.

² 1885-1918: et etårigt kursus, senere en etårig uddannelse for børnehavælærere først på Frøbelseminariet og siden på Frøbelhøjskolen. 1918: En toårig børnehavueuddannelse (Helweg og Siegfredsen 1994).

³ 1958-1974: en etårig, senere to- og treårig børneforsorgspædagoguddannelse plus en treårig omsorgsassistentuddannelse. I 1974 blev disse sammenlagt til børneforsorgs- og omsorgspædagoguddannelsen, som i 1976 skiftede navn til socialpædagoguddannelsen.

Praktik som afprøvning af teori i praksis

I takt med at opdragelse, omsorg og undervisning i løbet af 1900-tallet blev uddifferentieret som særlige områder, der blev varetaget af professionelle i dertil indrettede institutioner, skete der en generel uddannelsesmæssig oprustning. Denne udvikling, som for alvor tog fart fra slutningen af 1950'erne, kunne også aflæses inden for det pædagogiske uddannelsesfelt. Uddannelserne blev forlænget til treårige uddannelser.⁴ Samtidig skiftede de status fra korte til mellemlange videregående uddannelser, ligesom optagelsesbetingelserne blev ændret fra "egnethed til gerningen" til "studieegnethed" (Bayer, 2001, bilag 4, p. 6, note 2).

Ligeledes skete der en ændring i opfattelsen af og tilgangen til praktik. Det hidtidige timetal blev fastholdt, men i og med at uddannelsen blev forlænget, reduceredes praktikkens andel til en tredjedel af den samlede uddannelsestid. Praktik indgik nu som et fag i fagrækken og betegnedes som praktikundervisning (BEK nr. 202 af 12/04/1976). Parallelt hermed blev betegnelsen *elev* skiftet ud, først med *praktikant* og siden med *studerende*. Praktik defineredes nu i langt højere grad end tidligere af uddannelsesstedet. Det var uddannelsesstedet, der fastlagde målene, definerede de opgaver, som den studerende skulle arbejde med, og afsluttende gav den endelige vurdering af praktikken (BEK nr. 202 af 12/04/1976, § 17 og § 24). Relationen mellem uddannelsessted og praktik blev opfattet inden for rammerne af et skolestisk paradigme, hvor teori er foreskrivende og handlingsanvisende for praktik, og hvor praktik er anvendt teori (Wackerhausen, 1999). Dette syn afspejledes også i fagrækken, hvor "anvendelsesfag"⁵, som omfattede praktisk pædagogik, omsorgslære og institutionslære, indtil 1991 udgjorde det tredjestørste fag i uddannelsen (BEK nr. 202 af 12/04/1976, § 8).

Det helt centrale i denne opfattelse er *anvendelsen* af teorier i praksis med henblik på *afprøvning* af teoriernes funktionsduelighed. Opfattelsen bygger på en teknisk-mekanisk kobling mellem teori og praksis, hvor "praksis opfattes som praktiseret idé, og teori legitimeres af dens grad af anvendelse i praksis af praktikere" (Larsen, 1995, p. 70).

Praktik som rum for læring

Samtidig med at der i 1990'erne opstod en stigende interesse for læring (Hjort, 2005), skærpedes også opmærksomheden på læreprocesser i praktikken. Med udgangspunkt i nyere teorier om læring defineredes praktik som et selvstændigt og særligt læringsrum, som tilbød særlige muligheder og betingelser for læring, som ikke findes i en skolemæssig kontekst. (Bayer, 2001, p. 19).

Den meget skoledominerede tilgang til praktik syntes gradvist at vige for en "ny ydmyghed over for praksis" (Laursen, 1993). Denne tendens kunne ikke blot aflæses i den pædagogiske diskurs, men konfirmeredes i formalia omkring praktikken, hvor ansvaret for og kompetencen til at vurdere den studerendes praktik blev flyttet fra uddannelsesinstitution til praktiksted.

⁴ Børnehave- og fritidspædagoguddannelsen i 1970 og børneforsorgs- og omsorgspædagoguddannelsen i 1974.

⁵ I børnehave- og fritidspædagoguddannelserne kaldes faget "praktisk pædagogik og institutionslære" (Bayer, 2001, bilag 4, p. 8).

Det holdningsmæssige skred skete samtidig med etableringen af en ny pædagoguddannelse i 1992 (BEK nr. 457 af 15/06/1992). Uddannelsen blev forlænget til tre et halvt år, men samtidig blev den samlede praktiktid udvidet til 64 uger, således at praktikken stadig udgjorde godt en tredjedel af den samlede studietid. Desuden blev hovedparten af praktikken omlagt fra SU-finansieret til lønnet praktik, således at den studerendes rolle og funktion ændredes fra *studerende* til *studerende og medarbejder*.

Den øgede fokusering på læringsaspektet skal således også ses på denne baggrund. I uddannelsesbekendtgørelsen præciseredes det, at den studerendes uddannelsesmæssige udbytte skulle danne grundlag for praktikvurderingen (BEK nr. 457 af 15/06/1992, § 15). Mange uddannelsesinstitutioner understregede netop det læringsmæssige aspekt i deres studieordninger for at modvirke, at lønarbejdsaspektet blev det dominerende og for at sikre uddannelsesperspektivet i praktikken.

I denne periode bar den pædagogiske diskurs præg af forskellige læringsteoretiske opfattelser af, hvad der kendetegnede læreprocessen i praksis. Især en række kontekstrelaterede opfattelser, som flyttede eller udvidede fokus fra de individuelle til de sociale og situationelle aspekter i forbindelse med læring, vandt frem. Man talte om den reflekterende praktiker og om en rehabilitering af mesterlæren, hvor den traditionelle mesterlæreforståelse kobledes med nyere læringsteorier, som især tillagde refleksionen afgørende betydning for læreprocessen (se fx Schön, 2001; Wackerhausen, 1999).

Denne strømning var baseret på en bredere interesse for de lærings- og vidensformer, som knyttede an til hverdagslivets praksis, hvor begreber som *praksislæring*, *tavs viden*, *viden-i-handling* og *refleksion-i-handling* angav et opgør med de mere traditionelle og skolastisk orienterede lærings- og vidensformer.⁶ Dette betød samtidig en opvurdering af de professionelle kompetencer (Pless-Jørgensen & Weber, 1998). Netop kompetencebegrebet stod helt centralt med fokus på, hvordan kompetenceudvikling kunne finde sted i en arbejdsmæssig sammenhæng. Læringsdiskursen knyttede således uddannelse og praktik til erhvervmæssig praksis og understregede dermed professionsaspektet i uddannelsen.

Praktik som rum for videnskabelse

En modsatrettet tendens, som også havde sit formelle udspring i forbindelse med etableringen af den nye uddannelse i 1992, men som først for alvor slog igennem i forbindelse med de store uddannelsesmæssige ændringer omkring årtusindeskiftet, var akademiseringstendensen (Bayer, 2001). I forbindelse med MVU-reformen (Lov om Mellemlange Videregående Uddannelser, 1999/1 LSV 186) opnåede de mellemlange videregående uddannelser, herunder også pædagoguddannelsen, bachelorakkreditering, hvilket gav de nyuddannede pædagoger retten til at bære titlen *Professionsbachelor til pædagog* (BEK nr. 113 af 19/02/2001). Der var ikke tale om bachelorgrad på traditionelt akademisk niveau, men om en særlig konstruktion, som vægtede både et videnskabeligt aspekt og et praksisaspekt. Den væsentligste ændring i forhold til tidligere bekendtgørelser var, at hovedformålet med uddannelsen nu både var at uddanne til den pædagogiske profession og til fortsatte akademiske studier.

Samme tankegang lå til grund for den uddannelsesbekendtgørelse, som trådte i kraft 1. august 2007. Heri hed det om formålet med uddannelsen, at den studerende "gennem uddannelsen [skal] erhverve sig viden, indsigt og kompetencer til som pædagog at varetage de udviklings-, lærings- og omsorgsopgaver, der er

⁶ Praksislæring (se Nielsen og Kvale, 2003), tavs viden (se fx Illeris, 1999), viden-i-handling og refleksion-i-handling (se Schön, 2001).

forbundet med pædagogarbejdet inden for et bredt felt samt erhverve sig grundlag for videreuddannelse” (BEK nr. 220 af 13/03/2007).

I forhold til praktikken betød det en tydeligere markering af det *videnindsamlende* og *videnskabende* aspekt. Den akademiske diskurs drejede eller udvidede således perspektivet fra det praksisrettede læringsaspekt til også at omfatte et akademisk og videnskabende aspekt, og praktikken blev nu defineret som et rum for både øvelse og udforskning og for læring og videnskabelse (BEK nr. 220 af 13/03/2007, bilag 7).

Praktik som rum for udvikling af professionskompetencer

Den seneste reform af uddannelsen, som trådte i kraft den 1. juni 2014, tegner imidlertid knap så entydigt et billede. Reformen bygger på en række anbefalinger, som en faglig følgegruppe⁷, nedsat af Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser (FIVU), fremsatte, og som tog afsæt i en evaluering af den fem år gamle uddannelse fra 2007 (Rambøll, 2012). Formålet med evalueringen var at vurdere, i hvilken grad intentioner og mål bag uddannelsen var realiseret, om uddannelsen gav de færdiguddannede pædagoger kompetencer, der dækkede nutidige og til en vis grad fremtidige behov på arbejdsmarkedet, og om uddannelsen i tilstrækkelig grad var udviklingsbaseret og funderet i den nyeste forskning (Rambøll, 2012).

Evalueringen viste blandt andet, at mens formaliseringen af praktikken på den ene side generelt havde styrket praktikken, så syntes de studerende samtidig at have færre handlekompetencer og sværere ved at koble teori og praksis (Rambøll, 2012). Følgegruppen anbefalede derfor blandt andet⁸ både en styrkelse af øvelseselementet i uddannelsen med henblik på at udvikle de studerendes handlekompetence og en styrkelse af uddannelsens vidensgrundlag gennem en professions-, udviklings- og forskningsbaseret tilrettelæggelse af uddannelsen. Samtidig påpegede gruppen nødvendigheden af at sikre en større dynamisk sammenhæng og mere udveksling mellem læring i praktik og læring i fagene (Mommensen, 2012).

Dette er blevet udmøntet i en bekendtgørelse, hvor den indholdsmæssige styring af uddannelsen i form af centralt fastsatte kundskabs- og færdighedsområder (CKF) er blevet nedtonet til fordel for en kompetencestyret uddannelsestænkning, og hvor de kompetencer, som pædagogfaget efterspørger og forudsætter, i langt højere grad danner afsæt for tilrettelæggelsen af uddannelsen. Videreuddannelsesperspektivet er således ”flyttet” til den samlede lov for professionsuddannelser (LBK nr. 1147 af 23/10/2014, § 3, stk. 2), mens formålet med pædagoguddannelsen ifølge bekendtgørelsen er ”at den studerende erhverver sig professionsrelevante kompetencer, viden og færdigheder til selvstændigt og i samarbejde at udøve, udvikle og formidle udviklings-, lærings- og omsorgsopgaver i et samfundsmæssigt perspektiv” (BEK nr. 211 af 06/03/2014). Dette søges indfriet gennem en skærpet specialisering, hvor uddannelsen, efter et fælles grundforløb på første studieår, opdeles i tre specialiseringer, som varer i resten af studieforløbet.

⁷ I begyndelsen af 2011 nedsatte ministeren en faglig følgegruppe, som ud over generel rådgivning om uddannelsen skulle planlægge og følge en evaluering af uddannelsen.

⁸ Ikke alle anbefalinger har fundet vej til bekendtgørelsen, eksempelvis er følgegruppens vigtigste anbefalinger i forhold til praktikken, nemlig en omlægning af den lønnede praktik til SU-finansiering, en reducere af praktikkens samlede omfang og et krav om en formelt uddannet praktikvejleder på alle praktiksteder, ikke blevet fulgt.

Dette gælder også for praktikken, hvor det samlede omfang på godt en tredjedel af hele studieforløbet er fastholdt, men hvor hovedparten er knyttet til de enkelte specialiseringer. Praktikken består nu af fire praktikperioder fordelt på en syv ugers SU-finansieret praktikperiode på første studieårs fællesdel, to seks måneders lønnede praktikperioder påbegyndt på henholdsvis 3. og 5. semester og koblet til uddannelsens specialiseringer, og, som noget nyt, en 16 dages SU-finansieret praktikperiode på 7. semester koblet til bachelorprojektet⁹, som også ligger inden for den valgte specialisering. Især sidstnævnte markerer en ændring i opfattelsen af praktik, idet der her er tale om praktik som rum for indsamling af empiri. Et interessant spørgsmål i denne forbindelse kunne være, om der så overhovedet er tale om praktik, eller om det snarere skal defineres som en i øvrigt værdifuld kobling af bachelorprojektet og dermed uddannelsen til praksis.

”Udspecificeringen” af kompetencemålene for praktikken til de enkelte praktikperioder og den tættere kobling til brugergrupper¹⁰ og institutionstyper markerer praktikkens rettedhed mod den pædagogiske praksis og kompetencebehovene her. Dette understreges yderligere med ændringen af bedømmelsen af praktikken *fra* en skriftlig begrundet indstilling fra praktikstedet om, hvorvidt den studerendes uddannelsesmæssige udbytte i forhold til læringsmålene kan godkendes (BEK nr. 354 af 07/04/2017, § 22) *til* en formaliseret prøve med en bedømmelse af, i hvilken grad kompetencemålene er opfyldt (BEK nr. 354 af 07/04/2017, §§ 17 og 18).

Den tættere kobling mellem uddannelse og erhvervmæssig praksis og det øgede fokus på kompetencer rettet mod professionen peger på den ene side på en mere praksisorienteret tilgang til uddannelse og praktik. På den anden side skal uddannelsen fortsat som andre professionsbacheloruddannelser kvalificere til relevant videreuddannelse, hvilket forudsætter udvikling af akademiske færdigheder. Det peger i retning af en akademisk eller videnskabsorienteret tilgang, som ligeledes ses i bekendtgørelsens eksplicit formulerede krav om at inddrage og anvende videnskabeligt baserede tilgange og metoder, herunder evidensbaserede metoder (BEK nr. 354 af 07/04/2017, bilag 1-7). Der er således tale om en særlig form for videnskabelighed, nemlig en professionsrettet og anvendelsesorienteret videnskabelighed med arbejdsmarkedets krav for øje. Hermed afspejler bekendtgørelsen samtidig den tiltagende tendens til videnskabeliggørelse af den pædagogiske praksis, som blandt andet kommer til udtryk i form af krav om dokumentation, evaluering og anvendelse af evidensbaserede tests og metoder i det daglige pædagogiske arbejde (Hjort 2005). Akademiseringen af uddannelsen skal derfor ikke ses som en bevægelse væk fra praksis, men snarere som et led i professionaliseringen af den offentlige sektor (Hjort, 2005).

Samlet set markerer reformen således en drejning i retning af det, man kunne kalde en *professionsdiskurs*, hvor praktikken og uddannelsen i det hele taget i højere grad end tidligere er tilrettelagt ud fra professionens behov og med udvikling og innovation som de helt centrale pejlemærker. Uddannelsen – og praktikken – skal således udvikle de studerendes evne til at *udøve* praksis med henblik på at kunne varetage praksisnære, komplekse og udviklingsorienterede erhvervsfunktioner, at *undersøge* praksis med henblik på selvstændigt at kunne analysere og vurdere problemstillinger og at *udvikle* praksis med henblik på at kunne skabe

⁹ Den nye 4. praktik er ”hentet” fra 1. praktikperiode, som tilsvarende er reduceret med cirka tre uger.

¹⁰ Afhængigt af den konkrete kontekst og sammenhæng anvendes henholdsvis betegnelsen borger, bruger eller beboer om de voksne mennesker (eksempelvis med nedsat funktionsevne eller sociale problemer), som den pædagogiske indsats retter sig imod, og som studerende kan møde i forbindelse med praktikken.

fornyelse af praksis (Rothuizen & Togsverd, 2013. LBK nr. 1147 af 23/10/2014, § 3 og BEK nr. 354 af 07/04/2017, § 1).¹¹

Sammenfatning

Over tid synes der at være en tendens til at pendulere frem og tilbage mellem en praksisorienteret og en videnskabsorienteret tankegang frem til i dag, hvor den seneste reform af uddannelsen samlet peger i en mere professionsorienteret retning.

På den måde kan man måske sige, at der på én gang er tale om *en professionsrettet akademisering* og en *akademiseret professionalisering*, hvor de studerende *både* skal erhverve sig professionsrelevante handlekompeterencer *og* analytiske, akademiske kompetencer. Fremfor at se dette som to sideløbende eller uforenelige spor, hvor "det akademiske" er knyttet til uddannelsesstedet og "det praksisorienterede" til praktikken, arbejdes her ud fra en læringsforståelse, hvor disse perspektiver og forholdemåder indgår i et komplekst samspil både i praktikken og i undervisningen.

Praktikken bliver med dette afsæt et særligt læringsrum for den studerendes (*ud*)*øvelse, undersøgelse og udvikling* af pædagogisk praksis, hvor de tre forholdemåder gennem inddragelse og anvendelse af metoder og redskaber gensidigt forudsætter og kvalificerer hinanden.

¹¹ De tre begreber, *udøve, undersøge og udvikle*, er udviklet af Jan Jaap Rothuizen og Line Togsverd (Rothuizen & Togsverd, 2013) som velegnede til at indfange det centrale i pædagogisk professionsfaglighed. Begreberne genfindes forskellige steder i lovgivningen for pædagoguddannelsen (LBK nr. 1147 af 23/10/2014, § 3 og BEK nr. 354 af 07/04/2017, § 1).

Litteratur

- Bayer, M. (2001): *Praktikkens skjulte læreplan. Praktikuddannelse – empirisk undersøgt i pædagoguddannelsen*. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Helweg, D. & Siegfredsen, K. (1994): "Nogle betragtninger over praktikkens position, indhold og udvikling i pædagoguddannelsen". I Christensen, B. m.fl.: *Seks-i-én. Nye undervisningsformer. Læreprocesser i praktik*. Systime.
- Hjort, K. (2005): *Professionaliseringen af den offentlige sektor*. Roskilde Universitetsforlag.
- Højberg, B. (2015). *Læring i praktikken. Tilgange og metoder i pædagogstuderendes praktik*. Dafolo
- Larsen, K. (1995): "Den praktiske sans og skoleviden – et observationsstudie". I Petersen, A. K. (red.): *Praktikteori i sundhedsvidenskab*. Akademisk Forlag.
- Laursen, P.F. (1993) "En ny ydmyghed over for praksis". I *Dansk pædagogisk tidsskrift*, 1, s. 4-8.
- Mollerup, P. (1989): *Vejledning for socialpædagoguddannelsen*. Undervisningsministeriet. Direktoratet for videregående uddannelser.
- Mommsen, M. (red.) (2012): *En styrket pædagoguddannelse. Anbefalinger fra Følgegruppen for pædagoguddannelsen*. Styrelsen for Videregående Uddannelser og Uddannelsesstøtte for Følgegruppen for pædagoguddannelsen.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (1999): "Mesterlære som aktuel læringsform". I Nielsen, K. & Kvale, S. (red.): *Læring som social praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Pless-Jørgensen, M. & Weber, K. (1998): "Kollegial vejleder eller vejledende kollega? – et skærpet dilemma i 2. løn?" I Weber, K. (red.) (1998): *Næsten færdig – en rapport om 12 praktikker i 2. løn. Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen*, Roskilde Universitetscenter.
- Rambøll (2012): *Evaluering af pædagoguddannelsen*. Rambøll Management Consulting www.ramboll-management.dk
- Rothuizen, J.J. & Togsverd, L. (2013): "På sporet af det pædagogiske". I Rothuizen, J.J. & Togsverd, L. (red.) (2013): *Hvordan uddannes pædagoger. Perspektiver fra et forskningsprojekt*. Videncenter for socialpædagogik og socialt arbejde. VIAUC.
- Schön, D. (2001): *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Forlaget Klim.
- Wackerhausen, Steen (1999). *Det skolastiske paradigme og mesterlære*. I: Nielsen, Klaus og Kvale, Steinar (red.). *Læring som social praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Bekendtgørelse om uddannelsen til børneforsorgs- og omsorgspædagog. BEK nr. 202 af 12/04/1976. Socialministeriet. (Historisk).
- Bekendtgørelse om uddannelse af pædagoger. BEK nr. 457 af 15/06/1992. Uddannelses- og Forskningsministeriet. (Historisk).
- Bekendtgørelse om uddannelsen af professionsbachelor*. BEK nr. 113 af 19/02/2001. Uddannelses- og Forskningsministeriet. (Historisk).
- Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor til pædagog*. BEK nr. 220 af 13/03/2007. Uddannelses- og Forskningsministeriet. (Historisk).
- Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor til pædagog*. BEK nr. 1122 af 27/09/2010. Uddannelses- og Forskningsministeriet. (Historisk).

Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor til pædagog. BEK nr. 211 af 06/03/2014. Uddannelses- og Forskningsministeriet.

Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor til pædagog. BEK nr. 354 af 07/04/2017. Uddannelses- og Forskningsministeriet.

Bekendtgørelse af lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser. LBK nr. 1147 af 23/10/2014. Uddannelses- og Forskningsministeriet.

Lov om Mellemlange Videregående Uddannelser, 1999/1 LSV 186

4. Praktik i pædagoguddannelsen som forskningsfelt

I dette kapitel bevæger vi os ind i feltet. Vi begynder med at redegøre for centrale tematikker og perspektiver i forskningsfeltet ved at fremdrage forskningsprojekter og udviklingsarbejde, der tidligere har beskæftiget sig med pædagoguddannelsens praktik. Herefter gør vi rede for, hvordan vi bidrager med denne undersøgelse, og hvordan vi har bevæget os ind i feltet for at lave et empirisk materiale, der giver indblik og erfaringer i praktikken som uddannelsesrum.

Kort overblik over dansk forskning i pædagoguddannelsens praktikker siden 1992

I 1992 blev de tre sektoropdelte pædagoguddannelser (børnehave-, fritids- og socialpædagoguddannelserne) slået sammen til en 3½ årig pædagoguddannelse, blandt andet med en 13 ugers SU finansieret øvelsespraktik og to ½ årlige lønnede praktikperioder. For første gang i Danmark blev der, i forlængelse heraf, etableret et forskningsprojekt på Roskilde Universitetscenter (RUC), der i årene herefter blandt andet fulgte gennemførelsen af praktikken. At praktikken fik relativt stor opmærksomhed, hang blandt andet sammen med, at forskning både herhjemme og internationalt, ud fra vidt forskellige teoretiske perspektiver, havde rettet et stadig større fokus på betydningen af læreprocesser i praksis, arbejdspladslæring, praksislæring, mesterlære, praktiske vidensformer etc. (Bourdieu, 1990; Dreyfus & Dreyfus, 1991; Lave & Wenger, 2003; Schön, 1987; Schön, 1983). Etableringen af Danmarks Pædagoghøjskole i 1997 markerede også en stadig større politisk anerkendelse af pædagogers faglighed.

RUC's følgeforskningsprojekt viste blandt andet, at de lønnede praktikperioder, hvor de studerende ofte indgik i institutionernes normering, ikke nødvendigvis medførte, at de studerende, som mange havde frygtet, blev anvendt som billig arbejdskraft (Weber, 1998) og at "Unge mænd og unge kvinder i praktikkerne" (Mortensen, 1998) i et vist omfang positionerede sig forskelligt i praktikkerne. Siden fulgte et par ph.d. afhandlinger med forskellige teoretiske perspektiver også praktikken i pædagoguddannelsen, fx ph.d. afhandlingen "Praktikkens skjulte læreplan" (Bayer, 2001), hvor Bayer ud fra et Bernstein-inspireret perspektiv interesserede sig for de ikke-erkendte ordener, den (skjulte) læreplan i pædagoguddannelsens praktik. Ifølge Bayer handler den skjulte læreplan blandt andet om, at studerende skal lære at håndtere en række implicite og ofte modsatrettede forventninger for at "vippe sig ind i praksis", ind i pædagogrummet. Den studerende skal tilkæmpe sig en plads i det, primært uformelle, hierarki af erfarne pædagoger og pædagogmedhjælpere ved at vise sit værd overfor institutionens børn og brugere. Bayer fik på denne måde blik for institutionens og arbejdets betydning for den studerendes læring i praktikken, som ifølge hans undersøgelse især kom til at bære præg af tilpasning til den etablerede orden. Godt 10 år efter undersøgte et andet centralt ph.d.-studie af praktik (Andersen, 2011), hvordan og hvorvidt Polanyi's begreb om tavs viden har relevans i relation til at forstå læring i praktikken i henholdsvis sygeplejerskeuddannelse og pædagoguddannelse. Sammenholdningen af de to uddannelser gjorde det muligt for Andersen at vise, hvordan arbejdets status og vidensbase har konsekvenser for, hvordan arbejdet italesættes i vejledningen. Andersen pegede således på, at store dele af det pædagogiske arbejde anses for "noget praktisk", som ikke har med professionens faglighed at gøre, hvorfor det ud fra et videnssociologisk perspektiv bliver tavst. Både RUC's følgeforskningsprojekt og de to studier peger hver for sig på perspektiver og problematikker ved pædagoguddannelsens praktikker, ja, faktisk ved praktik som alment fænomen, der er interessante og væsentlig viden i relation til vores undersøgelse. Men det er også undersøgelser, der går en årrække tilbage, og dermed er nogle bekendtgørelser gamle.

Et studie, der vedrører 2007-bekendtgørelsen blev foretaget i perioden 2009-2012 af en forskergruppe, som undersøgte pædagoguddannelsens bidrag til dannelsen af studerendes professionsidentitet. Som led i projektet undersøgte Jakob Bøje og Line Togsverd praktikken og særligt de styringsmæssige betingelser for praktikken (Rothuizen et al., 2013). Selvom der er tale om undersøgelser af praktikken i den tidligere uddannelse (2007-bekendtgørelsen), er undersøgelserne relevante, fordi de beskæftiger sig med den faggørelse og målrealisering (Storm, Sommer og Bøje, 2012), som er betydeligt forøget i praktikken gennem de seneste to bekendtgørelser¹². Bøje undersøgte, hvordan praktikken rammesættes og styres af dokumenter og de formaliserede 2/3-samtaler, hvor den studerendes arbejde med praktikmål evalueres i en samtale mellem praktikvejleder og studerende og praktikunderviseren fra professionshøjskolen (Bøje, 2013). Togsverd fulgte studerende i praktikkens hverdagsliv og i praktikvejledningen (Togsverd, 2013). Undersøgelserne konkluderede hver for sig og sammen, at den øgede formalisering og målrealisering i praktikken tilsyneladende virker hæmmende i forhold til at udvikle et dynamisk fagsprog og en egentlig *pædagogisk* og etisk forståelse af professionsudøvelsen i betydningen: En åbenhed overfor de mennesker og situationer, pædagogen møder og skal tage ansvar for at støtte, udvikle og bevæge i sin praksis. De studerende identificerer sig tendentielt med faglige tilgange, metoder og koncepter, der falder sammen med det institutionelle perspektiv i praksis, men som, set fra et pædagogisk og etisk perspektiv, indebærer en teknisk, instrumentel tilgang til praksis og til de borgere, de studerende arbejder med. Undersøgelserne spørger, hver for sig og sammen, til betingelser og vilkår for, at studerende kan udvikle en pædagogisk professionsidentitet, der indeholder en åbenhed for pædagogiske spørgsmål og udvikles i relation til de mennesker, pædagogen arbejder med og de udfordringer og spørgsmål, der løbende melder sig i relation til pædagogisk praksis (Bøje & Togsverd, 2014).

Forsknings- og udviklingsarbejde på professionshøjskolerne

Historisk har praktikken og relationerne mellem uddannelsessted og praktik været genstand for et løbende udviklingsarbejde på professionsuddannelsesstederne (Storm, Sommer og Bøje, 2012, p. 17). I sagens natur kan man sige, for det er klart at uddannelsesstederne interesserer sig for og har arbejdet med at udvikle og forbedre egen uddannelsespraksis og samarbejdsrelationer i relation hertil (se eks. Harving, 2018; Rasmussen, 2012; Skovhus & Troelsen, 2019; Vestergaard & Larsen, 2013). Fælles for projekterne er, hvad vi vil kalde en vejledningsdidaktisk interesse. Projekterne er lavet med henblik på at forstå, hvordan praktikvejledere forstår og forvalter deres vejledningsopgave, ligesom de er lavet med sigte på at finde tilgange til at kvalificere denne didaktisk. Vejledningsdidaktiske undersøgelser og bestræbelser på at kortlægge praktikvejlederes kompetenceniveau og erfaringer er umiddelbart relevante for de, der står med et uddannelsesansvar i forhold til praktikken. Men selvom projekterne er kendetegnede af en kritisk tilgang til kompetencemålstyringens arbejdsmarkeds- og aftagerorientering, som en "reduktion af den komplekse erkendelsesform praktik er" (Harving, 2018, p. 7), så ligger det ikke indenfor disse projekters interesse og forskningsramme at kortlægge de komplekse sammenhænge mellem rammesætning, organisering, afvikling, fortolkning og forvaltning af praktikken. Det er i disse undersøgelser derfor også vanskeligt at få øje på,

¹² Faggørelsen af praktikken kommer ovenpå en evaluering af pædagoguddannelsen i 2003, hvor EVA problematiserer, at det er for uklart, hvad formålet med praktikken er (Danmarks Evalueringsinstitut, 2003), ligesom det problematiseres, at der ikke er tilstrækkelig klarhed over, hvad der skal og kan læres i praktikken, og hvad der skal læres på uddannelsesstedet (Danmarks Evalueringsinstitut, 2003, p. 153).

hvordan praktikinstitutionen: ledelse, organisering og kultur (kan) bidrage(r) til at understøtte praktik, og hvordan betingelser herfor opleves og forvaltes¹³.

Opsamlende om forskning og viden om praktik og om vores bidrag

Den eksisterende forskning giver indblik i praktikken som en kompleks og sammensat størrelse. De studerende gennemlever kvalificerings- og socialiseringsprocesser, som ikke nødvendigvis er intenderede, og selvom praktikken har gennemgået en betydelig formalisering, og der er mange mål at opfylde, så er det et åbent og ubesvaret spørgsmål, hvordan de studerende fx støttes i at udvikle professionsidentitet og komme på sporet af at blive pædagog. Som vi har vist i vores skitsering af den hidtidige forskningsmæssige og styringsmæssige interesse for og om praktikken, kan uddannelseskvalitet i relation til praktikken defineres og operationaliseres med forskellige teoretiske perspektiver. I dette projekt arbejder vi med udgangspunkt i en interesse for to forhold, som hidtil har været noget underbelyst i den hidtidige forskning og styring på området. Vi interesserer os for det første for at forstå praktik som en praksis, der gøres i et komplekst og sammensat felt, der kan understøttes og betinges mere eller mindre kvalificeret, afhængigt af hvordan praktikinstitutionen forstår og ser sig selv som uddannelsesinstitution, og dermed finder konkrete måder at fortolke, forvalte, organisere og understøtte praktik. Praktikinstitutionen som praksisfællesskab, og det vil sige som situeret rum i såvel kulturel og stedslig/materiel forstand, er i vores undersøgelse væsentlig at fokusere på for at få blik for det uddannelsesrum, hvori den studerende udvikler professionsidentitet. For det andet arbejder vi med det udgangspunkt, at der skal og må foregå andet og mere end målopfyldelse i praktikken. For en professionsuddannelse er det afgørende, at de studerende tilegner sig en professionsidentitet, der gør, at de kan identificere sig med professionen og dens centrale værdier, sådan at de både kan udøve og bidrage til at udvikle professionen.

I det følgende skal vi uddybe og gennemskueliggøre, hvordan vi har arbejdet os ind i feltet.

Uddannelsesrum og læring

Praktikkens uddannelsesrum kan – ligesom professionsidentitet – ikke iagttages, men må konstrueres analytisk på baggrund af empiriske undersøgelser og teoretiske begreber. I rapportens enkelte analyser redegør vi for, hvordan vi har spurgt, forstået og søgt indsigt, og det har vi, som læseren også vil få indblik i, gjort med forskellige teoretiske perspektiver og analytiske interesser. I dette afsnit gør vi rede for de overordnede metodiske og teoretiske greb og valg, som har været udgangspunkt for vores undersøgelse, og som danner grundlag for, hvad det er for et materiale, vi har fået, og hvad det kan give indblik i. Afsnittet er bygget op sådan, at vi begynder med at give indblik i, hvordan vi teoretisk forstår praktikken som et uddannelsesrum, som vi må konstruere analytisk og empirisk for at få indblik. Vi trækker her på Lave og Wengers forståelser og begrebsliggørelse, at læring som et centralt aspekt ved menneskers væren i verden

¹³ Mine Rasmussens aktionsforskningsprojekt fra 2012 er en undtagelse, idet hun peger på, at udvikling af en kvalificeret praktik ikke alene bør bero på den enkelte vejleders didaktik. Hun problematiserer, at den enkelte vejleder står ret alene med opgaven og ansvaret og skriver, at praktikvejlederens "engagement i højere grad er båret af den enkelte vejleders personligt-faglige interesse end det er udtryk for institutionens særlige fokus eller indsatsområde. Ofte har jeg oplevet, at vejlederens deltagelse i projektet kun i meget begrænset omfang er blevet delt med eller formidlet til kolleger og ledelse." (Rasmussen, 2012).

og deltagelse i praksisfællesskaber. Det er disse forståelser og antagelser, der har fået os til at "rejse" ud i 12 praktikinstitutioner for at få indblik i, hvordan praktikken konkret fortolkes, forvaltes og praktiseres. Efter disse teoretisk informerede grundantagelser, giver vi et kort overblik over, hvad det er for et empirisk materiale, vi har lavet, hvorefter vi skitserer vores konkrete fremgangsmåder, valg og fravalg. Endelig følger en kort redegørelse for vores analytiske tilgange.

Som uddannelsesrum forstår vi praktikken som et praksisfællesskab – det vil sige som en konkret og specifik sociokulturel praksis, hvor betydning og mening forhandles og gøres gennem mange forskellige handlinger, materialiteter, aktører, narrativer og på måder, der ikke er entydige. Uddannelsesrummet er snarere præget af modsætninger, spændingsforhold og polyfoni, som vil have betydning for den studerendes måder at gøre sig til deltager i praksisfællesskabet (Wenger, 2004).

I relation til vores forståelse uddannelsesrum tænkes rum både som en analytisk og konkret figur. Som analytisk kategori knytter vores tilgang til (uddannelses)rum sig sammen med vores forståelse af læring som situeret og som noget, der produceres som en del af rumlige og stedlige begivenheder og organiseringer. Inden vi uddyber forståelsen af rum, vil vi derfor indledningsvist udfolde vores tilgang til læring som situeret.

Læring som situeret

Vores forståelse af læring trækker på tænkninger om situeret læring og læring i praksisfællesskaber (Lave & Wenger, 2003; Wenger, 2004). Det situerede læringsbegreb giver anledning til at knytte læreprocesser sammen med (professions)identitetsdannelseprocesser, idet læring i praksis ses som andet og mere end et spørgsmål om at lære at gøre, hvad mester gør (Lave & Wenger, 2003, p. 24). At blive til én af dem, der kan udøve en bestemt praksis, er noget, der læres situeret i komplekse og sammensatte sociale sammenhænge. Lave og Wengers begreber om praksisfællesskaber og situeret læring hjælper os med andre ord til at forstå læring og identitetsdannelse som processer, der foregår situeret – det vil sige i specifikke og sammensatte sammenhænge – og at de studerendes læreprocesser er uløseligt forbundet med de praksisfællesskaber, som de møder og bidrager til i praktikinstitutionen. Meget kort fortalt forstår vi det sådan her: Når den studerende kommer i praktik, begynder en række processer, hvorigennem den studerende skal gøre sig til deltager i et praksisfællesskab (Wenger, 2004). Den studerende skal forbinde sig til, hvad der opfattes som betydnings- og meningsfuldt og værdifuldt såvel i dette praksisfællesskab, som i den studerendes forståelser af sig selv som menneske og professionsudøver. Centralt i denne tænkning er, at menneskets engagement i praksisfællesskaber altid involverer hele personen. Derfor må deltagelse i et praksisfællesskab ses som uadskilleligt fra læreprocesser og (professions)identitetsskabelser. For Lave og Wenger er læring en måde at være i verden på.

Læringens rumlige dimensioner

Vi knytter samtidig an til Laves understregninger af, at deltagelse i praksisfællesskaber skal forstås dobbelt, som en person, der deltager og en praksis, der deltages i (Lave, 2009). Her betones med andre ord en relationel tænkning, der afviser opdeling mellem person og verden, og som fremhæver, at de rumlige relationer former praksisfællesskaber også har betydning for læring. Vi knytter altså an til at betragte situerede praksisser og læreprocesser som materielt og rumligt forankrede:

Kundskab ændres via lpd¹⁴(ikke induktivt eller deduktivt, men i stedet i rum, i bevægelse, i relation til diverse andre, der deltager forskelligt samt gennem læringens egen praksis i forandring) (Lave, 2009, p. 16).

Læring tænkes således som stedlig og rumligt – som forbindelser mellem krop, sind (mind) og omgivelser (Fors, Bäckström, & Pink, 2013). Det vil sige, at læring ikke alene er et kropsligt fænomen, men tillige et stedligt fænomen, som skabes sammen med vores sensoriske og kropslige relationer til rum, steder, ting, arkitektur osv. At betone læringens rumlige og stedlige dimensioner åbner altså for at tænke læring som et mellemværende mellem den studerende (hendes krop) og hendes omgivelser og rum og steder som handlekræfter (og ikke blot som passive baggrundskulisser), der har betydning for læreprocesser.

Rummet som socialt produceret.

At tænke rum som handlekræfter og ikke blot passive baggrundskulisser, trækker på en tænkning om rum som et processuelt og dynamisk fænomen, der hele tiden skabes, og som er socialt produceret (Lefebvre 1991). Rum er med andre ord hele tiden i tilblivelser og skabes via relationer og bevægelser mellem ting og mennesker. Læser vi denne forståelse af rum som socialt produceret sammen med daginstitutionen, kan vi forstå daginstitutionens rum som noget, der hele tiden bliver til via multiple praksisser, forestillinger, diskurser og bevægelser. Daginstitutionens rum er foranderlige, mangfoldige, relationelle, men indtager samtidig specifikke mønstre eller konfigurationer, som fremkommer via forskellige samvirkende og forbundne praksisniveauer. Der er tale om dels diskursive, abstrakte og generaliserede forestillinger og overvejelser om f.eks. arkitektur og offentlig pasning (daginstitutionsbyggeri), policy dokumenter, statslige/nationale forestillinger om daginstitutionens pædagogiske praksis, samt fagets kulturelle og historiske værdier og praksisser. Dels de lokale/kommunale og institutionsbaserede translationer af de diskursive og abstrakte forestillinger og overvejelser: Det er de praktiserede og institutionelle rum – det vil sige den specifikke arkitektur (f.eks. opdeling af udearealer til små og store børn), indendørs indretning, madordninger, stuer, navne, skilte, plakater, plancher, reguleringer. Det er koder, rettesnore og reguleringer, der knytter sig til ideer om, hvordan hverdagslivet skal tage form i det specifikke (daginstitutionelle)rum. Dels det levede rum, der har sit grundlag i subjektiviteten, som forskellige aktører hele tiden skaber og genskaber gennem forskellige former for tilegnelser og modificeringer af rum og skabelse af modrum, som kommer til syne via hverdagslivets mangfoldige rytmer. Hvordan disse forskellige praksisser virker sammen og influerer på hinanden, kan ikke udpeges på forhånd, men må undersøges empirisk.

Implikationer for vores blik

Denne forståelse af rum som socialt produceret kan tilbyde en analytisk opmærksomhed på dels de mange forskellige aktiviteter og dimensioner, som skaber praktikkens uddannelsesrum, og dels hvordan disse aktiviteter og dimensioner er sammenfiltrede, gennemtrænger hinanden og har effekter på hinanden. De situationer, begivenheder og aktiviteter osv., vi studerer (via observationer af de studerende), rummer flere samtidige dimensioner (det varierer i rapportens forskellige kapitler, hvordan vi analytisk sætter nogle dimensioner og komponenter i forgrunden og andre i baggrunden). Eller sagt på en anden måde, forståelsen af rum som socialt produceret kan for det første hjælpe os til at forstå praktikinstitutionernes arbejde eller håndtering af uddannelsesopgaven som organisering af tid, rum og aktiviteter og den pædagogiske praksis

¹⁴ Legitim perifer deltagelse

som orkestrering af kroppe i tid og rum, betydning og meningsskabelse. Og for det andet bidrage til, at vi lægger blikket til rette således, at vi kan få øje på den praktiske og situerede samling af mennesker (børn, medarbejdere, ledere, studerende), ting (legetøj, gynger, flyverdragter, garderober, madvogne), ideer, diskurser, institutionslogikker osv.

Således informerer forståelsen af rum som socialt produceret også vores empiriske casestudie. Når vi på forskellige vis, gennem cases, følger og undersøger de studerendes bevægelser og rytmer, er det med andre ord en måde at undersøge praktikkens uddannelsesrum, hvor alle tre dimensioner har betydning og virker ind på praktikuddannelsen.

Uddannelsesopgaven som organisering af tid, rum og aktiviteter

I forlængelse af at tænke læring som mellemværender mellem den studerendes krop og hendes omgivelser og rum som relationelt og socialt produceret og som noget, der har handlekræfter og effekter på den studerendes læreprocesser og professionsidentitetsdannelse, forstår vi, som allerede nævnt, praktikinstitutionernes arbejde med uddannelsesopgaven som organisering af tid, rum, aktiviteter (krop/affekter/gøremål), og den pædagogiske praksis som orkestrering af kroppe i tid og rum.

At tænke praktikinstitutionernes uddannelsesopgave som organisering af tid, rum og kroppe/gøremål (rytmer) informerer samtidig vores empiriske studie og begrundet, hvorfor vi følger den studerende, og hvordan hun begår sig i tid og rum (i organiseringer af tid, rum og gøremål) – altså studenterkroppen i tidlige og rumlige bevægelser. Viden om de studerendes tidlige og rumlige bevægelser kan med andre ord bidrage til at fremanalysere, hvordan praktikuddannelsen rammesætter, forstår og forvalter uddannelsesopgaven.

Kort overblik over det empiriske arbejde

Et casestudie

Vi har arbejdet med det udgangspunkt, at praktikken i pædagoguddannelsen er en overmåde kompleks praksis, som vi må søge indsigt og indblik i ved at studere, hvordan praktikken konkret forstås, fortolkes og forvaltes. I projektet har vi valgt at tage denne indsigt alvorligt og forfølge vores forskningsinteresse gennem et multiple casestudie. Et casestudie er en detaljeret og dybtgående undersøgelse af et enkelt eksempel på et fænomen – i vores tilfælde er hver enkelt case et eksempel på, hvordan praktikken forstås, fortolkes og forvaltes i sammensatte sammenhænge mellem aktører, rum, menings- og betydningssammenhænge og materialiteter. Casestudiet har været velegnet til denne undersøgelse, fordi det er en forskningsmetode, eller, som Flyvbjerg skriver, en læringsmetode (Flyvbjerg, 2010, p. 466), der kan give dybtgående erfaring og detaljeret indsigt i et fænomen. Når man, som vi, er ude på at lære sig noget om, hvordan praktikinstitutioner forstår, fortolker og forvalter praktikken, hvordan de studerende kommer på sporet af en professionsidentitet, og hvad der har betydning herfor, er casestudiet velegnet.

Vi har valgt at lave i alt 12 casestudier, i antropologiens terminologi: Et flerstedet feltarbejde, fordi vi har en dobbelt interesse eller et dobbelt blik. Vi har ønsket at få indblik i kompleksiteten omkring praktikken i pædagoguddannelsen ved at zoome ind på det specifikke og helt konkrete forløb og de sammensatte sammenhænge, det skabes i og af. Men vi har også, gennem det multiple casearbejde, været interesserede i at se på tværs og få blik for de sammenhænge og strukturelle betingelser, der rækker ud over det enkelte

praktiksted, den enkelte vejleder og studerende. Ikke for at generalisere, dertil er vores materiale for lille, men for at få blik for genkommende og almene problematikker.

Valg af cases er således udvalgt med afsæt i vores forskningsinteresse: Vi er interesserede i, hvordan uddannelsesrummet konstitueres (indefra) via de pædagogiske processer, der udfolder sig i institutionens hverdagsliv, og hvilken betydning disse processer, fortolkninger og forståelser har for den studerendes uddannelsesmæssige udbytte (som vi relaterer til professionsidentitet). Vi er samtidig interesserede i at undersøge de (udefrakommende) rammer, vilkår og betingelser, som praktikinstitutionen er underlagt (eller udsat for), og den betydning disse har for praktikinstitutionens organisering og håndtering af praktikopgaven. Ved at samtænke/-læse disse to blikke (et indefra-blik og et udefra-blik), ligheder og kontrasteringer mellem de forskellige cases, får vi mulighed for at optegne ligheder og forskelle på de måder, hvorpå praktikinstitutionerne etablerer rammer og muligheder for den studerendes praktik. Pointen med et multiple casestudie har i vores undersøgelse ikke været at komparere, men at arbejde med en form for kontrastering (Ehn & Löfgren, 2006, p. 165), hvor erfaringer og analyser fra én case kan informere erfaringer og analyser fra en anden, sådan at vi kan få blik for det unikke og særlige, men også det tværgående og almene.

Vi har udarbejdet rapporter for hver af de 12 cases, hvorefter vi, under hensyntagen til såvel en første kodning, de overordnede forskningsspørgsmål samt temaer i forbindelse med praktikken, som vi havde erfaring for, er relevante og udfordrende, har udpeget specifikke spørgsmål, der kunne undersøges og belyses med brug af disse cases. Hver undersøgelse har herefter haft sine egne teoretiske og metodiske referencer.

Etiske retningslinje i casearbejdet

Projektet følger de generelle retningslinjer for forskningsetik i Samfundsvidenskaber. I forbindelse med kontakt til kommuner og institutioner har vi udarbejdet samarbejdsaftaler og samtykkeerklæringer, som er udleveret til de studerende, praktikvejledere og institutionsledere, som har været involveret i undersøgelsen. I de institutioner, hvor vi har lavet feltarbejde, har vi informeret forældre om projektet. Data er efterfølgende blevet opbevaret på sikkert drev. Alle personfølsomme oplysninger er anonymiseret, således at identiteter er sløret og ikke genkendelige. Der kan være tale om fornavne, efternavne og alder på studerende, institutionsledere, praktikvejledere og børn. Ligeledes anonymiseres eller sløres navne på institutionerne, kommuner, steder og byer. Mere personfølsomme oplysninger (jf. § 7 i persondataloven) er ikke relevante for projektet. Desuden optræder personer og institutioner under forskellige anonyme navne i de forskellige kapitler, og ligeledes er køn i nogle kapitler sløret. Datamaterialet vil ikke blive videregivet til andre personer eller myndigheder.

De konkrete fremgangsmåder i det empiriske studie

Alle cases er organiseret således, at den studerende følges over tre dage, herunder en vejledningsseance, som et led i at få indblik i, hvordan den studerende får mulighed for at gøre sig erfaringer med professionsudøvelsen gennem deltagelse i institutionens hverdagsliv. At følge den studerende er en måde at få indsigt i dels de(t) uddannelsesrum, som den studerende møder, medskaber og gør sig til deltager i og

dels, hvordan praktikinstitutionerne bidrager til organisering af uddannelsen. Det vil sige, hvordan praktikinstitutionen orkestrerer på tid, rum og aktiviteter i relation til den studerende.

Vores intention har været at følge den studerende inden for et kortere tidsmæssigt interval (en arbejdsuge). I praksis varierer feltarbejdets tidsmæssige kadence imidlertid af praktiske grunde: I nogle cases er feltarbejdet foretaget over tre på hinanden følgende dage, mens der i andre cases har været et større interval mellem feltarbejdsdage (det kan skyldes den studerendes og/eller vejleders skema, sygdom mm.).

Disse kortere observationsstudier er suppleret med interviews med den studerende, praktikvejlederen og institutionslederen. Af forskellige praktiske grunde varierer det fra case til case, om interviewene er foretaget før eller efter feltarbejdet, ligesom intervallet mellem feltarbejde og interviews varierer. Dog har vi som opfølgning på vores observationer i Vestdanmark, lavet et opfølgende interview med praktikvejledere og studerende, hvor vi sammen har drøftet udvalgte feltnoter og overvejelser over de pågældende dages aktiviteter og situationer. Alle interviews har haft til formål at udvide vores viden om den konkrete praktikinstitution som et pædagogisk sted og rum for uddannelse af pædagogstuderende, men også at uddybe vores indsigter i relation til det observerede.

Før observationerne

I flere af casene har der været aftalt et formøde med praktikinstitutionens leder, vejleder og den studerende med henblik på introduktion og planlægning af aftaler. På disse møder har vi introduceret os selv og projektet, hilst på institutionslederen, praktikvejlederen, den studerende, børnene og de øvrige medarbejdere. Desuden er der blevet informeret om samtykkeregler og anonymitet. I forbindelse med dette indledende møde har vi i flere af casene interviewet institutionslederen og fået en rundvisning af den studerende. Vi har desuden her bedt institutionerne om at pege på, hvilke styringsdokumenter, der har betydning for den pædagogiske praksis (nationale, kommunale og lokale). Disse dokumenter har vi læst som forberedelse til feltarbejde og interviews, hvor de har givet væsentlig baggrundsviden. I enkelte af rapportens kapitler, gøres styringsdokumenterne – og det er særligt bekendtgørelsen og studieordningernes bestemmelser omkring praktikken, samt praktikstedernes praktikbeskrivelse og uddannelsesplan – til genstand for analyse. Det vil fremgå af kapitlerne hvordan.

Selve observationerne

Observationerne har haft følgende undersøgelsesspørgsmål som omdrejningspunkt:

Hvordan formes uddannelsesopgaven i hverdagsrutiner, kropslige bevægelser, aktiviteter – hvad sker der i omgangen med børn, ting, rum, steder, tider? Hvad forventes den studerende at kunne og vide?

Med afsæt i dette undersøgelsesspørgsmål har vi fulgt den studerende rundt i løbet af tre dage. Vi har deltaget i aktiviteter og gøremål i forskellige tidsrum (morgener, formiddage, eftermiddage osv.) som et led i at fornemme institutionens rytmer og dens sammensatte sammenhænge, idet disse indsigter kan hjælpe os til at fremanalysere, hvordan uddannelsesopgaven formes og organiseres. At følge den studerende åbner samtidig for indblik i, hvad det er for en praksis og hvilke betydnings- og meningssammenhænge, som den studerende gør sig til deltager i og medskaber af. I relation hertil har vi været optaget af den studerendes bevægelser, placeringer og aktiviteter i daginstitutionen; af hvem og hvad den studerende bevæger og

placrer sig og har aktiviteter sammen med; ligesom vi har interesseret os for hvem og hvad, der orkestrerer den studerendes bevægelser, placeringer og aktiviteter.

I de cases, hvor det har været muligt, har vi desuden observeret et vejledningsmøde som led i at få indblik i, hvordan, og i relation til hvilke praksisser og aktiviteter, den studerende guides og vejledes.

Interviews

Opsamlende interviews med praktikvejleder og studerende har taget afsæt i det observerede materiale, hvor spørgsmål og samtaler har rettet sig mod at få fortællinger, der knytter an til det observerede. Disse interviews er i nogle cases organiseret således, at praktikvejleder og studerende er interviewet samtidig, mens de i andre cases er interviewet hver for sig.

Analysearbejdet

Efter de mindre feltarbejder er der blevet udarbejdet kortere feltrapporter over hver case med fokus på signalement af den studerende og praktikstedet og organiseringen af praktikkens vilkår og rammesætning. De korte feltrapporter rummede derudover optegnelser over gøremål, aktiviteter og forehavender og over den studerendes færden i forhold til stedets rytme, praksis og de øvrige aktører. Endelig noterede vi undringer over, hvad vi så som relevante og måske ligefrem påfaldende temaer i casen.

Disse feltrapporter har bidraget til at skabe overblik over materialets karakter og dannet baggrund for det videre analysearbejde. Dernæst er der læst på tværs af de empiriske cases med henblik på at læse temaer frem, som kan bidrage til at belyse undersøgelsesspørgsmålet. Disse første temakonstruktioner er derefter drøftet i projektgruppen. I disse drøftelser har det været centralt, om temaerne har haft resonans og været genkendelige i det empiriske materiale, uagtet at det enkelte tema læses frem i udvalgte cases. Efterfølgende er der igen blevet læst ind i materialerne, nogle gange med intentioner om dybdegående læsninger i udvalgte cases, andre gange er der læst på tværs af cases for at undersøge, efterprøve og nuancere vores læsninger af temaer. Disse frem-og-tilbage-læsninger har bidraget til at nuancere og "tykne" temaerne, men er udført forskelligt, afhængigt af, hvad vi har været optagede af i det analytiske arbejde. I de enkelte kapitler redegør vi for, hvordan analyserne i det pågældende kapitel konkret er udarbejdet.

Litteratur

- Andersen, R. (2011). Tavs viden og praktik: en diskussion af Polanyis teori om tavs viden i sygeplejeuddannelsen og i pædagoguddannelsen. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Bayer, M. (2001). Praktikkens skjulte læreplan: praktikuddannelse - empirisk undersøgt i pædagoguddannelsen. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Bøje, J. (2013). Kompetencediskursens indtog, muligheder og umuligheder i pædagoguddannelsens praktik. In L. Rothuizen, Jan Jaap; Togsverd (Ed.), *Hvordan uddannes pædagoger? Perspektiver fra et forskningsprojekt*. Århus: VIA UC.
- Bøje, J., & Togsverd, L. (2014). Når pædagogik bliver teknik. Styring og målrationalitet i pædagoguddannelsens praktik. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2(maj).
- Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice*. Cambridge: Polity Press.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2003). *Pædagoguddannelsen*. København.
- Dreyfus, H & Dreyfus, S. (1991). *Intuitiv ekspertise – den bristede drøm om tænkende maskiner*. København: Munksgaard.
- Ehn, B., & Löfgren, O. (2006). *Kulturanalyser*. Århus: KLIM.
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder - en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Fors, V., Bäckström, Å., & Pink, S. (2013). Multisensory emplaced learning: Resituating situated learning in a moving world. *Mind, Culture, and Activity*. <https://doi.org/10.1080/10749039.2012.719991>
- Harving, A. (2018). *Pædagogstuderendes kompetenceudvikling i pædagoguddannelsens praktikker*. Åbenrå.
- Lave, J. (2009). *Situeret læring og praksis i forandring*. Nordiske Udkast, 2, 9–18.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situeret læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Mortensen, T. S. (1998). Fag og mig – om de unge mænd og de unge kvinder i praktikkerne. In K. Weber (Ed.), *Erfaringer i institutioner*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Rasmussen, M. (2012). *Jagten på den gode vejlederpraksis*. Vera, (sept).
- Rothuizen, J. J., Togsverd, L., Bøje, J. D., Hansen, S. J., Hjort, K., & Sørensen, M. M. (2013). *Hvordan uddannes pædagoger. Perspektiver fra et forskningsprojekt*. (J. J. Rothuizen & L. Togsverd, Eds.). Aarhus: VIAUC. Retrieved from https://www.ucviden.dk/portal/files/14275821/20130411_Hvordan_uddannes_p_dagoger_hele_bogen.pdf
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. In *Educating the Reflective Practitioner*.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action (Arena)*. Basic Books.
- Skovhus, R. B., & Troelsen, C. (2019). *Praktikvejledning i pædagoguddannelsen - ansvar og organiseringsformer: en model til analyse og diskussion*. Aarhus. Retrieved from https://www.ucviden.dk/portal/files/63464230/Skovhus_Troelsen_2019_Praktikvejledning_i_p_dagoguddannelsen_ansvar_organisering.pdf
- Storm, Helle; Sommer, Finn M.; Bøje, J. D. (2012). Professionsretning mellem arbejde, uddannelse og politik - indledning. In F. M. Andersen, Randi; Sommer (Ed.), *Professionsretning i praksis: Professionsbachelorprojektet i brydninger mellem arbejde, uddannelse og politik*. Roskilde: Roskilde Universitet & University College Sjælland.
- Togsverd, L. (2013). *En pædagog bliver til? In L. Rothuizen, Jan Jaap; Togsverd (Ed.), Hvordan uddannes pædagoger? Perspektiver fra et forskningsprojekt*. Århus: VIA UC.

Vestergaard, Cäcilia Maria; Larsen, M. B. (2013). Pædagogstuderendes læring i praktik - mellem praktisme og teorityranni. In F. Henningsen, Sven Erik; Mogensen (Ed.), Mellem teori og praksis. Om transfer i professionsuddannelser. Aarhus: Via System.

Weber, K. (1998). Erfaringer i institutioner. (K. Weber, Ed.). Roskilde: Roskilde Universitesforlag.

Wenger, E. (2004). Praksisfællesskaber : læring, mening og identitet. Kbh.: Hans Reitzel.

5. Hvorfor indlede og afslutte med fortællinger?

Af Line Togsverd

Vi begynder og slutter rapportens analysedel med to fortællinger, der følger to studerende i 2. praktikperiode i dagtilbudsspecialiseringen, i nogle timer af en dag i praktikken. Fortællingerne er lavet af Line Togsverd og fortalt i 3. person af en alvidende fortæller. De er medtaget i en ambition om – gennem en æstetisk fremstilling og syntetisering – at give indblik i et særligt analytisk perspektiv: Nemlig de studerendes eget arbejde med at være i praktik og komme på sporet af at blive pædagoger. Hvad former dem, og hvad formes de af? Og hvordan lærer, fornemmer, forstår og skaber de mening i den praksis og institutionshverdag, de tager del i som pædagogstuderende? Fortællingerne er således resultatet af et kreativt, men også analytisk arbejde: En forskers ordnende organisering (Ricoeur, 1985) af sine egne feltindsigter og de studerendes praktikerfaringer, sådan som de er læst og forstået gennem deltagende observationer, feltnoter, feltsamtaler og i lange interviews.

Fortællingerne er altså ikke rene repræsentationer, de er snarere mimetiske (Ricoeur, 1985) refleksioner. Heri ligger, at fortællingen mimer eller spejler elementer i den levede verden og vores erfaringer i den, uden at hævde at gengive den præcist. Noget er valgt til og andet valgt fra, og de er fortalt med fokus på at få noget alment om praktikken frem: Line Togsverd har søgt at give indblik i, hvad de studerende erfarer og har mulighed for at erfare, når de er praktik; hvad de gør, bliver sat til at gøre og sætter sig selv til at gøre; og hvordan de navigerer i, med og imod den viden og kunnen, de forståelser, selvfølgeligheder og værdisætninger, som de positionerer sig i og forhandler professionsidentitet i forhold til. Vi prøver gennem fortællingerne at åbne for de studerendes erfaringer af modsætninger og "ufærdige" refleksioner, forhåbninger og forlis. Ligesom vi prøver at give indblik i, hvordan det usagte, fornemmende, sensible, improvisatoriske og sensoriske faktisk er væsentlige vidensdimensioner og kilder til viden og erfaring for de studerende – uden at det skal udlægges og fortolkes, og herigennem reduceres. Udover at give indblik i det almene, er fortællingerne også lavet i en bestræbelse på at give indblik i de individuelt særegne deltagelses-, dannelses- og læringsbaner, som de studerende indgår i og skaber (Lindhart, 2007). Vi forsøger at give indblik i, hvordan den enkelte studerendes arbejde med at blive pædagog rækker ud – eller ind – i hele livet, i kroppen, i følelserne og i de studerendes hverdagsliv; frem mod deres forhåbninger og drømme om fremtiden som menneske og professionsudøver; og tilbage mod og med livshistoriske erfaringer.

Vi er klar over, at vi, ved at fortælle, udfordrer og lirker ved ellers udbredte og anerkendte forståelser af, hvordan en analyse eller en analytisk repræsentation kan se ud. Vi står imidlertid ikke alene med at formidle analytiske indsigter i en sådan form. I forskningsmæssig sammenhæng er der særligt indenfor antropologien, kulturgeografien og mikrosociologien, efterhånden veludviklede traditioner for at arbejde med narrativer – både som forskningstilgang og som en tilgang til at formidle indsigter i og om menneskers komplekse erfaringer i det levede liv (Garro & Mattingly, 2000, p. 19ff; Goodall & Goodall, 2010; Katovich, 2016). Fortællinger ses som en måde, hvorpå mennesker kan mediere og forstå relationerne mellem det kulturelle og det individuelle, (se eks. Garro & Mattingly, 2000, p. 19 ff). Indenfor antropologien har man, særligt siden antropologiens repræsentationskrise i 90'erne, eksperimenteret med at formidle forskningsindsigter og -erfaringer i æstetiske former, der kan indfange betydningsfulde, men også ofte tavse eller indforståede dele af menneskers liv og kultur (Goodall & Goodall, 2010; Katovich, 2016; Maynard, Cahnmann-Taylor, & Cahnmann Taylor, 2010, p. 3). Meningen er ikke at:

"tell readers what to think of an experience but to show them experience from beginning to end and thus draw them immediately into the story to work out it's problems and puzzles as they unfold (Van Maanen, 1988, p. 103).

Litteratur

- Garro, L. C., & Mattingly, C. (2000). Narrative as Construct and Construction. *Narrative and the Cultural Construction of Illness and Healing*, (29), 1–49. <https://doi.org/10.1525/california/9780520218246.001.0001>
- Goodall, H. L., & Goodall, H. L. (2010). From Tales of the Field to Tales of the Future. *Organizational Research Methods*, 13(2), 256–267. <https://doi.org/10.1177/1094428109340039>
- Katovich, M. A. (2016). The Bus to Mansfield. *Qualitative Inquiry*, 22(7), 541–551. <https://doi.org/10.1177/1077800415622508>
- Maynard, K., Cahnmann-Taylor, M., & Cahnmann Taylor, M. (2010). Anthropology at the Edge of Words: Where Poetry and Ethnography Meet. *Anthropology and Humanism*, 35(1), 2–19. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1409.2010.01049.x>
- Ricoeur, P. (1985). *Time and narrative*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Van Maanen, J. (1988). *Tales of the field: On writing Ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.

RASMUS i praktik

"RASMUS, RASMUS, du skal svinge os!" RASMUS kommer ud på legepladsen, MARTIN, en af de faste vikarer er gået ud med de børn, der er færdige. BERIT, en af pædagogerne på stuen er også ude. En stor del af legepladsen er spærret af, så området pædagogerne skal holde øje med, er begrænset. "Lige om lidt Amir, du må lige vente", får han sagt, så er BERIT der. Giver ham den røde taske, hun skal til møde, så nu er det ham der er den.

Det passer RASMUS fint. Han tager tit tjansen ude, så slipper han for møde. Han finder papir i tasken og tørrer Inas næse, idet hun kører forbi på en scooter. Det er vinter, og mange børnene er snottede og skidt med det. Men når der hænger sådan et grønt 11-tal, har han svært ved at holde det ud. Sådan, så er det ordnet!

Nu kræver Amir og nogle af de andre børn hans opmærksomhed: "Du skal svinge mig! Sving mig!" Råber de, hopper omkring ham. RASMUS går hen mod græsplænen. Her er ikke så meget plads, men man risikerer ikke at svinge ind i de børn, der kører rundt på stien. Anna står klar med hænderne fremme, og da han tager fat i dem og spreder benene, lader hun sig straks glide ind mellem hans ben. Han tager fat, svinger hende op mellem benene, kigger hende i øjnene og drejer så rundt. Anna hviner af fryd. Så er turen slut, og Manu står klar, han står og hopper i ren begejstring. "Også mig!"

RASMUS smiler ved sig selv. Hvordan kan han sige nej, når man ved, hvor meget ungerne elsker det. Han er med på, at han skal øve sig i det med at afgrænse sig og sige, at nu skal børnene ikke kravle på ham. Men det er svært. Han kan bedre lide at sige ja end nej. JETTE tog det op ved sidste vejledningsmøde. Hun havde rost ham for hans relationsarbejde. "Men du må også gerne øve dig i at sige fra, og også øve dig i at sige, at det ikke skal være nu, at du er i gang med noget andet. Det der med at afgrænse sig." Hun sagde noget om, at det var de tre p'er, der er i spil. Han skal holde til at være pædagog i mange år. Og så skal man måske være sammen med børnene på en anden måde, for at man kan holde til det, havde hun sagt. "Hvad tænkte du om, at de kravlede på dig i malerrummet forleden?" havde JETTE spurgt til vejledningen. "Det jo ellers er et rum, de bruger til at fordybe sig." Det havde RASMUS ikke lige tænkt på, han syntes faktisk, det gik meget godt med at få dem til at holde op igen med at kravle. For ham er det sådan en god måde at danne relationer til børnene, de synes, det er fedt, han synes, det er fedt, og så tænker han, at de kommer til ham og er trygge ved ham, når noget bliver svært. Men det er rigtigt, at det er en kunst at være i det og samtidig holde øje med, hvad der ellers sker. JETTE havde sagt, at han kunne overveje at arbejde med at afgrænse tingene og sige, at vi går ind og tumler i pudrummet. Det er fedt, han er så fysisk, men han skal også kunne være i det som pædagog. RASMUS ved snart ikke. Han kan ikke fordrage, hvis det bliver for regelret. Det var ligesom med sukkeret ved bordet til morgen, der måtte han også lige høre for, at han ikke var så skrap med sukkeret, Annas far bemærkede det, og var lidt efter ham, men det er altså en balance med de regler. Lederen har godt nok forklaret ham, at når hun er lidt skrap om morgenen, så er det også en del af overvejelserne, at der er en del af forældrene, som ikke respekterer reglerne. "Vi gør det for også at beskytte hinanden. I sådan et lille lokalsamfund, så bliver det hurtigt til, at den og den er skrap og sur, eller den og den er den gode," sådan havde hun sagt, og ordene havde gjort stort indtryk på ham. Han kunne godt se pointen. Der er nogle af forældrene, der f.eks. ikke respekterer reglerne omkring skærmen, selvom de ved, at de ikke må lade børnene tjekke ind eller ud, selvom de jævnligt bliver mindet om det, og der hænger et skilt, hvor der står, at det er en voksenopgave, gør de det alligevel. Det er et problem, for hvis et barn tjekker sig selv ud, så tror pædagogerne måske, at der er et barn mindre, og så kan man komme til at overse nogle eller glemme dem. Der er faktisk en god grund.

Men han kan altså ikke sige nej til Manu lige nu. Han har haft en svær morgen, for hans far er virkelig helt elendig til at aflevere ham. Trækker det ud, siger, at han går, uden at gå. Den arme dreng er helt slidt, når faren endelig er gået. "Også mig! Igen!" Siger Anna. Er den allerede holdt op med at virke, den tur hun fik før? Han spørger hende. Det mener Anna bestemt, den er, så hun får en tur til. Anna har sidste dag i morgen, hendes familie skal flytte, men hun vil ikke flytte børnehaven, siger hendes far. Hun vil være hos RASMUS "for han elsker mig". Sådan havde hun sagt. RASMUS mærker varmen i hele kroppen. Det er sådan, det skal være at gå i børnehaven. Det er sådan en pædagog, han gerne vil være. Han har villet arbejde med børn hele sit liv, eller: Siden han mødte Ole. Ole var pædagog i det fritidshjem, RASMUS gik i, og han var Gud. Eller, nærmest Gud. RASMUS smiler ved sig selv. Ham og hans ven var drenge, de lavede en masse dumme ting, men Ole tog ikke tingene så højtideligt. Han var en, man kunne komme til, når man synes, det hele var noget lort. Mor og far er åndssvage, hjælp mig, eller det hele er fedt, jeg vil bare gerne fortælle om, jeg har haft en fed dag. Han var der bare, og alle kendte ham, også når man gik i børnehaven. Det var Ole, der lærte RASMUS at lave vandretter og sådan noget. Jo RASMUS var fan, og hans forældre også. Alle forældrene kunne lide ham, faktisk, og det spejlede sig selvfølgelig i børnene. I hvert fald i ham. Nogle gange, når han synes, det er svært at tale med forældrene her, når de klager over, at der er sukker på morgenbordet f.eks., som Annas far gjorde det i dag, så trækker han vejret dybt og tænker på Ole, og hvad han ville have gjort. En del af forældrene vil gerne have en sukkerpolitik, og de mener også, at pædagogerne skal sørge for, at der ikke er nogle af børnene, der har müslibarer og sådan noget med. Der er især en mor: Merles mor, hun er helt sukkerforskrækket: Uha, ingenting må Merle få. Så hun sidder der og tygger i tørre, men økologiske klidkiks, mens de andre får småkager eller müslibarer lige der, ved siden af hende. Ikke så mærkeligt, at Merle brokker sig. Han kan godt se, at det er bøvet for moderen. Men altså, måske skulle hun slappe lidt af. Der er så meget dobbeltmoral omkring sådan nogle ting, det er helt utroligt. I den børnehaven, hvor han var, før han startede i uddannelsen, spiste de voksne kage hver eneste dag, mens børnene bare fik nul sukker og sundt. De voksne kunne endda finde på at tage børn med på tur til bageren i Føtex for at købe Othelloagkager, som de så kunne sidde og køre ind i pausen. Han ryster lidt på hovedet. Det ville aldrig være gået på Oles fritidshjem. Der var fuldstændig sammenhæng mellem, hvad han sagde, og hvad han gjorde. Og så det der med, at tingene ikke skal være så tunge og så svære, det har han virkelig taget med sig fra Ole: Nå, regner det i dag, jamen, så tag regntøj på! Er det koldt? Så løb en tur! Har I lyst til, at vi tænder et bål?! Fed idé – vil du hjælpe?

RASMUS synes meget let, det hele bliver for firkantet. Han kan godt mærke, at han er i et hus med en gruppe sammenspiste kvinder, som har arbejdet sammen i mange år, og som er meget faglige. De går meget op i, at der skal laves planer og aktiviteter, og at tingene skal køre. RASMUS synes nogle gange, de glemmer og tænke på, hvad børnene synes er sjovt, at de kommer ned, der hvor børnene er. Forleden sad de til møde og diskuterede, om de skal slå katten af tønden til fastelavn. "Det larmer", "det er træls", sådan noget sad de og sagde. RASMUS var ved at kaste op. Var lige ved at sige, at nu nosser vi os lige sammen, så køber vi en fucking tønde, og så lader vi ungerne tæske på den. Skal der heller ikke købes juletræ til jul, fordi det drysser?! Det bliver simpelthen for meget: "Ej, men det er træls at være voksen." Vi gør det sgu da ikke for vores skyld!

En ringeklokke ringer, lyden af "jeg er færdig". Når man har tasken, er man bagstopper. Så er man den, der tager sig af numser, der skal tørres, plastre, der skal på og alle de andre praktiske ting, som skal ordnes. Når de er flere på legepladsen, giver det frihed til, at de andre voksne kan lave aktiviteter med børnene og gøre, at alle ikke styrter rundt. Miranda annoncerer, at hun skal tisse, så hun må hellere komme med ind. Han aftaler med vikaren, at han lige går, de griner lidt til hinanden over Miranda – det er en typisk børneting, sådan at annoncere vidt og bredt, at man skal på toilettet.

Det er Julia, der sidder derinde på tønden. RASMUS hjælper hende, siger til hende, at hun bare kan løbe ud igen, når hun har vasket hænder. I garderoben tøffer Fia rundt med en barnevogn og ligner ikke en, der er klar til at komme ud. Hun hygger sig, men trækker den vist også lidt, flyverdragten ligger som en tom skal på gulvet, lige til at hoppe i. Der bor en stærk vilje hos den pige, RASMUS smiler ved sig selv, han kan godt lide de der, lidt skæve børn. Og de er sgu alle sammen skæve på deres måde. "Fia, det er de voksne, der bestemmer, at vi skal ud, og det skal du også", prøver han, Fia ser helt upåvirket ud.

JETTE, kommer tilbage fra et møde på skolen. Hun når dårligt ind ad døren, så er hun i gang. Amir er kommet ind, han skal have hue på, Viktoria skal tørres. Han tager sig af det og kan høre JETTE sige til Fia, at nu skal hun altså se at få den flyverdragt på. Fia vil have hjælp, det vil hun som regel, hun er træt nu, er lige holdt op med at sove middagslur, det ved JETTE godt. "Har du prøvet?" hører han JETTE spørge "Har du prøvet meget? Har du prøvet rigtig, rigtig meget?" RASMUS stikker hovedet ud af badeværelset. "Du skal jo ud at have en svingtur, frøken, se du at komme i gang, der er ingen svingture herinde." Fia kommer i flyverdragten, og JETTE guider hende hen mod døren. "Smut du ud, så kommer jeg med dine vanter lige om lidt, når jeg lige har fundet nogle." Fia er ikke med på den ide, lægger armene over kors og ser utilfreds ud: "Nej jeg vil ikke!" JETTE bøjer sig over hende, "hvad vil du ikke?" Fia siger, at hun vil have vanter. "Nå, du vil have vanter på først. Ok, så vent lige her," siger JETTE, "så finder jeg nogle" siger hun og forsvinder. Hun er dælmme god, tænker RASMUS, JETTE har et helt særligt tag på Fia, er tålmodigheden selv. Og det har Fia brug for. Der er vanvittigt meget, man skal lære, når man er næsten 3 år og lige er startet i børnehave. De har faktisk en god flok af dem, for tiden, de små næsten-treårige. De er på arbejde, for alt er nyt, der er ikke nær så mange voksne og meget mere, de skal klare selv. I går øvede de sig på at gå tur. Ikke langt, bare rundt om plænen, men sikke en opgave. På et tidspunkt satte Viktoria sig ned, hun ville ikke gå mere. Bare sådan. Og hvad gør man så lige? JETTE må have kunnet se, at han var i tvivl. "Jeg kan godt se dig" havde hun bare sagt til Viktoria "du trænger vist til en pause". Og så havde hun bedt RASMUS blive der med hende og Fia, indtil hun var klar til at komme hjem og få frokost. Det tog ikke mange minutter, så var Viktoria på benene. "Jeg kan godt se dig" sådan siger JETTE tit. Når børn vil vise hende noget, når de kalder på hende, eller når de falder og slår sig. I starten syntes han, det var noget mærkeligt noget at sige. Men nu giver det mening. Han er selv begyndt at sige det. Ofte vil børnene bare ses, de har ikke nødvendigvis brug for, at man siger "nårh, du slog dig" og trøster dem. Man kommer let til at lægge alt muligt ind i det på deres vegne.

RASMUS går ud igen. Han kigger efter, hvor Olav og Amir er, de er konstant søgende på hinanden, men også afprøvende. Hvem er stærkest? Hvem bestemmer? Og det går nogle gange lidt galt for dem. Så bliver hans opmærksomhed rettet mod sandkassen og noget ballade der. Fia kaster med sand, de børn, hun sidder med klager, og RASMUS beder hende holde op. Hun kaster igen, og RASMUS løfter hende op og væk. Hun græder. RASMUS fortæller hende, at han flytter hende, fordi de andre børn ikke kan lide, at hun kaster sand, og fordi hun ikke holder op, når han siger det. Så må hun sidde lidt for sig selv. Hun græder, og RASMUS siger, at det kan han godt se er træls, men så må hun lade være med at kaste sand. Imens vil de store piger kravle på ham. MARTIN går lidt rundt, kredser om den grædende Fia dér i sandkassen. RASMUS fortæller, hvad der er sket. "Hun er sur, fordi jeg flyttede hende. Hun kastede sand, og så sagde jeg til hende, at hun kunne sidde her og lege lidt selv." Anna og Jonathan prøver at kravle op på ham, mens han snakker, han vender sig mod dem, fanger dem og kilder dem: "Så I frække unger, nu kommer jeg!" De to løber hvinende afsted. MARTIN lader Fia sidde, men nu kommer de to piger, som før legede med Fia over til hende, og gråden forstummer. De leger lidt, så græder hun igen. RASMUS beslutter sig for at lade hende være. Hun har ikke brug for, at han

trøster hende nu. Hun er sur, og det skal hun have lov at være, han kender selv at være sur, og så er det sidste, man har brug for, at den, man er sur på, kommer og vil snakke med en. Det gider man jo ikke.

I løbet af det næste stykke tid tilkaldes RASMUS på skift af forskellige børn; Liva, der klager over, at Otto sidder i et traktordæk, hun lige legede med; en anden, der siger at Olav drikker muddervand; Olav, der græder, fordi Amir slog ham i hovedet med en skovl. Anna, der ser lidt mut ud, fordi hun har slået fingeren. Sådan noget. JETTE kommer ud og foreslår, de spiser frugt ude i dag, for solen skinner og ingen fryser. Hun går et øjeblik, kommer så tilbage, fløjter i en fløjte. "Hvordan er det nu med fløjten? Hvad er det så, man skal?" spørger hun. "Så skal man komme ja – det er I ved at være rigtig gode til". Hun giver børnene besked om, hvad de skal: Pigerne skal ind at vaske hænder først, bagefter drengene "Det er meget, I skal huske" siger hun, "tror I, I kan det?" spørger JETTE. RASMUS siger, at han nok skal hjælpe med at huske det. Hun kan bare gå på badeværelset, så sender han dem ind efterhånden.

Efter noget tid kommer Johan og siger, at han er den sidste. JETTE siger, at han kan fløjte nu, så kommer hun med maden. RASMUS finder fløjten frem, giver den et ordentligt piv. Ungerne myldrer til, det er ret vildt. Han guider dem hen på balancebommen. "Hvad skal man gøre, når der er en voksen, der fløjter?" spørger han. "Spise!" råber et af børnene, "vaske hænder" siger en anden. "Man skal komme", siger Jasmin og RASMUS siger, at det er rigtigt, "man skal skynde sig at købe hen til den, der fløjter, og det gjorde I jo også. I kom lige med det samme, det var flot. Også selvom jeg ikke var ved sandkassen." Amir rejser sig, RASMUS beder ham sætte sig. "Nå børn", siger RASMUS, "hvad tror I, vi skal nu? Skal vi bare sidde her? Så kan vi vente på, at der gror mug på os? Nej vel, det er for kedeligt. Skulle vi så ikke bare skynde os at rydde op, så vi kan få frugt? De store tager en cykel hver, de små rydder op i sandkassen, ok?!" Børnene myldrer ud og går i gang. RASMUS guider dem, der ikke lige kommer i gang af sig selv: "Jasmin, du skal lige tage en cykel, så vi kan komme ind. Ole, prøv at tage skovlen der." Der er kø ovre ved cykelskuret, han må hellere gå derhen, hjælper og guider med at få cyklerne ind, det er lidt bøvl. Amir er inderst derinde, i fuld gang med at bakse og bøvle. Han sidder vist fast derinde, hjulene på hans cykel sidder i klemme med en af de andre cykler, men han kører på, han er simpelthen så stædig den dreng. "Skal du have hjælp, Amir?" spørger han. Det skal Amir ikke, han får løftet cyklens hjul derinde i skuret. Det løser sig, det gør det som regel, hvis man giver tid til, at ungerne bakser lidt med det selv. Imens gynger nogle børn hinanden i hængekøjen, en anden finder blomster, en tredje laver en sandkage. RASMUS lader dem være, han har set, at de har hjulpet til, der skal være plads til leg midt i oprydningen. Det begynder at se meget godt ud, ja, det må sgu være godt nu. Der ligger en enkelt skovl og et par spande tilbage, skidt med det. RASMUS fløjter igen og samler børnene ved den overdækkede terrasse, hvor JETTE kommer med en klud, "tørre du bordene?" spørger hun. RASMUS skal lige hente de sidste børn, siger han, nogle af dem i hængekøjen glemte vist at komme. JETTE er allerede på vej ind efter kluden.

Madpakkerne bliver delt ud, JETTE er ude i to sekunder, siger så, at hun godt lige vil ordne billeder fra turen i går. Om det er ok, at hun går ind, at han er alene lidt. Det er fint, det kan hun bare gøre. Han klapper, foreslår ungerne, at de synger en sang, mens de lige venter på det sidste. For nogle af de små er det svært at vente med madkasserne. JETTE kommer med de sidste børn. RASMUS klapper og tæller med børnene "1 – 2 – 3", nu kan der spises. Han kigger op, opdager at JETTE stadig står der i døren og betragter ham. Siger til ham, at det er supergodt, at han bruger det der med klappet. Det fungerer bare godt, kan han mærke det? Det kan han godt. Man skal bare lige huske på det, men det er godt, de gør det bare lige med det samme, det man ber om. "Ja, det er en god tydelighed" siger RASMUS og hjælper Nilas med en figenstang. JETTE stikker hovedet ud igen, om han lige vil fortælle børnene, at de skal lege i fællesrummet, i motorikrummet og i

puderummet, når de kommer ind. Så de ved, hvor de skal være? ”De kan få lov at tegne med tusser, har jeg tænkt”, siger hun.

Lige da de er kommet ind, ringer telefonen. RASMUS tager den. Det er Niels, en vikar, som stort set er i institutionen på fuld tid. Mærkeligt, at han ikke bliver fastansat faktisk. Det virker helt tosset, den måde, de altid hutler sig frem. Som om det hver dag er en overraskelse, at der mangler hænder. At nogen er syge eller på kursus eller til møde. Nå. NIELS lyder skidt, stemmen er helt underlig, RASMUS ved med det samme, at han er syg, han kommer ikke i morgen. Han lægger på og siger så til JETTE, at han vil gå op på kontoret og tjekke vagtplanen. Ikke så godt. NIELS skulle allerede møde kl. 7 og har en lang vagt. Lederen ser spørgende på ham, han fortæller, hvad der er los, og siger til BERIT, som kommer med et barn på armen, at han vil ringe til LINA med det samme. Hun skulle egentlig først møde kl. 12, men hvis hun kommer kl. 8, f.eks., så klarer de den. Egentlig skal han på indkald, men han har sagt ja til at åbne og fredagene plejer ikke at være så hårde om morgenen. Telefonen begynder at ringe i Linas ende, så kommer telefonsvaren, han indtaler en besked, beder hende ringe, ser på uret: Klokken er ikke så mange, han skal nok nå at finde en løsning, inden han skal hjem. Han stikker næsen ind til BERIT. Siger, at han nok skal tage sig af det, det skal hun ikke tænke på. Han ved, at han er god til at tage ting, sådan, ovenfra og ned. Og hun skal hjem om lidt.

Klokken er næsten tre, og RASMUS ringer igen, stadig uden held. Nogle af børnene hænger lidt, kan ikke helt komme i gang med noget. JETTE har ellers lagt puslespil, tegnesager og plus-plus-klodser frem, så der er noget, der inviterer og fører børnene ind i eftermiddagen. Lauritz hænger især, virker træt. Egentlig har han tit brug for at sove middagslur. Det er bare ikke altid, han vil. RASMUS tager Lauritz på armen og ringer LINA op igen, stadig ingen svar. Han spørger Lauritz, om han vil bygge lidt med Lego. Kunne det ikke være meget hyggeligt? Det vil Lauritz gerne, RASMUS finder kassen og får Lauritz til at hjælpe med at bære den ind i hyggekrogen. Den er tung, snakker de om, godt de er så stærke.

Så kommer Fia med noget klædudtøj i hånden: ”Mig skal ha det på”, siger hun, bestemt, insisterende. Hun rækker en pink sag frem mod RASMUS. ”Er det mig, der skal have det på?!” driller han, og Fia griner og siger nej, den kan han slet ikke passe. RASMUS lader som om han prøver at tage den på, stikker den ene hånd ind i ærmet, men sidder selvfølgelig fast. Magne og Anton griner, og til at begynde med er Fia med på legen, så ser hun pludselig bekymret ud: ”Det er mig, der skal ha den!” trækker i kjolen. RASMUS smiler til hende, ”ej, du skal nok få den nu, Fia, kom, nu skal jeg hjælpe dig, den er også alt for lyserød til mig”. Fia får kjolen på og vralter væk i barbieplastiksko sammen med sit følge af Merle og Ida-Louise. RASMUS går i gang med at tømme opvaskemaskinen, køkkenet ligger i åben forbindelse med fællesrummet, så det kan han godt, og samtidig holde øje med børnene. Det ville være godt at få opvaskemaskinen i gang. Så kommer Liva, en af de store piger. De vil gerne have hjælp til at lave en hule, der skal være mørkere, siger hun. RASMUS siger, at han lige skal sætte glassene på plads, så kommer han. Sætter glas på plads og giver Vitus bestikkurven. Den plejer han gerne at ville tømme. Så går han i pudrummet, åbner skabet med tæpper og rækker pigerne en stak. Egentlig er der en regel om, at tæpperne ikke må være i motorikrummet, hvor pigerne bygger hule, men det beslutter han sig for at lade som om, han ikke ved. Pigerne skal bruge de tæpper, de er vigtige for deres leg, og det vil han gerne støtte. Så må han rydde op bagefter.

Fia kommer forbi i sin fine kjole og høje plastikhæle. Hun har hænderne i lommerne, ”se mig!”, siger hun. ”Ja, du har hænderne i lommen” siger RASMUS og gør det samme, går sjovt, ”nu har jeg også hænderne i lommerne.” Han bliver passet op af et par børn, der sidder ved tegnebordet. ”Jeg kan ikke bruge den her”, siger Jonathan, rækker en blyant frem mod ham, ”nej, det kan jeg godt se, den kan du ikke bruge, vi spidser

den lige,” siger han og gør det. Fia kommer med en ny kjole, ”skal du have den på uden på?” Det får hun. Lauritz står pludseligt og hænger om benene på ham, RASMUS prikker ham i maven ”hvad så, er du træt i dag min ven?” Lauritz ryster på hovedet, siger at han savner sin mor. Så kan man godt blive lidt trist. Lauritz kommer på skødet. Fia sjosker afsted, og Ida-Louise sjosker med, de forsvinder i en sky af lyserødt og ti-ta-ti-ta. RASMUS tænker på, at der er nogle af forældrene, der vil af med skoene, han burde filme de to nu, så de kan se, hvor fedt det er for dem, at de har dem.

Miranda kommer med en kam, hun har fundet ovre ved farverne. Fia og Ida-Louise er interesserede i den, vil have den. ”Ved I hvad”, siger RASMUS, ”Miranda havde den først”. Nikolaj sidder ved tegnebordet nu, han har fundet noget tape og sidder og laver noget med at folde papir og tape. Men nu sidder han fast i tapen, RASMUS hjælper ham fri, griner lidt og siger, at det da godt nok var dumt bøv. ”Skal vi høre Gummibear?”, spørger han og rejser sig, børnene siger ”ja”, så han finder højtalere og telefon og musikken spiller. Børnene danser og synger, de elsker den sang. De har hørt den en million gange nu, det bliver den kun bedre af. Han hører lederens stemme for sig selv spørge, hvad det pædagogiske mål med at høre musik er. Han spurgte ham forleden. Hvad skulle han svare til det? At have det skægt. At gøre noget sammen med børnene, som de godt kan lide. Hvorfor skal der være et pædagogisk mål med alting? I det andet rum er der ballade ved gyngen. Det er Fia, der står og spærrer foran gyngen. ”Fia, du skal stoppe, nu er det Amir, der gynger”. Tilbage ved bordet. Nu græder Ida-Louise, RASMUS rejser sig og går derhen, sætter sig på hug: ”Hvad skete der? Faldt du? Hvor slog du dig?” ”På gulvet!” hulker hun, og RASMUS tager hende op. ”Hvor er det træls”, siger han og fanger BERITs øjne, hun kommer med Viktoria, der vist har fået en ren ble. Hun fangede den også, øjnene smiler. Han giver Ida-Louise et kram og tager hende op på armen, men kan mærke på hende, at der er noget mere hun vil. Hun rækker grædende ud efter noget, og så ser han hendes bamse, den ligger der på gulvet. ”Uj, den har vist også slået sig”, siger han, bøjer sig ned, så hun kan nå den og går tilbage til bordet, så de kan sidde lidt sammen. På skødet falder hun lidt til ro.

JETTE kommer tilbage. Hun har også nået at skrive et eller andet evalueringsnoget, siger hun. Det er tredje gang, hun er gået fra i dag for at ordne sådan noget papirarbejde. Han har aldrig før været i en institution, hvor pædagogerne har kontortid, men det har de her. Det er måske fint nok, men han forstår i bund og grund ikke, hvad det er, de kan bruge al den tid til. For ham er det bare tid, der går fra børnene. De er sgu da ligeglade med, om man får lavet sprogvurderinger eller krydset af i alle mulige skemaer. Og om man holder møder.

Laura kommer hen til JETTE, krammer hende og bliver krammet igen. ”Jeg elsker dig”, siger hun, da hun får et kram. Rasmus spidser ører. Gad vide, hvad JETTES tre p’er siger til det? ”Jeg er også meget glad for dig Laura, det kan du tro. Jeg holder meget af alle børnene i Filuren, jeg kan så godt lide at være sammen med jer”, siger hun. En flok børn flokkes om hende, hun har ikke været meget på gulvet i dag, så mange vil lige hen og mærke hende. De småsnakker. Alle har noget at fortælle JETTE.

Benjamin fortæller, at han blev bange i går, fordi der var en bil der dyttede. ”Hvad skete der så, da du blev forskrækket?” spørger JETTE. Benjamin fortæller, at han løb væk og hen til sin mor. ”Det var en god ide at gå væk fra den, når man bliver bange. Indtil man lige ved, hvad det er.” Snakken bliver afbrudt af, at Viktoria klager over, at Anne driller: ”Ej, det kan du da ikke finde på Anna banana? Hvad?” Siger JETTE og puffer hende smilende i maven, giver hende et kram.

JETTE er begyndt at skubbe på med hans opgave, de har aftalt, at de skal snakke om den i morgen til vejledning, og det er fint nok, han er sikker på, at han har brug for den hjælp, hun vil give. Den hænger virkelig

som en sort sky over hovedet. Hun har foreslået, at de måske skulle prøve at kigge lidt på en indholdsfortegnelse, begynde at lave en slags disposition for, hvad der kunne være i opgaven. Det vil være godt, hvis han får set lidt på det inden i morgen, han er bare helt blank. Det hænger ham langt ud af halsen. Hvis nu han kunne skrive den, når han kom tilbage til skolen, ville det være ok, men lige nu giver det ingen mening, for det er ikke det, han er i. Han er begyndt at sætte spørgsmålstegn ved, om han overhovedet gider lave det her pædagog? På assistentuddannelsen gik det faktisk ok, der skulle de også lave opgaver. Men det var mere sådan noget med "skriv, hvad I har lavet, og hvad I har lært". Man fik sådan en lille kinabog udleveret, så kunne man skrive i den undervejs: "Gør I ikke det, det styrer I selv, så bliver det en skodopgave, I laver senere". Og det var der selvfølgelig nogle, der ikke gjorde første gang, men de lærte det så, for det er sgu svært at huske et halvt år tilbage lige pludseligt. Men det her, det bliver det sådan noget ... han er slet ikke gået i gang endnu. Skulle han bare lave noget ved en computer, som alle siger, han er så god til? Der skal man ikke lave sådan en opgave, der kan man bare gå i gang. Det irriterer ham, at han har det sådan, for det er det her, han gerne vil. Og han er skidegod til det. Børnene vil ham, forældrene kan lide ham, kollegerne er glade for ham, han tager ansvar og har overblik. De kan regne med ham. Men vejen dertil Han har tit svært ved at motivere sig selv til at tage i skole, fordi det ligger så langt fra det, han er i nu. Det der med at sidde til foredrag med en eller anden lærer og høre i fire timer om et eller andet ligegyldigt crap. Det giver jo ikke mening. Han ved, at det er der også mange andre, der tænker, og når der så ikke er nogen, der kontrollerer, om man kommer, så kan man lige så godt tage på arbejde i en børnehave og lære noget. Han kan godt følge folk, der tænker, "jamen jeg har arbejde i en børnehave som vikar, der kan jeg være i fire timer hver dag i den her uge. Eller jeg kan komme til de der to undervisningstimer, vi har, hvor vi skal høre om et eller andet ligegyldigt."

Det er klart, det gør det ikke lettere, at han er ordblind, og at han ikke kan holde ud at sidde med sådan noget. Det er svært at have overblik, svært at koncentrere sig. Hans studievejleder har sagt, at han måske skal få lavet den ADHD-test, han fortalte hende, at en skolepsykolog engang talte med hans forældre om, at han måske har det. Han husker det tydeligt. Psykologens alvorlige mine og så hans far, der bare rejste sig op og sagde: "Min søn har sgu ikke ADHD, nu skal du holde din kæft!" Han vil aldrig glemme hendes ansigtsudtryk. Men han kan godt følge sin far, hvad skulle det hjælpe?! Han har aldrig oplevet, at en diagnose hjælper nogle. Og han vil sgu ikke behandles anderledes.

Det er ikke fordi, RASMUS kan sagtens se, at pædagoger skal kunne skrive, at de skal kunne tegne og fortælle og forklare, hvorfor gør man egentligt, som man gør. Men altså, når folk siger "hvordan finder du på en aktivitet?" Det ved han sgu ikke. "Børn, hvad har I lyst til at lave? Vi vil gerne lave et bål RASMUS. Okay, så laver vi det!" Og så arbejder han derfra. Så finder han på, at nu skal det gå på tur, når de laver snobrød, fordi så skal børnene stå og vente lidt, så han tager bevidst kun tre snobrødspinde frem. Men det er altid den vej rundt. Han går ikke og tænker: "Vi skal øve det der køkultur, vi laver et bål". Det er mere sådan: "Hvad synes I, er sjovt?", så kan man altid hælde et eller andet klogt udover bagefter. Det skal han nok finde ud af. Ellers så er der nogle andre, der kan. Han kan altid finde på et eller andet, hvis der er en forældre, der spørger, "hvorfor har I lavet det der i dag, RASMUS?" "Fordi dit barn spurgte, og dit barn syntes, det kunne være fedt. Dit barn skal have en god dag i børnehaven." Det er sgu da det, det handler om.

JETTE har ellers prøvet at vende det med opgaven for ham. "Den handler jo om kompetencemålene, det er jo relationer og kommunikation, og det er det, du er i hele tiden." sagde hun, sidst de snakkede om det. Hun mindede om, at de har talt meget om aldersintegration og aldersopdeling, at de har talt om det med tydelighed, som han har øvet sig i, og lederskab. At tage lederskab på børnene. De har hele tiden arbejdet

med at sætte ord på, hvad de gør, og hvad han øver sig på, og han er god til at reflektere, siger hun. Hun foreslog også, at han kan bruge sin smttemodel, så viser han, at han kan benytte en pædagogisk metode, og at han kan reflektere. "Det er bare det, det handler om," siger hun. Det lyder så let, når hun siger det. Han skal måske tænke, at han skal øve sig i at skrive fagligt og ikke personligt eller privat, siger hun også. Det at kunne formulere sig på skrift, skrive observationer, beskrivelser af børn og sådan noget, det er jo en del af det sidste p – det med professionalismen. Det er det med at kunne argumentere fagligt. RASMUS kan godt se det. Måske er det fordi, det hedder eksamen, at det er så svært. Forleden sad han og snakkede med sin studiegruppe om, at man i princippet får et stykke papir med noget viden og nogle kloge ord udleveret: "Okay, nu går du ud og laver et eller andet samtidig med, du lige skal skrive et nyt papir med de samme ord." Det er jo det samme, man skal skrive og fortælle, som det, man er blevet undervist i. Bare lige samtidig med, man har toogtredivetimer herude, og også skal være en masse vikar for at få det til at gå op. "Kan du hjælpe med at åbne?", spørger hans leder nogle gange, og ja, det vil han hjertens gerne, for det er der, han lærer noget. De var helt enige i gruppen. Det giver ingen mening, at praktikken skal sluttes med en opgave, og at den så skal vurderes, så kan man få en god vurdering på en opgave, men være helt umulig i praktikken. Eller man kan være pissegod i praktikken og så være virkelig dårlig til at skrive og så bare få en rigtig dårlig afslutning. Åndsvagt. Det ville være så meget federe, hvis JETTE og lederen satte sig og vurderede og skrev en udtalelse, for det er dem, der har set ham i praktikken. De ved, hvordan han er som pædagog, hvad han kan, men også hvad han har arbejdet med.

Ved vejledningen sidste gang snakkede de om, hvor han placerer sig, hvor man placerer sig som pædagog. Det der med om man sætter sig på en stol eller på gulvet eller. Det var et fedt spørgsmål at få, han har tænkt meget over det og har gået og prøvet sig lidt frem. Men han synes faktisk, han er kommet frem til det samme, som det han troede. Han kan godt lide at sidde på en stol ved bordet, fordi her kan han skabe nærvær, men han har stadig overblik over, hvad der sker andre steder i rummet, og hvad børnene er i gang med. Hvis der er nogle der græder, så kan han fange det, for han synes faktisk, der er mange børn, der putter sig, f.eks. hvis de bliver kede af det. Og når han så rejser sig og står op, oplever han at kunne være bag legen og gå ud af den, men stadig støtte den. Så han synes egentlig, han er meget bevidst om, hvordan han kan bruge sin krop pædagogisk. JETTE havde bekræftet ham i det, de går netop op i at være bag børnene og følge deres spor, deres lege, den upåagtede faglighed. Og det kan faktisk godt være en bevidst pædagogik, havde de talt om og rystet lidt på hovedet af ECCERS folkene, som havde været der en halv dag for at kvalitetsmåle Filurens praksis. De havde som kritikpunkt, at nogle børn kunne gå rundt i en halv time, uden at der var voksne, der henvendte sig til dem. Det virkede lidt, som om de tænkte, at alle børn hele tiden skal stimuleres og tales med, men man kan have gode grunde til at lade børnene være – f.eks. at man ikke vil ødelægge deres leg.

Han tager telefonen igen. Får endelig fat på Lina, og hun er heldigvis med på at komme allerede kl. 8. Fedt, så hænger den morgen sammen. Det bliver en god morgen i morgen, det kan han allerede mærke.

6. Den studerendes vidensprocesser i den pædagogiske praksis – om at skabe forbindelser

Af Helene Falkenberg

Dette kapitel fokuserer på den studerendes deltagelse og vidensprocesser i det levede (institutionaliserede) hverdagsliv i den pædagogiske institution og zoomer ind på den studerendes lære- og vidensprocesser i situationer, hvor hun/han er ene voksen med børnene. Den studerende skal her lære om/i/med professionen uden, at der er professionelle til stede i situationerne til at guide, vejlede, korrigere, reflektere sammen med den studerende. Situationer og tidsrum, hvor den studerende er ene voksen med børnene, betragter vi som en del af praktikinstitutionens (måske utilsigtede) måde at forvalte praktikken på. I det empiriske materiale forekommer mange situationer og episoder, hvor den studerende er den eneste voksen med børnene i længere perioder. Det kan være i morgentimerne, inden alle børn er afleveret, i eftermiddagstimerne eller i timer midt på dagen, hvor personalet afvikler møder og pauser eller fordeler sig for at muliggøre pædagogiske aktiviteter med mindre grupper af børn. I sådanne situationer er det mere planlagt, at den studerende er alene. "At være ene voksen" forekommer i midlertidig også i mere spontane og ikke planlagte situationer i forbindelse med bl.a. sygdom blandt personalet. Det er samlet set i et relativt stort omfang, at den studerende er alene med en større gruppe af børn (gruppen af børn kan svinge mellem 5 og 22). Tidsrum, hvor den studerende er ene voksen, finder oftest sted enten på stuen, hvor den studerende hører til eller på institutionens legepladser. Denne alenehed rejser spørgsmål om, hvad og hvordan den studerende kan komme til at lære sig noget om at være pædagog i situationer, hvor der ikke er "mestre" til stede og vækker nysgerrighed om, hvorvidt de studerende faktisk kan lære sig noget relevant ift. at udvikle professionsidentitet og hvordan i disse "alene" situationer.

Vi skal i kapitlet møde forskellige situationer, hvor den studerende er alene med en flok af børn. Vi skal møde både den studerende, som er midt i begivenhedernes gang og den studerende, som er i hjørnet (udkanten) eller på anden vis på afstand af begivenhedernes gang. Det skal i relation til de forskellige situationer understreges, at pointen ikke er at søge at oparbejde forskellige studentertypologier eller institutionstypologier, men snarere at oparbejde cases om dels forskellige forbindelser og relationer, der formes sammen med den studerendes virke i situationer, hvor hun/han er alene med en flok af børn, og dels hvilke (pædagogiske) situationer den studerende får mulighed for at være medskabers af.¹⁵ Kapitlets fokus på og interesse for forbindelser og relationer knytter an til en forståelse af viden som distribueret mellem voksne, børn, legetøj, indretninger, organiseringer, rutiner, teorier, koncepter etc., og ikke som noget, der bor i hovedet på mennesker (den studerende), men snarere i forbindelserne og relationerne i den pædagogiske praksis (Plum 2017). Denne forståelse af viden udfoldes nærmere i det nedenstående.

Viden og læring som et direkte-materielt engagement med verden

Kapitlets analyser baserer sig som sagt på en tilgang til viden og læring som relationel og distribueret mellem mennesker og ting, materialiteter, rum. Det vil i vores cases sige mellem børn, pædagoger,

¹⁵ I forlængelse heraf forfølger vi heller ikke forskellige kategoriers (f.eks. køn, socioøkonomisk baggrund, etnicitet) betydning som forklaringer på de forbindelser og relationer, der etableres og de vidensprocesser der muliggøres.

pædagogstuderende, medhjælpere, ledere, ting, legetøj, indretninger, rum, organiseringer, diskurser, pædagogiske koncepter og retningsanvisende dokumenter om praktikuddannelsen. Viden tænkes ikke som noget, der bor inde i hovedet på den pædagogstuderende som en slags rationel størrelse og en individuel affære, men som noget, der konstitueres i relationer mellem forskellige komponenter, der virker sammen og derigennem får betydning. Det er med andre ord ikke kun mennesker, som driver begivenheder frem, men også andre slags aktører (for eksempel årstider (regnvæjr), legetøj, musikvideoer, gynger, rummets indretning mm.) er medskabende (det vil sige har handlekraft) for begivenhedernes gang og den studerendes læring og vidensprocesser. Viden skabes altså sammen med de mulige forbindelser mellem mennesker, ting, handlinger, bevægelser osv. I forlængelse af denne forståelse af viden, kan vi blive klogere på de studerendes videns- og læreprocesser ved at studere de forbindelser, den enkelte studerende medskaber og bliver en del af. Denne forståelse af viden knytter blandt andet an til Karen Barads (2007) teori om agential realisme og onto-epistemologiske tænkning, hvor materialitet privilegeres på lige fod med diskurser i menneskers tilblivelsesprocesser, der tilbyder en relationel tænkning, hvor det humane og non-humane ses som gensidigt konstitueret og konstituerende. Den agential-realistiske teori baserer sig på grundlæggende tanker om, at væren og viden er sammenfiltrede, og at vores viden om verden kommer af vores væren med og i verden. Barad siger det sådan her: *Practices of knowing and being are not isolable, they are mutually implicated. We don't obtain knowledge by standing outside the world; we know because we are of the world. We are part of the world in it differential becoming* (Barad, 2007, p. 185).

Denne tænkning indebærer en mere åben tænkning, hvad angår hvem, og hvad inviterer, kontrollerer, hindrer, fremmer og har betydning i forhold til den studerendes læreprocesser i uddannelsens praktikperioder (Taguchi, 2010). Når viden på denne måde tænkes som et materielt engagement med verden, åbnes der netop for at tænke andre komponenter – end mennesket – som betydningsfulde for videns- læreprocesser, og ideen om det rationelle afgrænset subjekt med vilje og intentioner, der findes forud for relationer, udfordres.

Samtidig forstås viden som *situationel*. Her trækker kapitlet på Donna Haraways begreb om situeret viden, hvor al vidensproduktion forstås lokaliseret eller situeret – det vil sige som partiel indsigt i virkeligheden, som den studerende etablerer fra sin specifikke materielt-diskursive lokalisering i tid, rum og krop (Lykke, 2008, p. 16). At fokusere på det situationelle er en måde at understrege, at viden ikke er repræsentationer af virkeligheden, men at viden skabes i sammenfiltninger af – eller i forbindelserne mellem materialer, mennesker, handlinger osv. I relation til nærværende projekt indebærer dette, at den studerende lærer midt i og er medskaber af begivenhederne eller situationerne og i eller sammen med forbindelserne mellem ting, børn, handlinger. Viden tænkes med andre ord ikke som en individuel affære isoleret fra den materielle-diskursive (pædagogiske) praksis og ikke som en direkte overførsel fra én, der ikke ved, til én der ved. Antropologen Tim Ingold skriver, at forskellen på den, der ved og den, der ikke ved (eller ved mindre), er ikke en større akkumulation af mentalt indhold, men en større sensitivitet over for "antydningerne" (cues) i omgivelserne og en større kapacitet til at respondere på disse antydninger med dømmekraft og præcision – det er en kapacitet, som fremkommer som "*a finely tuned perceptual awareness of their surroundings. Thus knowing is related to the world around you*" (Ingold, 2011, p. 162).

Sagt på en anden måde – snarere end at være en transmission fra den, der ved til den, der ikke ved, er viden og læring effekten af den lærendes aktive investering og muliggøres eller konstitueres af forbindelser og relationer mellem børn, legetøj, rummets indretninger, den studerende, de diskursive forhold, tiden etc. På den måde vedrører viden og læring et forhold til andre mennesker, ting, rum, indretninger osv., og er effekten af multiple møder og forbindelser og relationer.

Viden i pædagogisk praksis handler om at skabe forbindelser

At formulere viden som forbindelser i pædagogisk praksis er lånt fra Maja Plum, som arbejder med begreber om *forbindelser* og *infrastrukturer* som metaforer, der kan bidrage til at begribe pædagogers relationelle viden i praksis (Plum, 2017, p. 1). Forbindelser bruges om noget (børn, voksne, ting, aktiviteter, bevægelser), der finder sammen (Plum, 2017, p. 17). Pædagogers viden som et relationelt fænomen i daginstitutionens hverdag skriver Plum frem som *"en aktiv gøre, der forbinder de mange elementer i daginstitutionens hverdag"* (Plum, 2017, p. 1). Plum udfolder endvidere viden som et relationelt fænomen, der kan undersøges ved at studere eller fremanalysere de forbindelser, der konstituerer sig, hvilket kan gøres ved:

- at fokusere på, at distribueret viden indebærer, at viden er viden *ud af* mod mangfoldigheden af komponenter (for eksempel barn, legetøjshelikopter, tid, pædagogstuderende).
- at have som udgangspunkt, at viden ikke kan adskilles fra kunnen – viden hænger sammen med at kunne mestre situationen (Plum, 2017, p. 26).
- at betragte viden – ikke som en afgrænset repræsentation – men som en stadig fortløbende proces, som samtidig trækker spor tilbage til tidligere relationer og forbindelser (Plum, 2017, p. 26).

Viden og læring som et direkte materielt engagement med verden og formuleres i dette kapitels analyse som et spørgsmål om forbindelser, og indebærer spørgsmål som: HVAD deltager, og ikke kun HVEM deltager i relation til den studerendes vidensprocesser? Hvad og hvem, der tillægges betydning, afhænger af de forbindelser, der bliver mulige i praksis, når den studerende er midt i "mylderet" af børn, aktiviteter, ting, relationer og skal lære sig noget om at være pædagog.

Dette leder til det specifikke spørgsmål: *Hvilke forbindelser konstitueres i begivenheder og situationer, hvor den studerende er alene med en børneflokk, og hvordan engagerer/involverer den studerende sig i de konstituerede forbindelser? Og hvilke vidensprocesser muliggøres?*

Som skrevet i rapportens indledende kapitel, forstår vi rum som socialt produceret via forskellige dimensioner og sammensat af mange forskellige kræfter (mennesker, ting, intentioner, interesser), som er i konstante udvekslinger og forhandlinger. Daginstitutionens rum er således ikke kun styret bevidste intentioner og rationaler, men bliver til i et sammensurium af kræfter og energier. Denne forståelse kan hjælpe til at samtænke relationer mellem mennesker, materialiteter, tider, steder som betydningsfulde for videns- og læreprocesser, og at den studerende videns- og læreprocesser finder sted sammenfiltret med institutionens specifikke organiseringer af tid, rum og gøremål (de tids-/rumlige ordninger af praksis). Når vi i det empiriske feltarbejde følger den studerende i hendes/hans bevægelser, rytmer, handlinger og måder at tage ophold i daginstitutionen, knytter det netop an til denne forståelse af rum som socialt produceret af mange forskellige praksisser.

Kort om kapitlets analysestrategi

Dette kapitels fokus på, hvilke vidensprocesser og -forbindelser, der muliggøres, og hvordan den studerende engagerer og involverer sig i de situationer, hvor hun/han er ene voksen, er groet ud af læsninger af det empiriske materiale. Temaet er på den måde empirisk informeret.

I forlængelse af dette kapitels undersøgelsesspørgsmål lægges det analytiske blik til rette på måder, som zoomer ind på relationerne, forbindelserne mellem ting, mennesker, indretninger, tidsstrukturer, rum osv. Det indebærer i selve det empiriske feltarbejde, at blikket ikke kun rettes mod studentersubjekterne, men på det imellem – imellem studerende og andre voksne, børn, ting, materialiteter og på rummet.

Analyse tænkes i dette kapitel ikke som et spørgsmål om kodningsprocesser, hvor data brydes op og dekontekstualiseres via kodninger og derefter ordnes i kategorier og temaer. At betragte analyse som kodning baserer sig på positivismens og empiricismens formodning om, at der er en virkelig verden (data), som kan indsamles og beskrives (analyseres), hvor data anskues som noget, der "bare" eksisterer og taler for sig selv. Denne ontologi baserer sig på en dualisme mellem subjekt og objekt, hvor data betragtes som hårde, objektive, rene data (brute data), der eksisterer uafhængigt af subjektet, der indsamler og producerer data (St. Pierre & Jackson, 2014). St. Pierre formulerer konceptet "postkodning" som en måde at tænke analyse, der ikke abonnerer på ideen om data som hårde data, der blot ligger og venter på at blive kodet, mærket og kategoriseret ift. andre "hårde" data og organiseret i temaer. Postkodning har ikke et ideal om at reducere kompleksitet, men derimod om at arbejde med kompleksiteten og skabe fordybelse i data, som fascinerer, skaber forundring og nysgerrighed. Det er at stoppe op ved de data, der gløder (Maclure, 2013). Maggie MacLures begreb om datas glød eller "hotspots" kan betragtes som en måde at tænke data som noget andet end faste og stabile sandheder, men som grænseløse og foranderlige og som noget, der formes i relationerne mellem forskere, det undersøgte fænomen, teorierne, situationerne mm. Datas glød er en metafor for forundring. Datas glød eller forundring fremkommer mellem det kendte og det ukendte. Det er de øjeblikke i analysearbejder (som allerede er i gang i det empiriske arbejde), hvor vi forundres, og hvor vi tillader os at dvæle ved disse øjeblikke. At forundres er en analytisk indstilling, som fremkommer mellem læsninger af empirisk materiale, forskningsspørgsmål og teoretiske begreber. I dette kapitel udgør situationer, hvor de studerende er alene i en længere periode med en børnegruppe sådanne forundrende situationer. Sådanne situationer kan fremanalysere i flere af projektets cases. I dette kapitels analyse zoomes der imidlertid ind på nogle udvalgte situationer.

Analysesnit 1: At skabe forbindelser midt i

Den første case handler om de forbindelser, der bliver mulige sammen med den studerende Laura, som indgår i forbindelser midt i begivenhedernes gang og stabiliserer begivenheder som pædagogiske situationer. Hun skaber med andre ord forbindelser "midt i" flokken af børn, legetøj, tid, diskurser om små børn, om daginstitutionens pædagogik osv.

Laura er i 3. praktik inden for dagtilbudsspecialiseringen og tager pædagoguddannelsen som netuddannelse. Laura fortælles frem af vejlederen som en ønskestuderende: Hun er altid parat, har sine ting i orden og styr på de krav, der er fra uddannelsen. Hun spørger ind til praksis, har en masse spørgsmål, er nysgerrig og aktivt med til at planlægge og reflektere. Institutionslederen beskriver Laura som en studerende med begejstring, gejst og glæde i relation for arbejdet, og hun sætter sig ikke bare i et hjørne. Laura er, som institutionslederen siger det: "*En vitaminindsprøjtning*" (interview med institutionsleder).

Om situationen: Det er formiddag i vuggestuen, hvor den studerende er ved at gøre klar til samling. Selve samlingen, som varer ca. 15 minutter, afholdes sammen med en pædagogmedhjælper, men i en længere periode inden samlingen og efter samlingen er den studerende alene på stuen. Vi følger LAURA i perioden før og efter samlingen. Børnene er mellem 1,5 og 2 år.

En formiddag med Postmand Per helikopteren

Klokken 9 går børn, der ikke hører til på stuen ind ved siden af. LAURA gør klar til samling. Hun siger: vi skal op og sidde ved bordet – vi skal have samling. Hun får de børn, der ikke allerede sidder ved bordet derop. Stuen har fået en ny legetøjshelikopter. Den er helt rød og Postmand Per sidder inde i. Den kan sige lyde. Stuen har også fået en rød stor bil. Det er et barn som skal flytte, som er kommet med legetøjet. Særligt den røde helikopter tiltrækker børnenes øjne og de har ansigterne og kroppene rettet mod den og det barn der sidder med den. LAURA lader helikopteren gå på skift rundt, så alle får lov at lege med den, røre ved den, køre med den hen over bordet, prikke lidt til Postmand Per. Børnene følger, med kroppene og blikkene, postbilen rundt. Når et barn har siddet med den et stykke tid, begynder nogle børn at rokke med deres kroppe, virre med hovedet og komme med lyde, nogle siger 'min tur/min tur/min tur'. Det er særligt de børn, der endnu ikke har siddet med helikopteren og i særlig grad det barn, som er næst i køen til helikopteren. LAURA tager helikopteren og giver den videre til næste barn. Og siger sætninger som: 'du har siddet med den, alle skal nok nå at sidde med den, det er snart din tur', mens hun lægger en let hånd på barnets hoved eller skulder og søger dets blik. (Feltnoter).

At orkestrere på børnenes forbindelser til legetøj

Episoden med Postmand Per helikopteren giver os indblik i, hvordan LAURA orkestrerer små børnekroppe, der ivrigt og utålmodigt er rettet mod helikopteren, som nærmest suger børnenes opmærksomhed til sig og får børnene i svingninger: Deres kroppe og øjne er ivrige, spændte og utålmodige, og armene basker og kroppene rokker rundt i stolene. Børnene kan næsten ikke vente, til de får helikopteren i hænderne.

LAURA inddæmmer eller tøjler børnenes energier – det vil sige, at hun fornemmer, hvor længe barnet kan vente, inden det bliver for utålmodig (græder, skriger osv.) og vil kræve tættere og længevarende kropslig nærhed for at dæmpe konflikt/uro. At tøjle og inddæmme børnenes energier gør hun med sin stemme via hvilken, hun installerer tiden: Fortid (du har haft helikopteren) og fremtid (du får snart helikopteren) installeres i nutiden. Og hun gør det med blikket – som er en opmærksomhed og en slags berøring: Hun bevæger blikket rundt mellem børnene. Blikket løber mellem børnene, fæstner sig kort ved et barn, men aldrig særlig længe, da det fjerner blikket fra flokken af børn. Blikket skal altså simultant orkestrere det enkelte barn og børneflokkens: Have blikket på det enkelte barn og på flokken er at have blikket 'i mellem'. På den måde orkestrerer eller dirigerer LAURA børnenes energier og rettetheder og opmærksomheder og lærer dem at vente på, at det bliver deres tur og lærer dem at tøjle lysten til Postmand Per helikopteren. Hun gør det med kroppen, hvor hun følger helikopteren rundt samtidig med, at hun bevæger sig hen til det barn, der protesterer mest over ikke at have helikopteren. Hun taler med kroppen, eller bruger kroppen til at understrege sine ord. Og hun bruger stemmen. Hun fortæller højt, hvor helikopteren er (hvilket barn, der har den), og hvor den skal hen næste gang (til hvilket barn). Hun viser eller installerer på den måde fremtiden. Hvis vi læser begivenheden sammen med Ingolds begreb om sensitivitet over for antydninger i omgivelserne og kapaciteten til at respondere på omgivelserne, kan vi forstå situationen som en samling af relationer af kroppe, blikke, berøringer, legetøjshelikopter, tid og LAURA, som udviser sensitivitet over for antydninger i omgivelserne og en kapacitet til at respondere, og at sensitiviteten og kapaciteten til at respondere har kropslige, sensoriske og tidslige dimensioner.

Sensitiviteten over for omgivelsernes antydninger viser sig (i relation til LAURA) som det at have fornemmelse for forbindelser mellem børnene og legetøj og kunne orkestrere, at sådanne forbindelser ikke skaber sammenbrud blandt børn (gråd, vrede, frustration), hvilket fordrer en kropslig og sansemæssig viden, som

også involverer en sans for timing. Dette får vi indblik i, når vi følger Laura lidt længere tid. Efter samlingen har fundet sted, skal børnene ud på legepladsen:

LAURA: "Vi skal ud". Hun kigger på grædende dreng. Og så på drengen med helikopteren. Hun siger til ham: du har vist også haft den længe nu (denne dreng har haft helikopteren én gang før, da alle sad ved bordet). LAURA tager helikopteren og giver den til den grædende dreng. Han stopper med at græde. Han leger med den nye helikopter. LAURA giver den anden dreng overtøj på. Derefter tager hun drengen med helikopteren (som ikke vil give slip) på armen og går hen til en reol og får ham til at sætte helikopteren der. Han sætter den, græder ikke. Derefter giver hun ham overtøj på. (Feltnoter).

LAURA giver sig tid til, at barnet selv kan følge med i at skulle af med helikopteren. Der er meget tids-timing i hendes arbejde med vuggestuebørnene: At tage og give ting på rette tidspunkter. At sidde med ting i passende tidsrum, at vente i passende tidsrum. Rette tidspunkter og passende tidsrum henviser her til at kunne time børnenes mange rytmer, så der ikke skabes kollaps/konflikt. For det er svært og tidskrævende at håndtere konflikter, når man er ene voksen til mange børn: At time børnenes rytmer, tøjler og inddæmmer med andre ord konflikter og mindre sammenbrud. På den måde er sensitiviteten over for antydninger i omgivelserne og det at orkestrere forbindelserne mellem børn, ting, den voksne osv. også et temporalt arbejde. Og det er et kropsligt og sensorisk arbejde, hvor LAURA håndterer eller orkestrerer (via stemme, blik, berøring) børnenes tiltrækning af og følelsesmæssige forhold til ting eller måske nærmere: Tingenes evne til at tiltrække og følelsesmæssigt bevæge børnenes opmærksomheder.

Et blik mere ind i LAURAs arbejde med at skabe forbindelser kan bidrage til yderligere specificering af sensitivitet over for antydninger i omgivelserne og kapaciteten til at kunne respondere. Vi skal derfor se et eksempel med LAURA, hvor hun møder børnenes engagementer og optagetheder som en invitation til selv at engagere sig i det, som børnene er optaget af.

Om situationen: Det er eftermiddag, efter børnene har sovet og spist eftermiddagsmad. Der er ca. 6-7 børn mellem 1,5 og 2 år til stede på stuen. LAURA er ene voksen.

Modellervoks og sensitivitet over for omgivelsernes antydninger

LAURA: Skal vi lege med modellervoks? Børnene: mig osse/mig osse/mig osse/ mig osse.... Børnene løber ned fra stolene og over til andet bord.

Jens: tog/tog/tog/tog.

LAURA: 'Vi kan godt lege med tog, hvis ikke du vil lege med modellervoks'. LAURA finder modellerting frem. Alle drenge sætter sig op (også dreng der vil lege med tog). LAURA: Kan I lave en slange. Kan I huske da vi lavede en slange?

Børnene begynder at modellere med voksen: "se LAURA/se LAURA/se LAURA....." LAURA tager noget modellervoks. 'Kan I huske, hvordan man gjorde?' De arbejder med modellervoksen.

Et barn siger: "krodille/krodille/krodille..."

LAURA: en krokodille.

Barn: jaa.

LAURA: skal vi lave en krokodille? Skal den have striber?

Barn: zebra/zebra/zebra...

LAURA: ja, en zebra har striber.

LAURA finder et billede af en krokodille på iPaden. Hun viser dem det og de kigger alle på billedet af krokodillen.

De begynder alle at lave en krokodille: krodille/krodille/krodille..... "dore dænder".

LAURA: ja, den har store tænder.

Børn: ja, ja. Dilla/dilla/dilla. Se LAURA. LAURA/LAURA/LAURA. Se.

LAURA laver ben til en krokodille: hvad skal den spise?

Barn: fek/fek/fek

LAURA: Fisk.

Barn: Ja, fek.

LAURA laver ting i modellervoksen og ruller lidt rundt mellem børnene på sin stol.

Barn: lave krokodille gen/lav krokodille gen/lave krokodille gen/ben/ben.

LAURA: Hvor er I gode.

De arbejder videre. Efter lidt tid, begynder et barn (Jens) at hoppe ned fra stolen og begynder at lege med biler. (Feltnoter).

I det ovenstående eksempel får vi indblik i samlingen af – eller forbindelserne mellem – modellervoks, børn, LAURA, forestillinger og fantasier om farlige dyr, iPad, billeder af krokodiller, som former et fællesskab. LAURA og børnene modellerer med modellervoksen, så den formes som farlige krokodiller med striber som en zebra, der spiser fisk, og modellervoksen former associationerne (om store tænder, om hvad den spiser, om dens overflade med eller uden striber) og samtalen eller talestrømmene mellem børn og LAURA. Alle former og byder ind med ideer til modellerprocessen (store tænder, dens mad, ben at gå på). LAURA er med, midt i situationen, og åben for både børnenes associationer og modellervoksens formbare muligheder og kapacitet til at samle hænder, associationer, talestrømme osv. Hvad der sker mellem børn, modellervoks og LAURA, er ikke planlagt fra start, men udvikles undervejs, hvor børnenes associationer om faglige dyr, deres forventninger til LAURAs responser, modellervoksens modellérbarhed og LAURAs åbenhed, opmærksomhed og responser over for børnenes indfald, forholdemåder og udtryk driver situationen frem. Det er et eksempel på sensitivitet over for antydninger i situationen, og at disse antydninger ikke kun er børnenes direkte invitationer (til at lave krokodillen igen og give den ben osv.), men også materialers muligheder for at indgå i forbindelser.

Jeg vender tilbage til sensorisk opmærksomhed og nærvær som komponenter i det at skabe forbindelser og relationer, men først skal vi fordybe os lidt mere i de tidsrum, hvor den studerende er ene voksen med børnene, og hvordan det kan være udmattende at være ene voksen sammen med børnene.

Analysesnit 2: At skabe forbindelser fra hjørnet eller oppe-fra

I et efterfølgende interview med LAURA fortæller hun episoden med Postmand Per helikopteren frem som et eksempel på en presset situation. Situationer kan være presset, når nogle børn *”løber den ene vej og den anden løber en anden vej, og så er der én, der hopper den vej og én der åbner vinduet. Så bliver man jo selv presset sådan altså psykisk”* (LAURA). Sådanne situationer fordrer, at man *”holder øje”* og er opmærksom og nærværende, og at man hele tiden aktiverer børnene med ting, fortæller Laura. Her hjælper det at kende børnene og deres interesser.

At være psykisk presset (som LAURA forklarer) er ikke samme tilstand som at være udmattet – her er man drænet for energi (og som vi skal se kan det skabe en andet slags deltagelse og involvering). At være ene voksen med børnene fortællendes nemlig frem af andre studerende som udmattende situationer, hvor børnene er *”over det hele”* eller *”kørt helt op”*.

En studerende (ANDERS) fortæller: *(..) ”så jeg var meget alene egentlig sådan, alene, alene, alene. Der var mange vikarer og der var også skåret ned på personalet. Altså en tredjedel af personalet var faktisk væk. Så det var faktisk ret voldsomt, faktisk. Så det der med at finde rutinerne – det kan pludselig være svært. Der var*

helt sikkert nogle dage, fordi børnene kunne jo mærke det med det samme. De er udmærket godt klar over, at der sker et eller andet. De kan ikke sætte en finger men de kan mærke det. Det giver rigtig meget uro og det giver konflikter og børnene bliver sådan "uh" kørt helt op, for der er ikke nogle faste stemmer til ligesom at holde fast i det. Efter sådan en dag hvor det kører hele dagen, der kan man godt nok være baldret. Der kan man godt være vild træt" (Interview med ANDERS).

ANDERS forbinder her børnenes uro og situationer, hvor børnene kører helt op med fraværet af faste stemmer, der *"lige kan holde fast"*. At håndtere (potentielt) uro og konflikter er noget de studerende oplever som udfordrende og særligt i situationer, hvor de er alene med børnene. Situationer med uro udmatter de studerende og synes at hæmme engagement og involvering, hvilket det følgende eksempel med en anden studerende giver indblik i. Eksemplet stammer fra en case med en mandlig studerende (THOMAS), som er i 2. praktikperiode i en børnehave. Den studerende fortælles frem af institutionslederen som *"en stille fætter, der tager ansvar for sit"*. Han har skulle *"pustes lidt til, men han har grebet boldene, hvilket er det allervigtigste"*. THOMAS tager desuden ansvar for sit projekt og vil gerne prøve sig selv af, fortæller institutionslederen: *"Han kan rumme børnene og møder dem, hvor de er. Men han skal også sætte sig selv mere i respekt, for børnene kan løbe om hjørner med ham. Han er ikke typen, der godt kan lide at sige: Nu stopper I! Det skal han have hjælp til, men han er modtagelig for det, så han skal nok blive en super god pædagog, det er jeg ikke i tvivl om"* (Interview med leder).

Om situationen: Det er eftermiddag (efter frokost), og børnene har fået lov til at se børnemusikvideoer i et af børnehavens rum hele eftermiddagen, da det regner uden for. Rummet støder op til et andet rum, hvor der er en pædagog. Men i rummet, hvor der spilles børnemusikvideoer er der kun den studerende til stede i en længere periode. Der er mellem 18-22 børn i alderen 4 til 6 år.

En eftermiddag med børnemusikvideoer

Børnemusikvideoer spilles på storskærmen. Der sidder 8-10 børn på madras foran eller lidt længere bag ved skærmen. Der sidder 4-5 børn på en høj reol. 8-10 børn hopper på puder langs den ene væg. 2-3 børn leger med forskellige spil i den anden ene. Der er kommet flere børn fra første sals stuer – de er yngre end børnene på delfinstuen. Musikken er høj. Nogle børn synger med, har blikket rettet mod skærmen og nogle gange mod andre børn. De taler sammen, råber og synger. Børnene ved puderne leger. De bliver uenige om at dele puderne. En pige græder. THOMAS går hen til dem, bøjer sig ned og siger, at alle skal have puder. Alle skal være med. De skal dele. Han går tilbage til reolen. THOMAS står det meste af tiden ved reolen, hvor der sidder 4-5 børn – de vender skiftevis hovedet mod skærmen, andre steder i rummet og mod hinanden. Nogle sparker benene ind i reolen. Nogle tjatter til hinanden. De råber, de griner. THOMAS bevæger sig rundt mellem børnene – mellem gruppen af børn ved puder og børn på reol. Der er få meter mellem dem. Blikket bevæger sig mellem børnene og musikvideoerne på storskærmen. Frem og tilbage, men med længere ophold ved skærmen. Ved puderne er børnene begyndt at bygge puderne op, så de kan nå en hængeskæde og svinge sig i (ikke store sving). De hænger mest i den med hænderne, THOMAS hjælper nogle børn med at nå kæden og nogle gange med at komme ned på gulvet igen. Frem og tilbage mellem puderne og reolen, bevæger han sig. Ved reolen siger THOMAS med mellemrum: 'I skal sidde stille, hvis I skal sidde deroppe. Jeg gider ikke sige det mere. I skal sidde stille. Hvis I ikke kan sidde stille, kan I ikke sidde der. Prøv at høre her. Hør nu lige efter'. THOMAS stemme er rolig og ikke særlig høj. Han er appellerende: I skal sidde stille ikke. Prøv at høre, I skal deles om puderne. Af og til kigger han på mig, sukker og vender øjne.

Musikken er høj. Børn råber til hinanden. Nogle sidder stille med blikket fæstet på skærmen, andre hopper i puderne eller leger med spil, går/danser mellem puder, spil, reol og ser på videoerne ind

mellem. Musikvideoerne suger børnenes blikke og kroppe til sig og gør andre aktiviteter (spil, leg ved dukkehuset, leg i puderne) fragmentariske. (Feltnoter).

THOMAS tager ophold i et af rummets hjørner, som dannes af en reol, der står vinkelret på væggen. Derfra overvåger han rummet. Han skiftevis skanner rummet/børnenes aktiviteter og lader blikket hvile på skærmen med musikvideoerne. Indimellem går han hen til nogle børn; hjælper med et svingetorv, som han holder stille, mens børn får fat, stopper andre børns kravlen på reol og siger "nej, det må I ikke", "pas nu på", "kom ned derfra". Derefter vender han tilbage til sit hjørne og sit overvågende blik. Han blander sig kun sammen med børnene og deres aktiviteter, når de gør noget, de ikke må/eller noget han ikke synes, de skal gøre. Han står op, kigger ud over rummet, lader blikket skiftevis fæste sig ved skærmen og musikken og scanne rundt. Han overblikker med øjnene udover og ned over børnene og stopper aktiviteter, handlinger og bevægelser. Det er en anden respons end den, LAURA praktiserer i eksemplerne med Postmand Per helikopteren og modellervokskrokodillerne, hvor THOMAS er på afstand og stopper begivenheder, trækker farten og energien ud af begivenheder, men uden at tilføje nye inputs, nye associationer eller nye ideer. Med den afstand, som THOMAS etablerer og opretholder, er det vanskeligt at være sensitiv over for og udvikle kapacitet til at respondere på antydninger i omgivelserne.

Det har uden tvivl betydning, at THOMAS er ene voksen med mange børn. Det er imidlertid nogle andre pointer, som jeg ønsker at sætte i forgrunden i denne analyse, som vedrører kvaliteten eller teksten i forbindelserne afhængigt af, hvor og hvordan den studerende placerer sig i forbindelserne – det vil sige den studerendes kropslige og stedlige lokaliseringer (jf. kapitlets indledende afsnit om vidensprocesser). THOMAS placerer sig i forbindelser i en stedlig position, hvor han bliver distanceret, overskuende, korrigerende, anvisende (og ikke deltagende) og får et oppefra-og-ned-blik. Lad os se endnu et eksempel, som stammer fra en formiddag i institutionen, hvor børn i grupper på 8-10 børn skal male billeder af et dyr. THOMAS er den voksne, der skal klargøre og gennemføre projektet. Yderligere er der en pædagog (SIMON) sporadisk tilstede (som er i færd med dokumentationsarbejde og derfor tager billeder og derefter trækker sig tilbage for at arbejde med dokumentationerne).

Malerprojekt – at dirigere oppe-fra

THOMAS står ved bordet med maling. Han hjælper børn med at få forklæder på, børnene hælder selv maling op. THOMAS deler papir ud. Der sidder mange børn i den ene ende af bordet. THOMAS står op hele tiden, kigger ud over bordet, mens børnene maler. Hjælper når et barn, svarer når et barn spørger om noget eller siger noget. Han hjælper når et barn spørger. Han siger ikke nej eller "det skal du selv". Børnene maler, de er bøjet over deres malerier, de taler med hinanden, nogle siger ikke noget. Børnene står eller sidder tæt ved hinanden. THOMAS står op, siger ikke noget, kigger ud i luften, knækker fingre. Han står op hele tiden. På et tidspunkt får THOMAS en plet maling på tøjet. Han går hen til vasken, som er forenden af bordet hvor børnene maler, og prøver at vaske pletten af. Nogle børn bemærker pletten og siger; 'Du har fået maling på tøjet THOMAS'. Ja, siger THOMAS og studerer fortsat malerpletten. Der sidder ca. 10 børn og maler. De sidder tæt ved siden af hinanden. Deres papirer, som de maler på, ligger lige op ad hinanden. Nogle maler hele papiret med mange forskellige farver. Papiret bliver tungt og blødt af de tykke lag af maling. Nogle maler mindre. Alle maler og der tales sammen. Nogle maler deres hænder. Nogle børn begynder at være færdige med deres malerier. THOMAS hjælper dem med at lægge dem til tørre. THOMAS spørger et barn om hvad maleriet forestiller og skriver det på seddel og klistrer det på billedet. SIMON står ved siden af bordet med en iPad, han tager billeder af malende og skriver noget ned. (Feltnoter).

THOMAS overblikker bordet, hjælper og svarer på spørgsmål, men sætter ikke ord på børnenes arbejde med billederne eller processen og giver på den måde ikke kraft til børnenes erfaringer og oplevelser. THOMAS maler ikke selv og viser ikke, hvordan man kan gøre det og kommer ikke med forslag og ideer. Børnene må selv forestille sig til det og står alene med deres udtryk, der ikke møder respons eller inspiration fra de voksne. Nogle gange spørger THOMAS børnene, hvad de maler, men han kommenterer eller ordsætter ikke billederne. Med kroppe, der er på afstand (står oppe bagved) og ikke lader sig engagere i maleraktiviteterne og distancerede/fraværende blikke (stirrer ud i luften) får situationerne en anden og mere mekanisk karakter og forbindelserne en anden tekstur, end vi så i situationerne, som LAURA var involveret i. Her involverede LAURA sig i børnenes arbejde og i modellervoksen og greb børnenes initiativer og associationer og gav på den måde kraft til børnenes erfaringer og oplevelser. I casen med malerprojektet er understøttelse og vejledning af børnene – deres orienteringer og forholdemåder langt svagere.

At skabe forbindelser "midt i" eller fra hjørnet

Læst sammen med Laura, er Thomas' krop en stille eller tavs krop, blikket er et overvågende, distanceret og kontrollerende blik, stemmen har en svag effekt og ledsages ikke af en "kommunikerende krop" (under eftermiddagen med musikvideoer siger han gentagne gange til børnene, at de skal sidde stille uden effekt); fra hjørnet og på afstand kan stemmen ikke "holde fast" og ikke række langt. Hvor Laura placerer sig midt i begivenhederne og forbindelserne mellem børn og ting (legetøjshelikopter og modellervoks), placerer Thomas sig i hjørnet/udkanten af begivenhederne, forbindelserne og børnenes optagetheder. Det betyder, at han er på afstand og ikke kan indgå i samme sensoriske nærheder/forbindelser og ikke lade sig berøre og bevæge, som Laura gør, der lader sig rive med (berøres og bevæges) og involverer sig i at modellere krokodiller, finde billeder af krokodiller osv.

I casene får vi indsigt i dels, hvad det vil sige at skabe og orkestrere forbindelser mellem børn, ting, rum, tid, sig selv og dels, at det at forme forbindelser er et stedligt, temporalt og kropsligt arbejde, som blandt andet handler om at kunne dirigere med stemmen (stemmen er blød og langsom) og blikket. Det er på den måde et sensorisk arbejde, der fordrer en åbenhed og involvering over for børnenes optagetheder og situationernes uforudsigelige udviklinger samt en nærhed eller nærvær.

De to cases giver os således indblik i, hvordan studerendes forskellige stedlige og kropslige lokaliseringer giver forskellige muligheder for vidensprocesser, involveringsprocesser og forskellige muligheder for at blive til som studerende på vej ind i en profession.

Vi lærer samtidig af de to cases, at nærhed/nærvær og det "at være midt i" muliggør at bruge mimik, intonation, gestik til at orkestrere forbindelser og begivenheder (så der ikke kommer uro, konflikter og børnene bliver kørt helt op). Det er at tune ind på daginstitutionens sociale livs mikroprocesser. At Laura er "midt i" eller tæt på hjælper hende til at kunne "gå med" eller komme i synk med forbindelserne mellem børnene og Postmand Per helikopteren og de bevægelser/tumult, der følger med helikopterens tiltrækningskraft. Thomas derimod kommer ikke i synk med børnene, deres optagetheder, deres forbindelser til ting (musikvideoer, spil, legepuder, maling, pensler), idet han er på afstand, og hans blik er et distanceret blik. Det betyder, at han ikke har samme muligheder for at tøjle og inddæmme tumult, uro, konflikt og børnenes energier. Og eftermiddagen bliver udmattende, og Thomas drænes for energi. Der bliver således nogle andre forbindelser og stemninger, som Thomas medskaber og skabes af, og som udmatter ham og gør ham forlegen eller ubekvem (han sukker og himler med øjnene), hvor han bliver en voksen, der overvåger, passer på, hjælper, blander sig, men ikke leger med og involverer sig.

At Thomas sætter sig i et hjørne og på den måde tager ophold i udkanten, skal ikke betragtes som en indre subjektiv væremåde eller position, men som den placering eller lokalisering og den type af forbindelser og relationer, der muliggøres i situationen, og som han kan finde vej til. Casen med Thomas er ikke en fortælling om en studerende, der ikke kan, hvad andre studerende (eksempelvis Laura) kan. Casene fremhæves snarere, fordi de giver os indblik i, hvordan det at skabe forbindelser er et kropsligt og sensorisk arbejde og et arbejde, hvor man tuner sig ind på det sociale livs mikroprocesser via mimik, gestik, berøring, intonation osv., hvilket synes at fordrer en kropslig nærhed og nærvær. At skabe forbindelser handler i høj grad om placeringer i rum og relationer. Disse indsigter giver anledning til overvejelser om, hvordan praktikinstitutionerne og vejleder skaber muligheder og umuligheder for, at den studerende kan indgå i og kvalificere sine måder at indgå i, at skabe produktive forbindelser.

Improvisation

”At skabe forbindelser” vil jeg i det følgende specificere og udfolde yderligere ved at inddrage Tim Ingolds tanker om improvisation. Ingold skriver, at improvisere er *”to follow the ways of the world, as they open up, rather than recover a chain of connections, from an end point to a starting point, on a route always traveled”* (Ingold, 2011, p. 216). Ingold elaborerer over begrebet (improvisation) i relation til hans forståelse af den sociale verden som et virvar af åbne, foranderlige og uafsluttede sammenfildrede forbindelser og spor (Ingold, 2011, p. 221), hvor enhver må forhandle sig veje gennem det sociale liv (Ingold, 2011, p. 162). At improvisere fordrer altså en åbenhed mod det uforudsigelige og en evne til at bevæge sig med de processer eller veje, der fremkommer. Tænkt i relation til den pædagogiske praksis, indebærer improvisation en åbning for situationer og begivenheder, der fremkommer i daginstitutionens komplekse og uforudsigelige hverdagspraksis, hvilket fordrer en åbenhed mod at lade sig berøre og engagere af de uforudsigelige og mangetydige situationer og begivenheder. Det er en slags nærvær, der fordrer tilstedeværelse og engagement i alle de ikke planlagte, spontane og uforudsete hændelser i daginstitutionen. På den måde er improvisation en kunnen eller kompetence, som handler om at kunne møde det uforudsete, komplekse og multipelt rytmiske i den pædagogiske praksis.

I kapitlets indledende overvejelser om viden, formulerede jeg med lån fra Ingold, forskellen mellem den, der ved og den, der ikke ved, som forskelle i kapaciteten til at kunne respondere på omgivelsernes ”antydninger” eller tegn med dømmekraft og præcision. Tænker vi dette sammen med begrebet improvisation, kan vi tilføje, at improvisation og det at improvisere kan hjælpe praktikerne (i vores tilfælde den pædagogstuderende) til at udvikle og forfine sensitiviteten og evnen til at kunne respondere på omgivelsernes antydninger (som er en væsentlig dimension af det at vide – jf. kapitlets indledende overvejelser om viden). På den måde er improvisation og viden-processer forbundne størrelser.

Nærvær og improvisation

Når vi læser begrebet improvisation tættere sammen med casene, udkrystalliserer der sig nogle yderligere specificeringer af begrebet. Som allerede antydnet, synes improvisation for det første at vedrøre nærvær og nærhed. Vi lærer fra eksemplerne med Thomas, at hvis man er på afstand, er det, der byder sig til, en pædagog(position), der stopper, lukker, afgrænser kroppe, stemmer, aktiviteter, lyde, bevægelser (og derved forbindelser og relationer). Fra udkanten af begivenhederne er Thomas på for lang afstand til at kunne dirigere forbindelser og relationer i nye retninger. På afstand kan han ikke udvikle ”sensitivitet over for antydningerne i omgivelserne” og en ”kapacitet til at respondere på disse antydninger”. Derved kan han

fremstå som en studerende uden denne sensitivitet og kapacitet i forhold til børnene, deres antydninger og spor (cues) og i forhold til at bringe dem nogle steder hen som et led i at understøtte deres udvikling og læring.

Stabiliseringer af pædagogiske situationer

At improvisere er ikke kun at navigere i det åbne og flydende og i virvaret af begivenheder, forbindelser og relationer. Det er også at skabe stabiliseringer i virvaret af begivenheder, forbindelser og relationer, således at noget stabiliseres som specifikke (pædagogiske) situationer. At noget stabiliseres, vil sige, at det gives form (som pædagogiske situationer). Stabiliseringer handler om *“at håndtere og forbinde en kompleks praksis, så den skæres på måder, hvor noget fremstår som genkendeligt”* (Plum, 2017, p. 28). I relation til kapitlets cases vedrører stabiliseringer at skabe forbindelser på måder, så disse forbindelser tilsammen former pædagogiske situationer (det vil sige samlinger af mange forskellige komponenter – børn, ting, handlinger, bevægelser, kroppe, lyde osv.). Pædagogers (og pædagogstuderendes) viden viser sig både i form af improvisation og stabilisering.

Med træk fra John Law skriver Plum, at stabiliseringer vil sige *“at forbinde, afveje, jonglere i daginstitutionens kompleksitet – det handler om at kunne vide i mangetydighedens mellemrum”* og *at den konkrete måde at vide på er bundet på forbindelser (...), der trækker tilbage i tiden til tidligere måder at interagere i og imellem disse elementer”* (Plum, 2017, p. 1). I casen med Laura viser stabiliseringer sig som rutiner: Således fortæller Laura:

“Altså, hvis vi ikke havde de der rutiner, så ville det bryde helt sammen for børnene. Så vi skal have nogle faste rammer omkring, hvordan det hele skal køre. Også omkring mad og vi vasker hænder inden, og her sidder vi – sådan organiseringen af, at sådan gør vi. Genkendeligheden. Jeg tror vi mennesker godt kan lide rutiner. Jeg tror det er fordi jeg ved hvad jeg skal (Interview med LAURA).

Rutinerne hjælper altså Laura til at vide, hvad hun skal – også i situationer, hvor hun er alene med børnene og særligt, når rutinerne ikke stivner, men bevarer en dynamisk og mangetydig dimension. Og det er måske netop, når rutiner er fraværende i situationer, hvor den studerende er alene, at det at være alene opleves, som *“voldsomt”*, og at børnene kan mærke fraværet af rutiner, og det *“giver rigtig meget uro og usikkerhed, og det giver konflikter”*, sådan som Anders (studerende) fortalte. Rutiner synes med andre ord at ordne det daginstitutionelle hverdagslivs kompleksitet og virvar af hændelser, som ellers kan blive konfliktfyldt. Rutiner er med til at stabilisere situationer som noget specifikt: At handlinger som *“at vaske hænder”* bliver en del af *“måltidsritualet”*, at få skiftet ble en del af *“sovestunden”*, og at helikopteren rundt mellem børnenes hænder kan blive en del af samlingen (dens begyndelse og afslutning), hvor børn og voksne samles om noget og nogle aktiviteter. Derved bliver helikopterens rundtur mellem børnehænder ikke blot udefinerbar tid og aktivitet, mens *“vi venter på samling”*. Det fordrer imidlertid, at rutinerne tilføjes pædagogisk opmærksomhed og overvejelser om, hvordan de spiller sammen med børns udvikling, læring og øvrige aktiviteter.

Stabiliseringer kan også finde sted via *“referencer”*, der er med til at skabe *“infrastrukturer”*, som forstås som en *“foregående gøren”* og som aflejringer eller fodspor man tidligere har trådt og som skaber *“referencer til kategorier, artefakter, mennesker som ikke er til stede her og nu, men som der er etablerede og aflejrede forbindelser til”* (Plum, 2017, p. 17).

Studerende, der har været medhjælpere før uddannelsen, kan have nemmere ved at finde frem til referencer via rutiner, de allerede kender. Det ser vi eksempelvis hos den studerende (RIKKE), at hvis hun

ikke havde været medhjælper: "(...) så havde jeg været lost (...) fordi min opstart var meget, jeg skulle selv finde ud af det, og det tror jeg ikke har været bevidst, det har simpelthen været pga. det kaos, der har været på stuen. Og der kan man jo sige, at rutinerne i daginstitutionerne er meget ens, så der kunne jeg gøre det samme, som jeg havde gjort, der hvor jeg arbejdede før. Omkring tidspunkterne – det samme med spisning, så der vidste jeg jo kl. 11.00 kom der sådan (madvognen) (Interview med RIKKE).

Erfaringer med rutiner fra andre pædagogiske institutioner udgør således, for nogle studerende, en central komponent i relation til at kunne stabilisere situationer som genkendelige og relevante, der muliggør at kunne forbinde, afveje og jonglere i hele situationens kompleksitet. Stabiliseringer af situationer sker ikke kun via rutiner, men relaterer sig også til den specifikke praktikinstitutionens faglige tilgange til det pædagogiske arbejde, og hvorvidt de hverdagslige situationer betragtes og håndteres som påagtede situationer, der (an)erkendes for deres pædagogiske betydningsfuldhed og bidrag børnenes udvikling og læring (Ahrenkiel et. al., 2012). Dette fordrer en evne til praktisk at orientere sig i institutionshverdagens konkrete situationer ved at kombinere en særlig opmærksomhed mod situationen i hele dens hverdagslige kompleksitet med en evne til at rekontekstualisere (oversætte og indpasse) en faglig viden i netop denne unikke praksissituation (Ahrenkiel et. al., 2012, p. 135).

Trækker vi disse overvejelser med over i casen med Thomas, fremkommer casen som en case, der handler om fravær af stabiliseringer og fravær af en anerkendelse eller på-agtelse af de hverdagslige situationers pædagogiske betydningsfuldhed. I denne case samles og stabiliseres begivenhederne omkring musikvideoer ikke som specifikke (pædagogiske) situationer; situationer som en del af den pædagogiske hverdag. Det forbliver kaotisk og udefinerbart tid/aktiviteter, der skal blot gå eller forløbe, så dagen kan slutte. At stabilisere noget som situationer, hjælper som allerede nævnt til at vide, hvad der skal gøres, og hvori det pædagogiske arbejde og faglighed består – det synes Thomas ikke at vide, og måske derfor tager han ophold i hjørnet, lokaliserer sig i krop og sted på for lang afstand til at kunne udvise/udvikle en kapacitet til at respondere på omgivelsernes antydninger, og stabiliserer ikke situationen som en pædagogisk situation, der kan bidrage til børns udvikling og læring.

Casen understreger, at de studerende ikke nødvendigvis lærer at improvisere, skabe forbindelser og stabilisere disse som pædagogiske situationer alene ved at deltage (ene voksen) i børnenære situationer, men at det fordrer en eksplicit fælles institutionel opmærksomhed på, at hverdagens virvar af forbindelser, relationer, hændelser er pædagogfaglige og kvalificeres af faglig viden. Det fordrer også, at den studerende vejledes i at håndtere og forbinde situationer i deres kompleksitet på måder, der gør situationerne genkendelige som pædagogiske situationer, der understøtter børns udvikling og læring. En sådan slags vejledning må være tæt på de specifikke situationer.

Afrundende diskussion

Dette kapitel har zoomet ind på situationer, hvor de studerende er alene med en flok børn og udfolder, hvordan de studerende engagerer og involverer sig på forskellige vis, og hvilke forbindelser og pædagogiske situationer dette muliggør. Dette fokus eller tema er groet ud af det empiriske feltarbejde og er gennemgående for mange af casene, hvilket har ledt til en nysgerrighed om, hvilke vidensprocesser og forbindelser, der muliggøres, og hvordan den studerende engagerer og involverer sig i de situationer, hvor hun/han er ene voksen med en gruppe af børn.

At være ene voksen med en flok børn stiller den studerende i en særlig situation, hvor hun/han ikke kan lade sig guide af uddannede pædagoger. I det empiriske materiale adskilte sådanne situationer sig fra situationer,

hvor der var flere voksne til stede på den måde, at den studerende ikke kunne tune sig ind efter en anden voksens handlinger, ikke afvente en anden voksens initiativer, ikke læne sig op af en anden voksens beslutninger og ikke få råd og guidelines i konkrete (sprog)handling. Når vi zoomer ind på de studerende i situationer, hvor de er alene med børn, får vi med andre ord øje på særlige versioner af deres deltagelse og vidensprocesser.

Kapitlet har fremanalyseret forskellige måder at engagere sig og deltage i situationer, hvor den studerende er alene med en børnegruppe, hvilket ikke har haft som formål at konstruere typologier som "den dygtige studerende" og den "udygtige studerende". Casene har snarere til formål at hjælpe til at fremanalysere, hvilke vidensprocesser, der kan udfolde sig i situationer, hvor den studerende er alene med nogle børn i forskellige typer af aktiviteter. Casene handler om, hvordan forskellige måder at lokalisere sig i tid, krop og rum, og skabe forbindelser, bidrager til at skabe forskellige typer af pædagogiske situationer og viser, hvordan nærvær og nærhed producerer en slags relationer og situationer, og hvordan fravær og afstand producerer en anden slags.

Casenes empiriske fund er læst sammen med en forståelse af viden som distribueret, hvor viden og læring ikke tænkes som en transmission fra den der ved, til den der ikke ved, men derimod som et spørgsmål om skabe forbindelser og være sensitiv over for omgivelsernes antydninger. At skabe forbindelser og udvikle en sensitivitet er en kropslig, sensorisk kapacitet, der muliggør at tune ind på det sociale livs mikroprocesser. Det er en måde at vide på. At skabe forbindelser og udvise sensitivitet læses samtidig sammen med et begreb om improvisation som en måde at vide og kunne noget på, der vedrører en åbenhed i forhold til at kunne lade sig bevæge og engagere og håndtere uforudsigelighed og mangetydigheden i pædagogisk praksis og situationer. Forskellige typer af stabiliseringer hjælper til at vide, hvad man (både børn og voksne) skal i den pædagogiske praksis' strøm af uforudsigelighed og mangetydighed. I vores materiale dukker stabiliseringer op i form af rutiner og referencer, der kan hjælpe den studerende i situationer, hvor hun/han er alene med børnene.

Kapitlet har med andre ord fremanalyseret, at vidensprocesser i pædagogisk praksis, hvor den studerende er (ene) sammen med børnene i hverdagslige situationer, drejer sig om at kunne både improvisere og stabilisere de mangfoldige og komplekse forbindelser mellem børn, voksne, ting, bevægelser osv. som specifikke pædagogiske situationer.

Kapitlets indsigter kan bidrage til at understrege, at en relationel og distribueret vidensforståelse, hvor mange forskellige komponenter har betydning, kan assistere en (an)erkendelse af, at den studerende lærer af daginstitutionens mangfoldige hverdagslige situationer og deres mange komponenter. Sådanne situationer muliggør, at den studerende lærer at skabe forbindelser som er et kropsligt og sensorisk arbejde, hvor den studerende via mimik, gestik, berøring, intonation osv. kan tune sig ind på de pædagogiske situationers mikroprocesser som et led i at understøtte børns læring og udvikling. Kapitel har vist, hvordan situationer og begivenheder, hvor den studerende er alene med børnene, kan muliggøre sådanne videns- og læreprocesser for den studerende, men omvendt har analysen også vist, hvordan situationer, hvor den studerende er alene med børnene, ikke nødvendigvis leder til sådanne videns og læreprocesser, men også kan lede til udmattelse og ubehag som følelsesmæssige komponenter i den studerendes vidensprocesser.

Uanset om, den studerende sammen med børnene og situationen lærer at indgå i forbindelser og kunne respondere på omgivelsernes antydninger eller ej, åbner kapitlets indsigter for spørgsmål om, hvordan praktikinstitutionen og vejledningen kan eksplicite og understøtte den studerendes erfaringer med at skabe forbindelser, som ikke forstås som en individuel, subjektiv kompetence, men som en relationel kompetence, der muliggøres langs med den specifikke pædagogiske situation og dens mange

komponenter. Ligeledes giver indsigterne anledning til at overveje, hvordan den studerende støttes i at forstå betydningen af, at det pædagogiske arbejde er et stedligt, kropsligt og temporalt arbejde, der fordrer mimik, gestik, berøring og intonation som et led i at udvise kropslig og sensorisk opmærksomhed.

Med andre ord åbner kapitelens fremanalyserede indsigter for overvejelser om, hvordan praktikinstitutionen og vejledningen kvalitativt kan fordybe sig i og vejlede den studerendes arbejde med kropsligt og sensorisk at tune sig ind på situationernes mikroprocesser og udvikle sin evne til at improvisere i de pædagogiske situationer som et led i at udvikle børns udvikling og læreprocesser. Det fordrer improvisation og at kunne udvise sensitivitet, nærvær og nærhed overfor omgivelserne samt skabe forbindelser mellem pædagogiske situationers mange komponenter.

Eksempelvis kunne vejledningen zoome ind på Lauras kapacitet og sensitivitet (at have fornemmelse for forbindelser mellem børn og legetøj og understøtte, at sådanne forbindelser ikke skaber sammenbrud blandt børn), så denne kapacitet og sensitivitet ikke forbliver upågtede og selvfølgelig, men derimod ekspliciteres og reflekteres og lægger sig sammen med hendes professionsidentitet. Det fordrer, at praktikinstitutionerne (an)erkender, at det er værdifulde vidensprocesser, som bør gøres til genstand for vejledning. Og ligeledes kunne vejledningen zoome ind på, hvilken betydning pædagogen(studerende)s afstand og nærvær/nærhed har for de forbindelser, der kan blive mulige, og hvordan evne til at nærvær og nærhed snarere er et spørgsmål om lokalisering i krop, tid og rum end en individuel intentionel kompetence. Eksempelvis, hvordan afstand kan skabe udmattelse og ubehag, og hvordan nærvær kan skabe mere produktive erfaringer, hvordan den studerende kan lade sig rive med af børnenes optagetheder og berøres og bevæges.

Det kalder som sagt på en vejledning, der tuner ind på de mere mikroprocessuelle dimensioner af den studerendes deltagelse i et børnenære rum. I relation hertil peger Højberg (se Højbergs kapitel i rapporten) på, hvordan den studerendes detaljemættede situationsbeskrivelser kan give for mulighed for at vejlede tættere på den studerende kropslige lokaliseringer i rummet og åbne for den studerendes refleksioner over den pædagogiske kvalitet ved de hverdagslige sociale mikroprocesser. Samtidig inviterer kapitlets indsigter til overvejelser om, hvordan den studerende mere eksplicit kan guides i at stabilisere virvaret af begivenheder og hændelser som pædagogiske situationer og i at forbinde, afveje og jonglere i daginstitutionens kompleksitet (Plum, 2017). Det lærer den studerende nok via deltagelse i den pædagogiske praksis, men det fordrer også specifik vejledning, der knytter an til den studerendes arbejde med og refleksioner over at forbinde, afveje og jonglere i daginstitutionens komplekse, multiple hverdagslige praksisser.

Litteratur

- Ahrenkiel, A. et. al. (2012): Daginstitutionsarbejde og pædagogisk faglighed. Frydenlund.
- Barad, K. (2007): Meeting the universe halfway – quantum physics and the entanglement of matter and meaning. Duke University Press.
- MacLure, M. (2013) The wonder of Data. *Cultural Studies*. 13(4): 228-232.
- Ingold, T. (2011): Being alive. Essays on movement, knowledge and description. Routledge.
- Haraway. D (1988): Situated knowledge. The science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, Vol. 14, no. 3: 575-599.
- Lykke, N. (2008): Kønsforskning. En guide til feministisk teori, metodologi og skrift. Forlaget samfundslitteratur.
- Plum, M. (2017): I mangetydighedens mellemrum. Om pædagogers daglige vidensprocesser. Københavns Universitet.
- St. Pierre, E. A. (2013). The appearance of data. *Cultural Studies*. 13(4) 223-227.
- St. Pierre, E. A. & Jackson, A. Y. (2014) Qualitative Data Analysis After Coding. *Qualitative Inquiry*. Vol. 20(6): 715-719.
- Taguchi, H. L. (2010): Going beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education. Introduction to an intra-active pedagogy. Routledge.

7. Kvalificering i spænding – når ”opgave” og ”eksamen” rejser ind i praktikken

Af Line Togsverd

LOUISE vender tilbage til opgaven. Siger at hun er lidt i tvivl om, hvordan hun skal bygge den op, om det behøver være kronologisk? Hendes vejleder siger, at han tænker, at der altså er forskel på teori og praksis, og det må der godt være. Forløbet blev lidt anderledes end det var planlagt. Imens tegner LOUISE en trappe, siger at ja, ”det var tænkt i sådan en trappeforståelse, men der blev jo ligesom byttet om på to trin, fordi de der pilehytter var kommet, og de skulle i jorden. Men jeg tror faktisk det var meget godt, at de havde prøvet selv at være arbejdsmænd, da vi tog op og så byggepladsen forleden.” Vejleder siger at det kan sagtens være, men han kan ikke se et problem i, at hun bytter rundt på de to trin i opgaven. LOUISE siger at ja, det giver god mening, for hun har arbejdet med sådan en trappeopbygning, ”hvor man tager et trin ad gangen og ikke lige pludselig tager to”. Vejleder siger at ja, ”og så i praksis, så sker der bare hele tiden noget andet, end det man har planlagt” (Feltnoter, 12.4.).

Feltnoterne ovenfor stammer fra et vejledningsmøde, hvor Louise taler med sin vejleder om den præsentationsportfolio, hun skal lave som udgangspunkt for praktikprøven, der afslutter praktikken, og som Louise og de andre studerende, vi har talt med, konsekvent kalder ”opgaven”. Vi sidder i personalestuen. Der er kaffe på kanden, og Louise sidder med sin bærbare computer og scroller med stor koncentration i sine noter. Ved siden af sig har hun en blok, som hun tegner og skriver noter på, efterhånden som samtalen skrider frem. Jeg har fulgt Louise i nogle dage og synes i grunden, jeg har fået en god fornemmelse af, hvad praktikken går ud på for hende og hendes vejleder, men lige nu forstår jeg ikke rigtig, hvad der foregår.

Da jeg senere på dagen kører Louise til bussen, spørger jeg hende til samtalen. Hun forklarer, at hun vil fremstille aktiviteterne som et forløb, hvor hun lige så stille, trin for trin, ”har bygget på”, efterhånden som arbejdet med drengene skrider frem. Og så passer det bedre at fremstille de aktiviteter, hun har lavet, i en anden rækkefølge, end de faktisk fandt sted. Konkret vil hun fremstille det sådan, at hun havde drengene med på en byggeplads for at se på maskiner og arbejdsmænd, før de selv skulle prøve at være byggemænd og grave pilehytter ned på børnehavens legeplads. Selvom det altså skete i modsat rækkefølge. Forklaringen hjælper mig til at forstå lidt mere, men den rejser også forundring og spørgsmål, som jeg nedskriver på et ark papir, da jeg er kommet hjem:

Det er tilsyneladende vigtigere for LOUISE, at forløbet tager sig rigtigt ud (i forhold til en eller anden målestok? Hvilken?) end at beskrive og tænke over forløbet, sådan som det gik til og beskrive, hvordan hun, på godt og ondt, har bakset med forløbet og drengegruppen. Hvordan giver det mening? Hvad er det, hun synes, hun skal leve op til? Hvad er det for kræfter, der er så stærke, at det giver mening at lave om på forløbet? (Feltnoter, 12.04.).

Om afsnittet og dets problematik

Louises arbejde med ”opgaven” er interessant, fordi forløbet giver indblik i, hvordan det kan gå til, når ”opgave” og ”eksamen” rejser i praktikken og skal forbindes med videns- og færdighedsmål. Den giver indblik i og peger på en *et særligt aspekt* af praktikken, nemlig hvordan studerende og vejledere, på hver deres måde, bakser med at forstå, men også fremstille *de kvalificerings- og dannelsesprocesser, som de studerende*

gennemlever i deres praktikker. I vores interviews og samtaler med studerende og vejledere er "eksamen" og "opgave" et genkommende tema, som feltets aktører fortæller om med en vis indignation og oplevelse af, at noget ikke lige vil gå op. Analyserne i dette afsnit har til formål at give indblik i, hvordan "opgave" og "eksamen" rækker ind i praktikken som uddannelsesrum og bringer forskellige forståelser af, hvad kvalificering og dannelse i praktikken er og bør være, på arbejde. Simpelthen fordi arbejdet med "opgave" og "eksamen" direkte og indirekte tematiserer og aktualiserer både pædagogiske og styringsmæssige spørgsmål om, hvad praktikken går ud på, og hvad den skal gøre godt for.

En væsentlig pointe i kapitlet er at vise, hvordan studerende og praktikinstitutioner er spændt ud mellem – og derfor også bakser med – nogle grundlæggende forskellige kvalificeringsforståelser, som er i spil i praktikken. Vi laver en analyse, hvor vi konstruerer et spændingsfelt mellem to forskellige forestillinger og fortolkninger af, hvad praktikken er for et uddannelsesrum, og hvad det er, der kvalificerer den studerende til at blive uddannet til pædagog i praktikken.

Den ene kvalificeringsforståelse forbinder praktikken med et uddannelsesrum, *hvor den studerende gennem sin deltagelse i praksis får indsigt, erfaringer og viden, der gør, at hun kan blive en dygtig udøver i betydningen: Én der kan forstå og formidle dét, der opfattes som pædagogisk betydningsfuldt.* Praktikvejlederne beskriver det typisk som at "kunne være sammen med børnene", og at "kunne se børnenes behov" og betoner, at det både er det enkelte barn og børnegruppen, der skal ses og mødes i den pædagogiske praksis. Og både studerende og vejledere fremhæver, at en sådan kvalificering omfatter en fagpersonlig dannelsesproces, hvor man arbejder med egne værdier og virkemidler, og hvad for en pædagog, man vil være i mødet med børnene.

Den anden kvalificeringsforståelse forbinder kvalificering med *et spørgsmål om, at den studerende systematisk tilegner sig viden, og at hun ved afslutningen af forløbet kan demonstrere nogle specifikke færdigheder, der viser at hun kan anvende sin viden til at arbejde systematisk og professionelt.* Det er i høj grad en kvalificeringsforståelse, som præger praktikkens styringsdokumenter og de prøvebestemmelser, som er fastsat.

De to kvalificeringsforståelser er analytiske konstruktioner, som vi i den følgende analyse vil udfolde, uden dermed at påstå, at der ikke kan være andre forståelser i spil, eller at den ene er vigtigere end den anden. Vi skal vise, hvordan de er på arbejde og i spænding, i et dynamisk felt, hvor feltets aktører bakser med dem og forbinder sig til dem, for herigennem at problematisere og diskutere, hvad det er for forståelser, fortolkninger og forvaltninger af praktikken som uddannelsesrum, de hver især implicerer. Analysens pointe vil være, at ligesom praktikken formes og påvirkes af praktikinstitutionens pædagogiske praksis; af dynamik og relationer på stuen; af de måder vejledning fortolkes og forvaltes; af den studerendes habituelle forudsætninger, engagement og måder at deltage osv.; så har de formelle krav til praktikken betydning for, hvordan praktikken kan forstås, fortolkes og forvaltes, og for det uddannelsesrum, hvori den studerende skal danne sig en professionsidentitet. Som vi skal vise i afsnittet, orienterer praktikvejledere og studerende sig efter at opfylde de formelle krav, så godt de nu kan. Men de oplever også en spænding mellem de formelle krav og vurderingskriterier, og det, der efter deres erfaring og mening kendetegner – og bør kendetegne – praktikken som uddannelsesrum og de kvalificeringsprocesser, som er i spil her.

Jeg vender løbende tilbage til Louises arbejde med præsentationsportfolien, som jeg bringer i spil for at åbne og pege på problematikken. Louises arbejde læses sammen med de formelle krav til, hvordan praktikken skal afrapporteres og bestås, og sammen med interviewudsagn fra vejledere og studerende fra de øvrige praktikforløb, med fokus på de udtalelser, der tematiserer "opgave" og "eksamen". Til slut diskuteres, hvordan spændingsfeltet mellem forskellige kvalificeringsforståelser, får betydning for praktikken som

uddannelsesrum og for de studerendes dannelse af professionsidentitet. Men først lidt om analysens teoretiske inspirationer og præmisser.

Hvordan er analysen fremkommet – om analysens præmisser

Analysen er blevet til med udgangspunkt i det empiriske materiale, hvor ”opgave” og ”eksamen” dukker op som genkommende temaer. Umiddelbart er det ikke svært at forstå, at når praktikken skal afsluttes med en opgave og en eksamen, så optager det selvfølgelig de studerende. Alligevel er det interessant at se på, hvordan præsentrationsportfolio og praktikprøve bliver til ”opgave” og ”eksamen”, der fylder; hvordan de studerende og deres vejledere fortolker og forvalter præsentrationsportfolio og praktikprøve; og hvordan den gøren får betydning. For uddannelsesrummet og for, hvad professionsidentitet kan blive til.

Som det allerede er antydnet her, er oplevelser, fortællinger og erfaringer med ”opgave” og ”eksamen” læst på en særlig måde. En væsentlig præmis for analysen er, at jeg forstår ”opgave”, ”eksamen” og ”videns- og færdighedsmål” som styringsteknologier, der virker som handlekræfter, der virker ind og handler på, men også med og mod andre handlekræfter i praktikkens uddannelsesrum (Dean, 2006; Foucault, 1991; Togsverd, 2015). Jeg har her hentet teoretisk inspiration fra nogle af de teoridannelser, som ser på styringstiltag og -teknologier, som eksempelvis opstillede mål og specifikke dokumentationsformer som en form for aktører, der har handlekraft, ligesom de studerende og praktikvejlederne har det (Dean, 2006; Latour, 2008; Plum, 2010; Shore & Wright, 1997)

En anden væsentlig præmis for analysen er, at den indskriver sig i en teoretisk forståelse af relationerne mellem styring og praksis som alt andet end rene, pæne og entydige. Jeg trækker på forskning, hvor forskere med forskelligt teoretisk udgangspunkt og med forskellige empiriske felter, udfordrer det, man kan kalde en ”realistisk og lineær implementeringsforståelse” (Buus, 2018; Nielsen, 2011; Plum, 2010; Shore & Wright, 1997; Staunæs, 2007; Staunæs, Brøgger, Krejsler, & Krejsler, 2018; Togsverd, 2015). Det drejer sig om forskning, hvor det empiriske materiale læses med blik for balladen (Staunæs, 2007; Togsverd, 2015), og det vil sige med interesse for, hvordan relationerne mellem styring og praksis er rodede og mangfoldige, og hvordan reformer og styringstiltag i praksis oversættes eller translateres på ofte mondæne, uintenderede og nogle gange overrumplende måder (Buus, 2018; Law, 2004; Staunæs, 2007; Staunæs et al., 2018; Togsverd, 2015).

Pointen er at lade analysen trække på forskningstilgange og på forståelser af, hvad der foregår, når styring er på arbejde, der på den ene side gør det muligt at tematisere og give indblik i, hvordan de uddannelsesmæssige krav og formalia, som er opstillet i pædagoguddannelsens bekendtgørelse, aktivt spiller ind som handlekræfter, der former arbejdet med ”opgave” og ”eksamen” og dermed praktikken som uddannelsesrum. Og på den anden side ikke forstår sådanne processer som afspejlinger af målsætninger eller styringsbestrebelsers, der bliver ført ud i livet i mere eller mindre deterministiske forbindelser. Louises arbejde med opgaven læses som eksempel på, hvordan forbindelser skabes på rodede og ikke særligt rene eller pæne måder, gennem det jeg med Latour vil kalde translationer (Latour, 2008). Med begrebet translationer søger jeg at pege på, at styring ikke virker gennem kausale relationer, hvor igennem entydige uddannelsespolitiske intentioner implementeres, men i stedet bliver til i processer, hvori aktørerne ”*transformerer, oversætter, forvrider og modificerer den betydning eller de elementer, som det er meningen, de skal transportere*” (Latour, 2008, p. 132). Pointen er, at præsentrationsportfolien og praktikprøven ikke gennemsætter bekendtgørelsens mål i sig selv og på én mulig måde, men fortolkes og forvaltes forskelligt, afhængigt af de sammensatte sammenhænge, de virker og translateres i. Der er potentielt mangfoldige translationsmuligheder af bekendtgørelsens mål, af præsentrationsportfolio og praktikprøve.

Louises præsenteringsportfolio:

Lad os vende tilbage til Louise og til vejledningsmødet, hvor jeg overrasket lytter til, hvad vejledningen handler om. I grunden bliver jeg overrumplet af to ting: For det første kommer det bag på mig, hvordan Louise vælger at bytte rundt på begivenhederne i praktikken, for at fremstille sit pædagogiske arbejde (og dermed også den kvalificering, som hun og drengene har gennemlevet i opgaven) på en måde, som, efter hendes opfattelse, passer bedre i "opgaven". For det andet kommer det bag på mig, hvad hun vælger IKKE at skrive. Lad os se nærmere på arbejdet med "opgaven".

Baggrund – et point of no return

Som led i arbejdet med præsenteringsportfolien ser det ud til at være udbredt, at den studerende laver en pædagogisk aktivitet, ofte i et forløb med den samme gruppe børn, et forløb, der så evalueres og overvejes gennem en didaktisk evalueringsmodel som eks. SMTTE. Således også Louise. Hun laver et forløb med en gruppe på seks drenge fra hendes stue, som rummer børnehavens ældste børn. De seks drenge har over nogen tid vakt bekymring hos pædagogerne, fordi de er meget hårde ved hinanden. Pædagogerne forstår det sådan, at de kæmper og slås om positionerne i drengegruppen, og de er bekymrede, fordi de oplever, at det sker uden den store empati. Vejleder fortæller om, at pædagogerne har følt sig noget magtesløse overfor drengenes samspil, men han beskriver også, at pædagogerne ser det som deres opgave at tage ansvar for, at samspillet i gruppen ændrer sig, inden de kommer i skole. Bakket op af kollegerne, vælger den studerende derfor at lave et aktivitetsforløb for drengene. De skal lære at være gode kammerater og tage hensyn til hinanden.

Så vidt så godt. Den studerende skal i gang med forløbet og har alle mulige ideer om, hvordan hun gerne vil inddrage drengene i en samtale om, hvordan de er sammen, hvordan man er en god ven og så videre. Men det første møde med drengene går galt. Den studerende oplever, at hun fuldstændig mister kontrollen over situationen. Drengene forbinder sig ikke til hendes aktivitet, de hører ikke efter, men har travlt med at overgå hinanden, og situationen udvikler sig til, at drengene står og slår en fastelavnskølle ned i den studerendes computer. Louise fortæller, at hun afbryder aktiviteten, bryder sammen og bliver samlet op af vejleder og leder, der viser omsorg og sender hende hjem for dagen. I interviewene med den studerende, fortæller hun om situationen som et point of no return, og det fortæller lidt om, hvor dramatisk hun oplever situationen:

Det vil jeg sige, det var point of no return. Det var ligesom, okay det her billede af, hvem jeg er som LOUISE, som pædagogstuderende, det er fuldstændig krakeleret, fordi det er ikke sådan, jeg er, det er noget, jeg har opstillet i form af noget, jeg har proppet ind i hovedet fra studiet og viden- og kompetencemål, hvem jeg godt kunne tænke mig at være som pædagog, men det er, hvem jeg i virkeligheden er, jeg skal fokusere på. [...] Det er jo det, praktikken har gjort for mig, på trods af jeg ikke er færdig endnu. Jeg kan nå at lære noget endnu, men hovedemnet i min praktik er mig selv. Det er det blevet. (Interview Louise)

Hun fortæller, at hun ligger hun hele natten og fyldes af tanker om ikke at slå til og tvivl om, hvorvidt hun overhovedet skal være pædagog. Hun møder dog i praktikken igen næste dag, hvor hun får hjælp af vejlederen til at forholde sig til, hvad der skete, til at se hvordan hun kan lære af det, og til hvordan hun kan udvikle og fortsætte sin tilgang til arbejdet med drengegruppen.

Da jeg møder Louise, får jeg ret hurtigt fortællingen om denne krise, men også om hvordan oplevelsen har været fuldstændig afgørende for, at hun har udviklet sig som fagperson. Faktisk får jeg en regulær

dannelsesfortælling (Jørgensen, Rothuizen & Togsverd, 2019), hvor vores hovedperson Louise drager ud på fremmed grund, møder fare og utryghed, overvinder monsteret og sig selv og kommer hjem som et dannet og mere modent væsen. Louise fremhæver selv, at hun nu er tro mod sig selv, at børnene kan mærke hende, og hvem hun er, og hun er ikke i tvivl om, at det er hendes personlige udvikling og forandrede tilgang til børnene, der gør forskellen. Hun fortæller også, at forløbet og hendes arbejde med sig selv har været allermost betydningsfuld i praktikken og for hendes kommende virke som udøver: *"hovedemnet i min praktik er mig selv"* som hun siger *"Det er det blevet"*.

Louise vælger at bruge forløbet med drengene som omdrejningspunkt i sin præsentationsportfolio, og den vejledning, jeg deltager i, handler i høj grad om forløbet og om "opgaven". Igen og igen vender Louise tilbage til den dannelsesrejse og fagpersonlige udvikling, hun har været på, og igen og igen støtter vejlederen hende i, at det, der skete, og at måden hun håndterede det, betyder, at hun har udviklet sig enormt. Til vejledningen siger vejlederen eksempelvis:

[...], "at det gik som det gik og du turde gå ind i og se på, hvad det var, du kunne gøre anderledes, det har jo virkelig gjort at du har kunnet flytte dig. At du har haft det med. Hvad var det her ikke blevet til, hvis du ikke havde gjort det. Hvis du ikke havde turdet tage ansvar og se indad og set på: ok, det her gik ikke så godt, og hvad var egentlig min rolle og andel i det. Og det er vigtigt, fordi det er jo ikke bare dig, det er vigtigt for. Din fagpersonlige udvikling, har haft betydning for de her børn, for at du har kunnet lave det her forløb, at det blev som det blev og de har flyttet sig. Hvis ikke du havde udviklet dig, havde de heller ikke. Trappen her," siger vejleder og peger, meget engageret, "den gælder jo også for dig. Det går begge veje." (Feltnoter, 1.3., d. 12.4.).

Den fagpersonlige udvikling, som Louise har været i gang med på baggrund af krisen, men også på baggrund af at have *"turdet tage ansvar og se indad"* og se *"hvad var egentlig min rolle og andel i det"* fremhæves altså af både vejleder og Louise som helt afgørende for, hvem hun er ved at blive som pædagog. Det er derfor utroligt interessant, at krisen og den fagpersonlige udvikling, som følger deraf, *ikke* finder vej til opgaven.

Rammer og krav til præsentationsportfolien fastsættes i den enkelte professionshøjskoles studieordning, og ser man på den fra Louises uddannelsessted, ja så formuleres der nogle ret åbne og brede rammer. Udover nogle anvisninger vedr. antal anslag og bilag, så der er – teoretisk set – vide muligheder for, at den studerende kan udarbejde en portfolio, hvor de viser og reflekterer over mange forskellige aspekter af deres kvalificering og læreprocesser i praktikken. Meget kan lade sig gøre. Vi skal nu se på de formelle krav til praktikken, herunder kravene til praktikkens afrapportering og prøve.

En øget formalisering af praktikken

De seneste to bekendtgørelsesændringer i 2006 og 2014 har haft betydning for praktikken på den måde, at der er sket, hvad vi vil kalde en betydelig formalisering og faggørelse i form af en højere grad af centralisering, standardisering og eksplicitering af de faglige mål og betingelser for praktikken (Bøje, 2013; Nielsen & Bøje, 2017).

De første skridt i denne retning påbegyndtes allerede ved den forrige reform af uddannelsen i 2007 (Bøje, 2013; Bøje & Togsverd, 2014; Højberg, 2015; Nielsen & Bøje, 2017). Forud for reformen blev der udarbejdet en evaluering af pædagoguddannelsen, hvor evalueringsgruppen problematiserede, at praktikken led af et fravær af styring og mål og dermed også af kvalitetsproblemer:

”Praktikken udgør 40% af den samlede studietid og foregår udenfor seminarernes egne rammer, hvilket stiller ekstra store krav til kvalitetssikringen af den. For at der ikke skal blive tale om helt løsrevne perioder, stilles en række præciserede krav til forberedelse, gennemførelse og bearbejdning af de enkelte praktikperioder” (Danmarks Evalueringsinstitut, 2003, pp. 20–21).

EVA angav, at formålet med praktikken forekom uklart, og at: *”Praktikken må ikke bare blive seks måneders øvelse i almindelige arbejdsfunktioner.” (Danmarks Evalueringsinstitut, 2003, p. 128).*

Den diskussion om praktikken, som evalueringsgruppen rejste i 2003, var ikke ny, men frem mod reformen i 2007 bølgede diskussionerne om, hvordan og hvorvidt det kunne lade sig gøre at afskaffe den lønnede praktik og gøre den SU-finansieret. Det lykkes ikke at finde midlerne. I stedet kom en bekendtgørelse, der bl.a. søgte at imødekomme problematiseringer af praktikken som ren arbejdsprøvning og socialisering. Udover at introducere en målstyring, der præciserede krav til praktikken i bekendtgørelsen i form af kompetencemål og videns- og færdighedsmål (en form for formaliseret læreplan), regler og procedurer omkring uddannelsesmål, evaluering og godkendelse og praktikuddannelsesplan (Bøje, 2013; Bøje & Togsverd, 2014; Højberg, 2015; Nielsen & Bøje, 2017), udsendte ministeriet også en omfattende håndbog, der skulle informere og vejlede praktikstederne om praktikken og de bekendtgørelsesfastsatte krav (Undervisningsministeriet, 2009).

Forud for den seneste bekendtgørelsesændring i 2014 blev der igen fremsat ønsker om at sikre en bedre og mere ensartet kvalitet i praktikken, især fra de studerendes organisationer. Resultatet blev heller ikke denne gang, at pædagoguddannelsens praktikker blev SU-finansieret. I stedet søgte man at skabe bedre betingelser for at sikre et højt uddannelsesudbytte for de studerende ved at fastsætte kompetencemål og relativt ekspliciterede videns- og færdighedsmål centralt (Nielsen & Bøje, 2017, p. 36). Derudover indførtes en afsluttende praktikprøve, der skal bestås, før den studerende kan gå videre i uddannelsen, præcis som uddannelsens øvrige moduler. Gennem de to seneste bekendtgørelser har man altså søgt at ekspliciterer praktikkens læringsmål i en ambition om, at man herigennem kan optimere den studerendes uddannelsesudbytte (Baagøe Nielsen & Bøje 2017, p. 39). Det centrale uddannelsespolitiske middel har i meget høj grad været at søge at fremme de studerendes akademiske kompetencer og vidensgrundlag, (formuleret i vidensmål). Men også at fremme uddannelsernes professionsrettethed, og det vil sige deres sigte på at udstyre de studerende med kvalifikationer og kompetencer i relation til arbejdsmarkedets interesser (Bøje, 2013; Nielsen & Bøje, 2017; Rothuizen, 2015; Storm, Sommer & Bøje, 2012). Det sidste er særligt målfastsat gennem færdighedsmål.

Kompetencemål, videns- og færdighedsmål

Louise har, ligesom flertallet af de studerende, vi har fulgt i praktikken, har været i anden praktikperiode i dagtilbudsspecialiseringen, og det vil derfor være dette kompetenceområde, vi trækker frem i den kommende analyse. I bekendtgørelsen er det formuleret som område 3: Relation og kommunikation, der *”retter sig mod relationer, samspil og kommunikation i pædagogisk praksis med 0-5-årige børn, herunder betydningen af børns forskellige livsbetingelser for trivsel, relationer og kommunikation.”* (BEK nr. 354 af 07/04/2017, 2017). Det kompetencemål, som praktikvejledere og studerende skal arbejde frem mod, og som de studerende ved praktikprøven skal dokumentere at de kan opfylde, er formuleret således:

Den studerende kan skabe relationer til det enkelte barn og børnegruppen, støtte børnene i at indgå i relationer til hinanden, støtte udviklingen af børns kommunikative kompetencer, beherske professionel

kommunikation samt reflektere over sine egne evner til at kommunikere og indgå i relationer. (BEK nr. 354 af 07/04/2017, 2017).

I tillæg hertil er der i BEK formuleret følgende videns og færdighedsmål, som kan siges at udgøre den formelle læreplan:

Vidensmål: Den studerende har viden om	Færdighedsmål: Den studerende kan
det 0-5årige barns forudsætninger og udviklingsmuligheder, herunder børn med særlige behov,	tilrettelægge differentierede pædagogiske aktiviteter gennem analyse af børns forudsætninger, interaktion og kommunikation,
samspil og interaktion samt relationernes betydning for det 0-5årige barns leg, læring, socialisering, trivsel og udvikling,	skabe nærværende relationer og understøtte det enkelte barns udfoldelses- og deltagelsesmuligheder i fællesskabet,
dialog og professionel kommunikation,	kommunikere nuanceret, præcist og forståeligt med børn, familier og kolleger,
leg, legeteorier og legekulturer,	rammesætte børns leg,
kropslig, kreativ, musisk og æstetisk læring og udfoldelse i pædagogisk praksis og	målsætte, tilrettelægge og evaluere pædagogiske aktiviteter og generelt motivere og understøtte børns leg og æstetiske, musiske og kropslige udfoldelse og
omsorg, sundhedsfremmende og forebyggende arbejde.	tilrettelægge, gennemføre og evaluere indsatser for omsorg, sundhed og forebyggelse.

Det er præciseret, at vejledningen i praktikken skal foregå i overensstemmelse med kompetencemålene, og at:

”Senest når 2/3 af praktikken er forløbet i første, anden og tredje praktikperiode, skal praktikstedet efter møde med professionshøjskolen og den studerende udtale sig om, hvordan den studerende kan opfylde kompetencemålene for den pågældende periode”. (BEK nr. 354 af 07/04/2017, 2017, § 9, stk. 3)

Praktikken afsluttes ved en prøve, der afsluttes på uddannelsesstedet, og som bedømmes af praktikvejleder fra praktikinstitutionen og en underviser udpeget af uddannelsesstedet (BEK nr. 354 af 07/04/2017, 2017, § 17). Det enkelte uddannelsessted kan fastsætte bestemmelser vedr. prøvegrundlaget, men bedømmelsen handler om at vurdere graden af målopfyldelse hos de studerende. I bekendtgørelsens § 18 kan man læse:

§ 18. Ved prøverne bedømmes det, i hvilken grad kompetencemålene er opfyldt, jf. bilag 1-7.

Stk. 2. I vurderingen af, i hvilken grad den studerende har opfyldt kompetencemålene, indgår, at den studerende

1. kan gøre rede for kendt viden, færdigheder og grundlæggende processer,
2. kan fremstille sammenhænge og analysere kendte situationer og problemstillinger gennem anvendelse af tilegnet viden og færdigheder og på den baggrund handle i pædagogisk praksis og
3. kan reflektere over og vurdere nye situationer og problemstillinger, som kræver selvstændige vurderinger og alternative måder at handle på i pædagogisk praksis.

Stk. 3. Prøveformerne skal sikre professionskompetencer i forhold til en praksisnær problemstilling.

Stk. 4. For prøverne gælder i øvrigt reglerne i bekendtgørelse om prøver i erhvervsrettede videregående uddannelser (eksamensbekendtgørelsen) (BEK nr. 354 af 07/04/2017, 2017, § 18).

Når ”opgave” og ”eksamen” rejser ind i praktikken

De seneste to bekendtgørelses formalisering, centralisering og specificering af praktikken som uddannelsesrum, må læses som udtryk for nogle politiske ambitioner om at styrke praktikkens kvalitet gennem formel styring af uddannelsesindholdet (Nielsen & Bøje, 2017, p. 37). Meningen er, at de centralt fastsatte mål skal anspore praktikkens aktører til at styre efter de mål, som på forhånd er fastsat for praktikken, sådan at praktikken har en form for læreplan, som alle praktiksteder og studerende skal leve op til.

Det er i den sammenhæng interessant, at både vejledere og studerende angiver, at det overordnede kompetencemål, som er formuleret for perioden, er relevant og meningsfuldt. De formulerer det sådan, at man næsten ikke kan undgå at komme til at arbejde med relationsdannelse og kommunikation, og det at skabe trivsel og gode samspil for børnene. Det er, som nogle af vejlederne formulerer det: *”det, det hele handler om”, ”det er basen”*. En vejleder fortæller ligefrem om, at hun har kunnet læne sig op af kompetencemålet i forhold til sin vejledning af en studerende, som havde brug for at blive støttet i at øve sig i netop i det, hun kalder basen: Relationer og samspil med børn og kolleger.

En oplevelse af utakt

Men der er også en oplevelse af utakt, og den hænger sammen med videns- og færdighedsmålene. Èt problem er, at målene opleves som et mylder med et fravær af hierarki og retning. Er førstehjælp og sundhedsfremme virkelig lige så vigtigt at kunne som kommunikation og relationer, spørger en vejleder f.eks., hvormed hun også antyder en oplevelse af en vis vilkårlighed i målene, som kan gøre det svært for de studerende at fokusere¹⁶. Men der er gennemgående i vores materiale en oplevelse af utakt, der kommer sig af, at den studerende skal afslutte sin praktik med en praktikprøve, hvor det vurderes i hvilken grad den studerende har opfyldt målene for praktikken. Den studerende skal altså, gennem sin præsentationsportfolio, dokumentere og stå til ansvar for sin målopfyldelse, og det betyder selvfølgelig, at de orienterer sig derefter. Ikke nødvendigvis i hele praktikken, men så absolut på det tidspunkt, vi møder dem.

Vejlederne peger med nogen beklagelse på, at de studerende bliver ekstremt optagede af deres ”opgave” og de aktiviteter, de skal lave i forbindelse hermed. En praktikvejleder fortæller:

Set som praktiksted så synes jeg, den fylder utrolig meget for den studerende. Der bliver brugt meget energi på, om det også er den opgave, hvor jeg egentlig hellere vil have fokus ligger på at være i praktikken, og reflektere og udvikle sig. Og det gør man selvfølgelig også, og det skal frem i opgaven, men jeg synes bare det at skulle aflevere en opgave og skulle bedømmes på og eksamineres i, det tager fokus fra den der væren i praktik. Det giver en anden, den sidste uge når de har været til eksamen, så er de tilbage igen, men der går lige sådan en måneds tid op til ... (Interview med vejleder).

¹⁶ Vi har i anden sammenhæng beskrevet og analyseret netop denne problematik (se Rothuizen & Togsverd, 2019).

Det er helt gennemgående, at praktikvejledernes udsagn om, at opgaven fylder for meget, ikke bare kan reduceres til en klagesang eller en solidaritet med de studerende. De har ikke ondt af, at de studerende skal reflektere og skrive om deres praktik, og flere af dem tilkendegiver også, at det at skulle formulere sig på skrift om praktikken er en god anledning til at reflektere over professionsudøvelsen og deres rolle som udøvere. Fra vejledernes perspektiv kan arbejdet med præsentationsportfolien give mening, fordi det kan ses som en øvelse i en væsentlig fagprofessionel kompetence i et professionaliseret pædagogisk felt, hvor pædagogen kan stå på mål for, begrunde, dokumentere og evaluere valg og handlinger. Altså som uomgængeligt led i den professionalisering og de professionaliseringsbetræbelser, som bl.a. også drives frem af pædagogernes faglige organisationer.

Kvalificering som fagpersonlig udvikling

Når praktikvejlederne så alligevel oplever, at "opgaven" fylder for meget, så handler det om, at praktikken vurderes på et grundlag, der opleves som urimeligt i forhold til dét, de mener, praktikken bør handle om. En vejleder fortæller:

Jeg synes, at min største udfordring er nok dem, som kommer med meget teori, men hvor jeg ikke ser, at de kan agere overhovedet i praksis. Det er virkelig en stor udfordring for mig, og det er ikke fordi, for jeg synes stadigvæk godt, jeg kan følge nogle teoretiske tilgange og være i det, men min udfordring er virkelig at finde dem som mennesker. Og jeg synes oftest at det jeg så ser, når jeg ser dem komme til en eksamen, så er det dem, der scorer en høj karakter, desværre. Og jeg siger desværre for jeg bliver så ked af det, for de kan nogle ord, og de kan bruge nogle forskellige metoder og de kan sige det, men jeg har aldrig se dem anvende det i praksis. Og det er der hvor jeg nogle gange kan blive ked af det og føle, at vi som institution kan blive underkendt lidt i vores måde at kunne dumpe en studerende på. Fordi vi har også haft studerende her hvor hele huset har sagt, jamen prøv at hør her, hun kan knapt nok være sammen med børnene, og når hun går fra med to børn, så går det galt for hende, og hun kan slet ikke se børnenes behov og på den måde. Men vedkommende kan skrive en opgave og kan forsvare sig, og det er jo noget af det, hvor jeg siger.... jeg plejer at sige, at når de har været her, så vil jeg gerne have dem som kollega. Så synes jeg, at jeg glæder mig til du bliver færdig for det bliver en god kollega at få. Uanset om det er for mig eller for en anden. (Interview vejleder).

Pædagoger er ikke de eneste professionsudøvere, hvis veje til kvalificering og opretholdelse af den faglige ekspertise historisk er gået gennem deltagelse i professionsudøvelsen (Lave, 2003). Praktik baserer sig historisk på en kvalificeringsforståelse, hvor den kommende professionsudøver gør sig til deltager i udøvelsen og herigennem får indsigt, erfaringer og viden, der gør, at man senere vil kunne varetage den. En sådan forståelse knytter sig til en forståelse af kvalificering, hvor socialisation og identifikation med andre udøvere indenfor faget er betydningsfuld: "Her skal du lære at gøre som os og at blive som os". Kommende pædagoger skal selvfølgelig lære at passe mødetider og andre forpligtelser, man har på en arbejdsplads, som praktikvejlederen nævner ovenfor, men, som jeg læser det, peger hun på kvalificering som andet og mere end simpel tilpasning og arbejdsprøvning.

Som jeg ser det, taler denne og flere og de andre vejledere, med udgangspunkt i en kvalificeringsforståelse, hvor praktikken forstås og fortolkes som et rum, der bidrager til, at den studerende får forståelse for, indsigt, erfaringer med *den udøvelse*, og det vil sige de værdier og forholdemåder, som kendetegner professionen (se evt også Lave, 2003; Wackerhausen, 2004). Praktikken er i den forståelse et rum, hvor den studerende ved at deltage i udøvelsen tilegner sig viden: Kropslige, følelsesmæssige og sociale erfaringer (snarere end rent kognitive), en viden, der er central for at kunne fungere og kvalificere sig som *udøver* (Wackerhausen,

2004, p. 23). Når vejlederne vægter *"den der væren i praktik"*, er det fordi de vægter, at de studerende øver sig i at være udøvere, øver sig i at se, hvad der er det betydningsfulde i udøvelsen, at de *"reflekterer over det og udvikler sig i det"*. Det er en forståelse af kvalificering i praktik, som kan knyttes til en forståelse af praksis som en handlingsform, hvor handlingen eller udøvelsen er mål i sig selv, og hvor denne praksis er væren og levet liv, der gerne skulle have en moralsk kvalitet og karakter (Doseth, 2011, p. 34; Jørgensen et al., 2019; Manen, 2015; Togsverd, Jørgensen, Rothuizen, & Weise, 2017).

Kvalificering er i denne forståelse, at man kan tage ansvar for, *hvordan* man begår sig som professionsudøver, og det indebærer ikke blot, at den studerende viser, at hun kan og vil begå sig i de opgaver, organiseringer, problemforståelser og værdier, som er indlejret i og formidles gennem praksis. Som jeg læser vejlederne, indebærer det også en selvstændig moralsk dimension. Den studerende er kvalificeret, når han eller hun kan træde selvstændigt frem som en pædagog, der kan handle klogt og gøre det, der er passende. Taktfuldt, simpelthen (Manen, 2015). Socialisering og identifikation gør det altså ikke alene i denne kvalificeringsforståelse. Den studerende må subjektificere sig (Biesta, 2015) i betydningen: Gennemgå en egentlig fagpersonlig udvikling, hvor hun træder frem som en selvstændig udøver, der tager ansvar for sig selv og til sin udøvelse. Vejlederen i det lange citat ovenfor beskriver denne kvalificeringsdimension sådan, at *"min udfordring er virkelig at finde dem som mennesker"*. Louises vejleder beskriver det som en fagpersonlig udvikling, der kommer sig af, at hun tør tage ansvar og *"se indad"*. Denne kvalificeringsforståelse kan forbindes til en klassisk forståelse af professionerne som nogle, der formidler centrale og væsentlige værdier i og for vores samfund og derigennem skaber sammenhængskraft. I relation til pædagogprofessionen (hvis man kan tale om en sådan), så er udøvelsen forbundet med at gøre det gode, at skabe *"god pædagogik"* eller *"god opdragelse"* (Jørgensen et al., 2019; Rothuizen, 2015; Togsverd et al., 2017), uden at det dermed er sagt, at kriterierne er entydige. I de vejledercitater, vi har medtaget her, beskriver vejlederne *"det gode"* gennem værdier, som at pædagogen *"ser børnenes behov"* og *"kan være sammen med børnene"*, som vejlederen i det første citat sagde.

For vejlederne er praktikken altså på ingen måde at ligne med en produktionsproces. Deltagelse i udøvelsen giver mulighed for, at den studerende gør sig erfaringer med udøvelsen og dens centrale værdier, men også – og måske især – at den studerende gennemlever en fagpersonlig udvikling. Det er igennem praktikken, igennem mødet med *"det andet"*, de studerende møder og udvikler sig selv (i betydningen; finder ud af, hvad der er væsentligt for dem som moralske væsener) og bevæger sig, fordi udøvelsen åbnes, og de opdager nye perspektiver på både dén og på sig selv. Denne kvalificeringsforståelse forbinder sig, som jeg læser det, til en dannelsesforståelse: Kvalificering handler om selvoverskridelse, at den studerende udvikler sit selv- og omverdensforhold (Doseth, 2011; Løvlie, 2003; Rømer, 2019). Vejlederne fortæller imidlertid helt gennemgående, at de studerende bliver optagede af alt andet end *"væren i praktikken"*, når de skal udarbejde deres *"opgave"*. Her bliver målopfyldelse i f.h.t. videns- og færdighedsmålene nemlig ganske rammesættende for, hvordan de studerende forstår og forvalter deres arbejde med at reflektere over praktikken. Vi vender tilbage til Louises praktik, for at se på hvordan.

Tilbage til Louise og en anden kvalificeringsforståelse

Louise selv beskriver opgaven som bundet:

"Jeg har det mest det der med, at opgaven er så bundet. Jeg oplever, den er bundet i forhold til formalia til den, hvad skulle den kunne indeholde, og forventningerne til hvad vi har med, teori og sådan noget. Det er jo ikke direkte skrevet ned, men man kan godt mærke det mellem linjerne. Hvor man tænker i forhold til

kompetencemålene og videns- og færdighedsmålene, så bliver det lidt bundet. Det gør det.” (Interview Louise).

Når Louise beskriver opgaven som bundet, forstår jeg det netop sådan, at hun oplever, at hun skal sikre sig, at hun opfylder alle formalia, når hun skriver sin præsentationsportfolio. Hun translaterer præsentationsportfolien sådan, at hun skal demonstrere, at hun opfylder målene, at hun har arbejdet med at tilegne sig viden i overensstemmelse med vidensmålene (at hun kan anvende teori), og hun skal vise, at hun har tilegnet sig færdigheder i overensstemmelse med færdighedsmålene. Det betyder at hun – og mange af de andre studerende – kommer til at agere som eleven, der skriver opgave og simpelthen orienterer sig mod at leve op til de mere eller mindre gennemskuelige forventninger fra uddannelsesstedet.

I det følgende skal vi se nærmere på, hvordan Louise forstår og fortolker arbejdet med sin præsentationsportefølje og arbejdet med at dokumentere målopfyldelsen. Forløbet er interessant, fordi det siger noget om, hvordan de to kvalificeringsforståelser konkret balanceres – formentlig på helt uintenderede måder, når praktikken skal afregnes. Lidt firkantet formuleret sker der simpelthen det, at arbejdet med opgaven formes af videns- og færdighedsmålene. Ikke af de erfaringer, som knytter sig til Louises prøven kræfter med udøvelsen.

For at forstå det, skal vi vende tilbage til videns- og færdighedsmålene for perioden og se på, hvordan de beskriver ”hvad pædagog vil sige” (Plum, 2010; Togsverd, 2013). Videns- og færdighedsmålene for den anden praktikperiode adskiller sig betydeligt fra det brede og rummelige kompetencemål, men minder i øvrigt om de videns- og færdighedsmål, som generelt er formuleret for pædagoguddannelsens mange moduler. De er kendetegnet af, hvad vi med Lars Thorup Larsen i sin governmentalityinspirerede analyse af professionsbacheloruddannelsernes bekendtgørelser vil kalde stærke verber (Larsen, 2013): Nemlig ord og begreber, der beskriver og kodificerer professionsudøveren som en, der arbejder objektivt og systematisk med at identificere og løse problemer. Hvor vidensmålene peger på den (relativt omfattende) viden og de vidensområder, den kommende pædagog skal bemestre, ja så peger færdighedsmålenes stærke verber på en objektivt og systematisk praksis, der handler om at identificere og løse problemer. Verberne: ”tilrettelægge”, ”gennemføre” og ”evaluere” er gennemgående i de beskrevne færdighedsmål, sammen med ”analysere”, ”kommunikere”, ”rammesætte” og ”målsætte”.

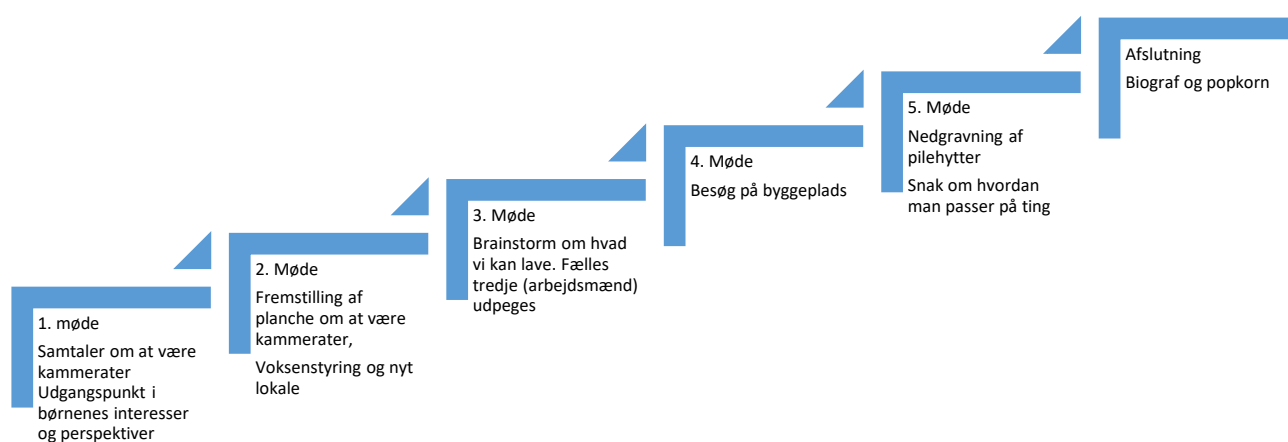
Færdighedsmålenes stærke verber lægger op til, at den studerende viser, at hun besidder nogle tekniske færdigheder: At hun kan tilrettelægge, gennemføre, dokumentere og evaluere pædagogiske aktiviteter. Og vidensmålene, at hun demonstrerer, at udarbejdelsen af aktiviteten og de efterfølgende refleksioner, evalueringen, sker på et systematisk vidensmæssigt og akademisk grundlag. Det er en kvalificeringsforståelse, som er forbundet til en målstyringslogik, hvor uddannelsen i praktikken kan sættes på forud definerede mål, der er ens for alle studerende, og hvor det både er meningsfuldt og rimeligt, at man afslutter praktikken med en prøve, hvor den studerende skal demonstrere målopfyldelse.

Præsentationsportfolien som et specifikt narrativ om profession

Louises arbejde med præsentationsportfolien er interessant, fordi det meget klart peger på, hvad der kan ske, når videns- og færdighedsmålene er på arbejde og handler på, ikke bare arbejdet med præsentationsportfolien, men også den fremstilling af og forståelse af sig selv som professionel pædagog, som anses for legitim og gyldig i ”opgave” og ”eksamen”.

Når Louise skriver sin præsentationsportfolio, som hun gør: Med en særlig version af, hvordan forløbet med drengene gik for sig, må det ses i lyset af netop bekendtgørelsens målstyring og videns- og færdighedsmålenes stærke verber. De translateres i Louises arbejde på en sådan måde, at

præsentationsportfolien bliver et narrativ, en "opgave", hvor hun fremstiller sig selv om den kompetente pædagog, der identificerer en problematik, analyserer den på baggrund af sin viden og rammesætter og gennemfører passende aktiviteter, der kan løse problemet, og som så dokumenteres systematisk og efterfølgende evalueres med henblik på målopfyldelse. Altså en forståelse af kvalificering som resultatet af systematisk akademisk videnstilegnelse i kombination med en lige så systematisk anvendelse af viden og teknikker. For Louise og hendes vejleder giver det mening at forbinde sig til en didaktisk tænkning og fremstille forløbet i en trappeforståelse. Trappeforståelsen stabiliserer narrativet om den systematisk arbejdende pædagog, der analyserer udviklingsbehov, iværksætter den nødvendige vidensbaserede og systematiske intervention bygget op om en progressionstænkning, der tilrettelægges i passende og afgrænsede udviklingstrin. Og her skal børnene altså have set og oplevet en byggeplads, dens maskiner og arbejdsmænd, *før* de selv skal være byggemænd.



Louise forbinder sig til denne kvalificeringsmodel ved at fremstille "opgave" som en demonstration af, at hun kan anvende teori til at begrunde og analysere problemstillingen med drengegruppen; de aktiviteter hun igangsætter og sine refleksioner herover. Vejleder bekræfter hende i, at det er fornuftigt og meningsfuldt at medtage teori om fri for mobberi, gruppedynamikker, det fælles tredje, børns interesser og perspektiver, pædagogens rolle i forhold til at gå foran, gå bagved og ved siden af, inklusion, anerkendelse, NUZO, flow, kønsroller og kønsrolleforskning. I fremstillingen af sig selv som den systematisk analyserende, reflekterende, dokumenterende og evaluerende pædagog er hun desuden optaget af systematisk at filme alle sine aktiviteter på en iPad, som stort set er fremme hele den dag, jeg er sammen med hende på byggepladsen (Feltnoter). Tilsvarende støtter vejlederen hende i også at finde dokumentation for, at indsatserne virker. Ved vejledningen taler de om det på denne måde:

"det er jo ikke en hemmelighed, at vi startede med nogle drenge, der ikke kom så godt ud af det. Så det jeg tænker på, det er: kan du se, at det er blevet bedre? Har du nogle eksempler fra hverdagen, der viser at et er blevet bedre. For jeg kan godt, hvis det er, give dig nogle eksempler. Og jeg er selvfølgelig ikke sikker på at det lige er dit forløb, der gør det, det er sikkert mange forskellige ting, men..."

Louise siger at hun synes hun kan se, at de behandler hinanden bedre, at de faktisk holder deres regler, Jonas håndhæver dem, de andre holder dem bare (Feltnoter).

Udøvelsen og den fagpersonlige udvikling udgrænses

Den fagpersonlige udvikling og de erfaringer med sig selv som udøver, som både Louise og hendes vejleder anser for helt central læring for hende i praktikken, får imidlertid ikke plads i opgaven. I en sammenhæng, hvor kvalificering handler om målopfyldelse, demonstration af tekniske færdigheder og systematisk videnstilegnelse, ja, så er erfaringer af forlis, med forhåbninger og med fagpersonlig udvikling i relation til udøvelsen ikke relevante. Selvom Louise faktisk har gjort sig – relativt gennemgribende – erfaringer med, at planer ikke nødvendigvis fungerer i praksis – at hun faktisk har konkrete oplevelser af at komme helt til kort i praksis på trods af gode viljer – så medtages og reflekteres disse erfaringer heller ikke i opgaven. Louise fortæller selv, at hun ikke mener, opgaven lægger op til, at hun beskriver og forholder sig til den fagpersonlige udvikling, hun selv oplever at have gennemgået, selvom hun egentlig gerne ville:

Hvis jeg helt frit skulle skrive en opgave om det, så blev det det. Hvem er jeg blevet i løbet af de her seks måneder? Jo så kommer noget relation og kommunikation ind i det, det er bare ikke det, opgaven lægger op til, så det undlader jeg at gøre, for så bliver det en stor del af det. Men jeg skal stadig opfylde nogle mål. (Interview Louise).

Louise selv synes meget bevidst om, at "opgaven" fungerer som et strategisk og til lejligheden formet narrativ. Men hun gengiver også en oplevelse af, at det ikke synes oplagt at bruge præsentationsportfolien som en anledning til at formidle, rammesætte eller at undersøge erfaringer med at handle i en praksis, hvor tingene ikke altid går som forventet, og hvor mål kan være modsatrettede, omskiftelige og situationelt betingede og vanskelige at dokumentere opnåelsen af. Det er tilsyneladende ikke oplagt at vise eller fremhæve, at udøvelsen måske især består af mange hverdagslige koordinerende og støttende funktioner, der kun indirekte er baseret på den akademiske viden, som vidensmålene indskriver som centrale for praktikkenes læreplan.

I lyset af ovenstående analyser må vi forstå vejledernes bekymrede problematiseringer af opgaven som en legitim og meget nærværende oplevelse af at have fået introduceret en kvalificeringsforståelse i praktikken, som ligger langt fra, hvad praktikvejledere og ledere finder væsentligt og meningsfuldt i forhold til den studerendes læring og dannelsesprocesser i praktikken. At dømmе efter vejledernes udsagn er det ikke ualmindeligt at opleve, at en studerende sagtens kan være kompetent og leve op til målene uden at være dannet (Rømer, 2019, p. 172). I et almenpædagogisk perspektiv, er det at blive en dygtig udøver af pædagogisk praksis en legemliggjort telos, der er alt for kompleks til, at den lader sig formulere som mål, opgaver og videnstilegnelse (Jørgensen et al., 2019; Lave, 2003, p. 74; Manen, 2015). Som en vejleder siger: *Der kan godt være de der mål, som de godt kan leve op til, men hvor man kan sige, at engagementet og nærværet i forhold til børnene, den er der altså ikke (Interview vejleder).*

Når det er relevant med en sådan konstatering i vores sammenhæng, er det fordi dannelse, til forskel fra en simpel opfyldelse af prædefinerede (akademiske og tekniske) videns- og færdighedsmål, rummer en moralsk dimension: En evne, en vilje og en drivkraft til ikke blot at imødekomme krav, men også forholde sig til hvilke krav, der er rimelige, gode og rigtige at imødekomme, og hvad der skal forstås som relevante opgaver. Pædagogen kan ikke leve uden det sidste. Det kræver, at den studerende bliver selvstændig, men også ansvarlig overfor den pædagogiske opgave, at den studerende arbejder med selvopdragelse, og det vil sige med også selv at formulere sig om, hvordan det er vigtigt for ham eller hende at arbejde fagligt og professionelt. En vejleder formulerer det sådan her:

"Og noget af det, som man kan sige det sådan, som jeg som vejleder bruger tid på. Og det er det der med at sådan... Gøre dem klar til at finde deres vej i det her. Du skal finde ud af, hvad er det, DU er god til, hvad er det lige præcis for en niche, du kan komme ud og sige "det her, det er det, jeg kan. Det er det, jeg brænder

for". H fortsætter med et eksempel, hvor en studerende skulle knække koden vedr. hvad det vil sige at have en relation: "Og hende, jeg sagde det til, hun rykkede sig lige pludselig. Så kunne hun mærke, okay, hvis jeg giver mig selv mere i det her, hvis jeg er mere på i forhold til de her børn, så får jeg hundrede gange igen. I stedet for at bare at gå og (ordlyd af at være doven), så skal jeg selv... Jeg skal levere varen." (Interview vejleder).

De pædagogiske ledere og praktikvejlederne er gennemgående længselsfulde overfor, at netop den moralske og fagpersonlige dannelsesdimension vægtes og værdisættes og reflekteres i uddannelsen. En af lederne, lad os kalde hende Karen, udtrykker det stærkest i en samtale med hende og praktikvejlederen:

Karen: Det bekymrer mig, at der ikke bliver arbejdet, at de ikke skal arbejde med sig selv. For det er det, der er redskabet. Redskabet ligger her. Det kan godt være, der er nogle teorier, vi kan trække ned, men hvis ikke du formår at omsætte dem, og hvis ikke du kan samarbejde. Og mindreværd eksempelvis er næsten umuligt at arbejde sammen med.

Interviewer: Det er i hvert fald en udfordring.

Karen: Det er en meget stor udfordring. Så det bekymrer mig meget. Det bekymrer mig rigtig meget. Og det ved du også godt, jeg siger.

Vejleder: Det gør det også ved mig. De andre terpede vi jo igennem tre P'er gennem hele min uddannelse. Det var hele tiden noget, der blev trukket frem. Og især det med personlig udvikling, fordi man bruger sig selv som et redskab.

Karen: Og du kan heller ikke gemme dig i de situationer, hvor det bliver tilspidset. Og det gør det flere gange om dagen.

Interviewer: Der er mange af de situationer, der kan man ikke gemme sig.

Karen: Nej, du kan ej. Du træder frem med det, du har. Og hvis det er noget juks, så kan det ses. Sådan er det bare. (Interview med leder og vejleder).

Når praktikvejledere og ledere efterlyser det personlige, siger det noget om, at der er langt fra at tænke og tale om en studerende, som det gøres i styringsdokumenterne, til pædagogernes opfattelse af praktikken som en praksis og et uddannelsesrum, hvor den studerende skal finde ud af, hvordan hun selv vil være pædagog. Uden at det er det samme, som at alt er lige godt. Pædagogik skal udøves løbende, også når den ikke er planlagt, og det kræver man kan handle i nuet og har en sans for, hvad der er det rette at gøre – altså at man tør og kan og vil "træde frem". Uddannelse til udøvelse indebærer, at man udvikler sig til at blive én, der kan udøve god pædagogik. Og det indebærer, som lederen ovenfor fortæller, at den studerende bevæger sig fra sin umiddelbare forståelse – af sig selv, af barnet, og af udøvelsen – til en forståelse, der er i dialog med faglige spørgsmål om, hvad det er for værdier, der skal formidles, hvad der er fornuftigt, ønskværdigt og af det gode.

I det lys giver det mening at forstå kvalificering i praktikken som en personlig tilegnelse- og dannelsesproces på et sansende-æstetisk, kropsligt og emotionelt niveau; at man arbejder med, hvordan man er i verden, og det er noget helt anden end den kognitive tilegnelse, videns- og færdighedsmålene umiddelbart lægger op til. Det indebærer, at dannelsen, arbejdet med den studerendes selv og selvopdragelse, den studerendes vilje til og oplevelse af at være forpligtet på selvopdragelse, er selve det grundlag, hvorpå den studerendes kompetencer kan udvikles.

Vejlederne er derfor også meget lidt begejstrede for den måde, praktikprøven afvikles. De oplever og udtrykker på forskellig måde ikke, at det er praktikken som uddannelsesrum, der vurderes. Faktisk fortæller mange af dem, hvordan de oplever, at både deres og de studerendes arbejde, lærings- og dannelsesprocesser, som kan knyttes til praktikken og de studerendes deltagelser i udøvelsen underkendes. En af vejlederne formulerer det sådan her:

"[...] vi bliver lidt underkendt i vores faglige praksis faktisk. Og vi har også prøvet at have studerende, hvor vi tænkte, ej jeg ville elske at have dig som kollega, for du har virkelig en stor rummelighed og formår virkelig det pædagogisk faglige felt, og du har øje for børnene, og hvad man kan fylde på. Men så dumper vedkommende, fordi man ikke er særlig god til det skriftlige. [...]. Men hvor vi siger, at du er jo god til forældrekontakten. Jamen det er noget andet, selv om det er nye forældre. [...] Så det er der hvor vi nogle gange kan føle, at vi skal være der for de studerende, men vi må egentlig ikke sige noget, når det kommer til stykket. Der kan vi godt føle os lidt tvetydige, hvis man kan sige det sådan." (Interview vejleder).

En anden vejleder beskriver opgaven som akavet og beskriver, hvordan hun ligefrem finder det kropsligt ubehageligt at deltage i prøven:

Vejleder: "Og så synes jeg, det er en rigtig akavet rolle at få, at sidde der til eksamen altså. For jeg får jo bare lyst til at "fortæl nu lige om alle de der gode ting, oplevelser og refleksioner og alting, du har gjort". Og det er måske ikke lige, altså... Jeg synes, det er en forkert rolle for mig at sidde dernede som... På den side af bordet. Jeg synes mere den der snak man har til to-tredjedels-samtalen, hvor man snakker om, hvordan går det, hvordan udvikler man sig. Det synes jeg, det giver meget mere mening. End den der lidt eksamens-rolle."

[...]

Interviewer. "Og det er simpelthen også en oplevelse af at skifte rolle i forhold til den studerende, eller hvordan skal jeg forstå det?"

Vejleder: "Ja, det er måske lidt den der følelse af "hey, jeg vil faktisk hellere snakke om noget andet her"." (Interview vejleder).

Ser man på reglerne omkring, hvordan en studerendes praktik vurderes, så er det da også sådan, at den studerendes praktik bedømmes alene ved prøven. Der er mødepligt i praktikken, og eftersom den studerende er ansat, kan hun afskediges efter gældende regler som andre ansatte. UC'erne har i studieordningerne fastsat bestemmelser omkring, hvordan fremmødet i praktikken skal have været for, at den studerende kan indstilles til prøven. På Louises uddannelsessted kan praktikstedet indberette et bekymrende fravær, hvorpå uddannelseslederen kan beslutte, at den studerende ikke kan indstilles til prøve. Men praktikstedet kan ikke underkende en praktik pga. tvivlsom, elendig eller uengageret udøvelse. Og det oplever de selvfølgelig som helt urimeligt.

Hvad siger Louises opgave om praktikken som uddannelsesrum?

På det tidspunkt, hvor vi følger de studerede i praktikken, er arbejdet med præsentationsportfolien for alvor ved at trænge sig på. Vi kan ikke sige, om det er derfor. Men det ser ud til, at vejledningen fokuserer på de aktiviteter, de studerende skal gennemføre, dokumentere og evaluere efter på forhånd opstillede mål for at have stof til eksamensopgaven. De studerende får således støtte til at skrive deres opgave og få afviklet de aktiviteter, som opgaverne for en stor del drejer sig om og dokumentere, at den kommende pædagog har nået sine mål – også for børnene.

Vores materiale er kvalitativt, og vi kan derfor ikke sige noget om udbredelsen af problematikken. Men vi kan se, at i de praktikker, vi har fulgt, så har den forestående praktikprøve, hvor den studerende skal demonstrere målopfyldelse i forhold til videns- og færdighedsmålene på en særlig måde, betydning. Vi ser andet i vores materiale, bl.a. en studerende, der får støtte til at forholde sig til sin fagpersonlige udvikling i præsentationsportfolien. Men vi ser også, at det forhold, at den studerende skal dokumentere målopfyldelse i en praktikprøve, får betydning på måder, der har almen relevans.

For det første er det oplagt, men ikke det eneste mulige, at fremstille en "opgave", der fungerer som et narrativ, der fremstiller den pædagogstuderendes som en teknisk instrumentelt handlende og akademisk vidende pædagog. Dermed udgrænses, for det andet, refleksioner og overvejelser over den fagpersonlige udvikling, som helt oplagt er betydningsfuld for de studerende som kommende udøvere. Med en prøve i enden, hvor der skal vurderes målopfyldelse, får præsentationsportfolien karakter af en opgave, der samtidig ansporer de studerende, og jo også vejlederen, til at udføre praktarbejdet i overensstemmelse med de mål, som på forhånd er opstillet, og dokumentere og evaluere hvorvidt og hvordan, de er nået. Det er for det tredje langt mindre oplagt at gøre præsentationsportfolien til et rum for undersøgelse af den studerendes mangeartede erfaringsprocesser eller gøre dem til genstand for undersøgelses- eller udviklingsprocesser. Formaliseringen af praktikken og den kvalificeringsforståelse, som den understøtter, vanskeliggør altså en formidling og tilegnelse af de elementer af udøvelsen, som knytter sig til hverdagslivet og til de mere ydmyge og mondæne aktiviteter, valg og handlinger. Det betyder for det fjerde, at en mere åben tilgang til praktikken som (ud)dannelsesrum, der inddrager større dele af hverdagslivets mange handlinger og valg, og giver mulighed for, at de studerende kan forholde sig til og også overveje og lære af de mange situationer, samspil og valg i hverdagslivet, som ikke er planlagt, tendentielt udgrænses. Det er valg og handlinger, som i sagens natur må basere sig på de vidensformer, som kan beskrives som takt, phronesis, dømmekraft, og som altid implicerer et moralsk skøn og perspektiv, som altid kunne være anderledes. Udgrænses disse dimensioner af professionsudøvelsen fra de studerendes skriftliggørelse af, hvad de lærer i praktikken, er der, som jeg ser det, en risiko for, at den faglighed og praktiske viden, der knytter sig til at handle og træffe valg i det pædagogiske hverdagsliv, som gerne skulle have pædagogisk og dermed også moralsk karakter og rette sig mod "det gode", ikke alene udgrænses. Der er også risiko for, at hverdagslivets mange valg og handlinger ikke forbindes til faglige spørgsmål og overvejelser over, hvad pædagogikken skal gøre godt for, og hvad der i grunden er det gode at gøre. At sige og værdsætte, at den studerende gennemgår en personlig udvikling i praktikken, sådan at man kan handle selvstændigt og moralsk, er ikke det samme som at sige, at det så alene er professionsudøverens person, der udgør autoriteten i forhold til, hvordan der skal træffes valg og hvad, der er god pædagogik (Bayer, 2017). Der skal faglighed til: Et kendskab til og en forståelse for pædagogikkens betingelser og grundlagsproblematikker.

Pointen er, at videns- og færdighedsmålene, når de translateres og forbindes med "opgave" og "eksamen", indfører og har betydning for konkrete vurderinger af de studerendes arbejde med professionsudøvelse og dermed også for dannelsen af en professionsidentitet. De prioriterer og kodificerer specifikke måder at forstå og forvalte professionsudøvelsen og udgør en central kontekst, hvor indenfor de pædagogstuderende skal forhandle sig til og finde en plads som professionsudøvere. Vi kan selvfølgelig ikke vide, om denne målstyrede tilgang til det pædagogiske arbejde så også er den, Louise og de andre studerende i praktik, bærer med sig i sit videre virke som pædagog. Faktisk bærer hun – men også en del af de andre studerende – præg af, at forholde sig til deres kvalificering med en betydelig ambivalens. Louise kunne på den ene side godt tænke sig en anden måde at afslutte praktikken, hvor netop dannelsen af fagpersonen er i centrum:

[...] selve de personlige oplevelser, dem kan jeg ikke se i de der viden- og færdighedsmål. De ligger der ikke. Så ville jeg jo have, at de der videns- og færdighedsmål skulle kortes lidt ned, og man så fik en mere personlig

del af de der videns- og færdighedsmål. Altså hvad har du oplevet, hvad skete der der? Hvor er din fagperson, hvor ligger den? Jeg ved godt, det er meget fluffy, og det kommer ikke til at ske, men det er sådan, jeg har det. (Interview).

Hvis jeg skulle drømme, så var det noget med, at jeg havde lavet nogle observationer, selvfølgelig noget ned på papir, men også at man, nu er der jo femogtyve minutter inde til eksamen, at man så måske havde en time, og det så bare var en flydende samtale omkring det halve år, man lige var gået igennem. Helt fluffy, svært at vurdere, et eller andet, men ja det ville jeg have. (Interview).

På den anden side læser vi Louises forholdemåde sådan, at hun samtidig er indforstået med, hvad hun opfatter som målstyrings nødvendighed. Da jeg taler med hende om, at den personlige udvikling er skrevet ud af bekendtgørelsen som mål for uddannelsen, siger hun:

”Der er jo en grund til, at det er skrevet ud. Det er fordi, tiden skal bruges på noget andet. Det er jo fordi, det skal bruges til nogle forskellige målinger og opsætning af nogle forskellige ting og sådan noget.”

”Og det er jo det, vi skal ud i. Man skal jo heller ikke marginalisere det. Vi har jo rigtig meget dokumentation. Vi er lige ved at lave hjerne-hjerte på alle vores børn, hvis du ved, hvad det er. Det tager alle vores stuemøder, fordi det bare skal skrives ind. Mine stuepædagoger de kan jo de der spørgsmål udenad. De behøver jo nærmest ikke kigge på skærmen, fordi det er bare noget, der skal køres igennem. Og så kan vi jo sidde og snakke om, kan det her barn det, og kan han ikke det, og det er jo også fint nok. Det er bare noget, der skal køres igennem. I stedet for vi siger, okay vi har et barn her, der faktisk har svært ved det her, hvad kan vi konkret gøre ved det? Tiden går bare på, at vi skal sidde og dokumentere, i stedet for ligesom at gøre noget ved det. Der er rigtig meget tid, hvor vi sidder med tyve børn, hvor vi bare kan sige, kan godt, kan godt, kan godt. I stedet for at bruge den der tid på at sige, okay hende der ikke kan det så godt, hvad gør vi ved det, hvad er konstruktivt at gøre ved det. Det får vi mindre tid til, og uddannelsen følger praksis. Det er jo også fint nok. Det er jo en af de positive ting, at vi har dokumentationskrav, og det skal følges. (Interview).

Som man kan læse i citatet, demonstrerer Louise en vis ambivalens, der, som jeg forstår hende, kommer sig af, at hun allerede har erfaret, at hun, både som studerende og som færdiguddannet pædagog, skal agere i et spændingsfelt mellem det, der opleves som betydningsfuldt og relevant i relation til spørgsmålet om ”god udøvelse”, og det, der er betydningsfuldt og relevant i relation til at demonstrere professionalitet overfor aktører, der forventer systematisk målopfyldelse. På den ene side er hun kritisk over den figur for det professionelle pædagogiske arbejde, som hun lærer at formidle og fremstille sig selv indenfor, og som hun også oplever være formende og styrende i relation til det pædagogiske arbejde og nogle af de dokumentationsforpligtelser, hun og kollegerne har. På den anden side ser hun det også som positivt, at der er (øgede) dokumentationskrav, og hun ser ikke ud til at opleve det som en mulighed, *ikke* at leve op til forventningerne om målopfyldelse eller at gøre det på en anden måde, eksempelvis med udgangspunkt i pædagogens valg og handlinger i hverdagslivets mange små, men dog pædagogisk betydningsfulde samspil. Hverken i relation til sin opgave eller i relation til den pædagogiske praksis. Måske fordi hun – som så mange andre i sin profession – ser sådanne professionaliseringsbestræbelser som eneste kvalitative modsvar, men også en del af kravet om den modernisering, som den offentlige sektor har været konfronteret med de seneste mange år, med ønsket om mere kvalitet for pengene i de offentlige ydelser om drivende rationale (Nielsen & Bøje, 2017, p. 201). Hvilken professionel pædagog kan have noget imod bedre ressourceudnyttelse og større legitimitet i praksis?

Det er derfor oplagt at spørge, men lige så vanskeligt at svare entydigt på, om de studerende faktisk kommer til at blive bærere af de (nyere) uddannelsesstænkninger og -bestræbelser og de instrumentelle forståelser af pædagogisk praksis (Bøje & Togsverd, 2014; Larsen, 2013; Nielsen & Bøje, 2017; Rothuizen, 2015; Rothuizen

& Togsverd, 2019), som udfordrer erfarings- og daginstitutionspædagogiske traditioner for at se pædagogik som en kulturel praksis, der handler om at formidle værdier (Jørgensen et al., 2019; Rothuizen & Togsverd, 2019; Togsverd et al., 2017). Et muligt svar er, at det er forskelligt fra studerende til studerende. En del af de studerende er kritiske overfor den målorientering, der præger ikke bare arbejdet med "opgave" og "eksamen", men også pædagogernes praksis. Særligt én studerende, Rasmus, er meget eksplicit i sin kritik og ser direkte sammenhænge mellem "opgave" og "eksamen" i uddannelsen og så den teknisk instrumentelle for pædagogisk praksis, som han – og også nogle af de andre studerende – har svært ved at se sig selv i. Rasmus fortæller:

Næ, næ, fordi jeg kan sagtens se, at vi skal kunne skrive, og vi skal kunne tegne og fortælle og forklare, hvorfor gør jeg egentlig, som jeg gør. Også når folk siger, hvordan finder du på en aktivitet? Det ved jeg ikke. Børn hvad har I lyst til at lave? Vi vil gerne lave et bål! Okay så laver vi det. Så finder jeg så på, at nu skal det gå på tur, når vi laver snobrød, fordi så skal du stå at vente, så jeg tager bevidst kun tre snobrødspinde frem, fordi så er der kun tre. Jeg står ikke og tænker, vi skal øve det der køkultur; vi laver et bål. Hvad synes I, der er sjovt, så hælder jeg et eller andet klogt udover bagefter. Det skal jeg nok finde ud af. Ellers så er der nogle andre, der kan. Ellers så kan jeg finde på et eller andet, hvis der er en forældre, der spørger, hvorfor har I lavet det der i dag Niklas? Fordi dit barn spurgte, og dit barn syntes, det kunne være fedt. Dit barn skal have en god dag i børnehave. Og det synes jeg, jeg lærer. (Interview).

Rasmus lægger ikke skjul på, at han har problemer med at skulle skrive opgaven og kalder den mange grimme ting. Men skal man se hans indvendinger som andet end den trodsige elevs modstand – og det mener, vi man skal – så kan den også læses som et massivt forbehold mod den professionaliseringsstilgang som målorientering, som han møder og oplever som dagsordenssættende. Både i relation til sin egen uddannelse og i relation til det pædagogiske arbejde. Han oplever simpelthen målorienteringen som en unødigt og faktisk også utidigt figur, der gør det svært for pædagogerne at holde fast i, at de først og fremmest skal skabe det gode børneliv.

Opsamling og afslutning/diskussion

Undersøgelsen i dette kapitel rejser spørgsmål og maner til eftertanke om, hvordan praktikken afrapporteres; hvilke kvalifikationsforståelser, der er passende og ønskværdige i forhold til praktikken som uddannelsesrum; og hvad det er for en uddannelsesopgave, praktikken skal understøtte.

Formaliseringen af praktikken og dens indførelse af centralt definerede videns og færdighedsmål, som den studerende skal demonstrere, at hun lever op til, har betydning. Det har den på den måde, at den introducerer en kvalifikationsforståelse, som favoriserer og fremstiller den dygtige pædagogstuderende og den vellykkede praktik som en, hvor den studerende kan tilrettelægge, gennemføre, dokumentere og evaluere pædagogiske aktiviteter, der fører til kompetencemæssig progression hos børnene. Kvalificering bliver her til en kognitiv aktivitet – et spørgsmål om systematisk videnstilegnelse, refleksion og teknisk instrumentel praksisudøvelse. Det er en kvalificeringsforståelse, som i Louises opgaveskrivning stabiliserer sig og er særdeles virksom, men selvsamme praktik giver også indblik i, at det kan ske på måder og i retninger, der er uventede eller i hvert fald uintenderede, og som tendentielt udgrænser en anden og for vejledere og studerende mere relevant kvalificeringsforståelse, nemlig en der ser kvalificering som deltagelse i udøvelsen og kvalificering af sin egen rolle i relation hertil. Altså en kvalificeringsforståelse, der ser kvalificering i praktikken som en fagpersonlig udvikling og dannelsesproces i relation til udøvelsen. Når det er en relevant forståelse af, hvad kvalificering i praktikken går ud på, så er det fordi værdimæssige dimensioner af professionsudøvelsen ikke er perifere. De udgør substansen i praksis og er forudsætninger for, at man kan

forstå, fortolke og forvalte både børn og brugeres behov, integritet, fællesskaber og kolleger og forældres ditto, træffe gode valg og udøve pædagogisk takt (Manen, 2015). Det er væsentligt at få fat på, at takt ikke er en hverken mystisk, universel eller naturlig vidensform. Selvom man selvfølgelig kan have mere eller mindre fornemmelse for at handle taktfuldt og træffe gode valg qua sin habituelle formning, så er det noget, der kan kultiveres og udvikles gennem kendskab til pædagogikkens vilkår og grundlagsproblematikker – hvad pædagogikken går ud på – og gennem selvopdragelse, en konkret stillingtagen og ansvarstagen for, hvordan professionen udøves. I det lys giver det mening at forstå kvalificering i praktikken som en *fagpersonlig* udviklings- og dannelsesproces, ikke simpelt som en kognitiv tilegnelses- eller produktionsproces. Det indebærer, at dannelsen, arbejdet med den studerendes selv- og omverdensforståelse, og den studerendes vilje til og oplevelse af at være forpligtet på selvopdragelse, er selve det grundlag, hvorpå den studerendes kompetencer kan udvikles. Det handler om at gøre sig erfaringer med og lære sig noget om de fortolkninger, forvaltninger og forståelser, som formidles og forvaltes i den specifikke fagprofessionelle og institutionelle kultur, den studerende indgår i, men også om at undersøge og forholde sig til, hvordan sådanne orienteringer, men også ens egne værdier og habituelle forudsætninger, spiller med og mod i forhold til at skabe god pædagogik. Det fordrer næppe prædefinerede mål, men snarere en praktik, der på en og samme tid giver mulighed for at gøre sig erfaringer med udøvelsen, men også giver mulighed for at undersøge, overveje og drøfte udøvelsen og ens egen andel heri i dialog med viden om pædagogikken som fag og praksis.

Litteratur

- 07/04/2017, B. nr 354 af. Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog, Pub. L. No. BEK nr 354 af 07/04/2017 (2017). Denmark: Retsinformation. Retrieved from <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=188589#id3b9d9c21-6ea6-4488-9306-92f540f935bb>
- Bayer, M. (2017). *Person. Pædagogik, profession og forskning*. Hans Reitzels Forlag.
- Biesta, G. (2015). What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education, 50*(1), 75–87. <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>
- Bøje, J. D. (2013). Kompetencediskursens indtog, muligheder og umuligheder i pædagoguddannelsens praktik. In J. J. Rothuizen & L. Togsverd (Eds.), *Hvordan uddannes pædagoger? Perspektiver fra et forskningsprojekt*. Aarhus: Videncenter for socialpædagogik og pædagogisk arbejde. VIA UC.
- Bøje, J., & Togsverd, L. (2014). Når pædagogik bliver teknik. Styling og målrationelitet i pædagoguddannelsens praktik. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift, 2*(maj).
- Buus, A. M. (2018). *Viden der virker. En etnografisk undersøgelse af forbindelser mellem småbørnspædagogik og evidensbaseret metode*. Aarhus: Ph.d.-afhandling Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2003). *Pædagoguddannelsen*. København.
- Dean, M. (2006). *Governmentality: magt og styring i det moderne samfund*. Frederiksberg: Sociologi.
- Doseth, M. (2011). Paideia -selve fundamentet for vår forståelse av dannelse. In S. Steinholt, Kjetil; Dobson (Ed.), *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Foucault, M. (1991). Governmentality (pp. 87–104). *Harvester Wheatsheaf*. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/37229269?accountid=14732>
- Højberg, B. (2015). *Læring i praktikken: Tilgange og metoder i pædagogstuderendes praktik*. Frederikshavn: Dafolo.
- Jørgensen, H. H., Rothuizen, J. J., & Togsverd, L. (2019). *Pædagogik og fortælling. Om at forstå, fortolke og forny pædagogisk praksis*. København: Samfundslitteratur.
- Larsen, L. T. (2013). Indsamle, analysere, systematisere. *Gjallerhorn, 16*, 52–61.
- Latour, B. (2008). *En ny sociologi for et nyt samfund. Introduktion til Aktør-Netværk-Teori*. København: Akademisk Forlag.
- Lave, J. W. E. (2003). *Situeret læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Law, J. (2004). *After method: Mess in Social Science Research. After Method: mess in social science research*. London: Routledge.
- Løvlie, L. (2003). Det nye pedagogikkfaget. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 4*(1–2).
- Manen, M. van. (2015). *Pedagogical tact. Knowing what to do when you don't know what to do*. Walnut Creek, California: Left Coast Press.
- Nielsen, S. B & Bøje, J. D. (2017). *Attraktiv på papiret? : Nyuddannede pædagoger mellem akademisering, evidensbaseret professionalisering og omsorgsfuld praksisudvikling*. (J. D. Nielsen, Steen Baagøe; Bøje, Ed.). Roskilde: Roskilde Universitet.
- Nielsen, G. B. (2011). Peopling Policy: On Conflicting Subjectivities of Free-Paying Students. In C. Shore, S. Wright, & D. Peró (Eds.), *Policy Worlds*. New York: Berghahn Books.
- Plum, M. (2010). *Dokumenteret faglighed: analyser af hvordan "pædagogisk faglighed" produceres gennem læreplanernes dokumentationsteknologi*. København: Københavns Universitet.
- Rømer, T. A. (2019). *FAQ. om dannelse*. Hans Reitzels Forlag.

- Rothuizen, J. J. (2015). *På sporet af pædagogisk faglighed. Pædagoguddannelsens deltagelse i det pædagogiske projekt*. Aarhus University, DPU. Retrieved from <https://viauc.academia.edu/janjaaprothuizen>
- Rothuizen, J. J., & Togsverd, L. (2019). Pædagoguddannelsen mellem kultur, styring og pædagogik. *FPPU*, 1(3).
- Shore, C. & Wright, S. (1997). Policy. A New Field of Anthropology. In S. Shore, Cris; Wright (Ed.), *Anthropology of Policy. Critical Perspectives on Governance and Power*. London and New York: Routledge.
- Staubæs, D. (2007). Subversive analysestrategier - eller governmentality med kjole, fjerboa og sari. In J. Kofoed & D. Staubæs (Eds.) (1. udgave). Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Staubæs, D., Brøgger, K., Krejsler, J. B., & Krejsler, J. B. (2018). How reforms morph as they move. Performative approaches to education reforms and their un/intended effects. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 31(5), 345–352. <https://doi.org/10.1080/09518398.2018.1453657>
- Storm, H., Sommer, F. M. & Bøje, J. D. (2012). Professionsretning mellem arbejde, uddannelse og politik: - indledning. In F. M. Andersen, Randi; Sommer (Ed.), *Professionsretning i praksis: Professionsbachelorprojektet i brydninger mellem arbejde, uddannelse og politik*. Roskilde: Roskilde Universitet.
- Togsverd, L. (2013). En pædagog bliver til? In J. J. Rothuizen & L. Togsverd (Eds.), *Hvordan uddannes pædagoger? Perspektiver fra et forskningsprojekt*. Aarhus: Videncenter for socialpædagogik og pædagogisk arbejde. VIA UC.
- Togsverd, L. (2015). *Da "kvaliteten" kom til småbørnsinstitutionerne. Beretninger om hvordan det går til, når kvalitet på det småbørnspædagogiske område skal vides og styres*. Roskilde: Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitetscenter.
- Togsverd, L., Jørgensen, H. H., Rothuizen, J. J., & Weise, S. (2017). *Viden i spil i daginstitutioner*. Aarhus: DPP. Retrieved from kortlink.dk/ucviden/qedb
- Undervisningsministeriet. (2009). *Praktik i pædagoguddannelsen - uddannelse, opgaver og ansvar*.
- Wackerhausen, S. (2004). Professionsidentitet, sædvane og akademiske dyder. In B. Hansen & Gleerup (Eds.), *Videnteori, professionsuddannelse og professionsforskning*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

8. Vejledningen i praktikken

– vejledningsformer, tilrettelæggelse og indhold

Af Birgitte Højberg

"Altså jeg var i [kommune] før jo. Og i [kommune] der er det jo organiseret fuldstændig anderledes, end det er her. Og der havde jeg en vejleder, som gav mig vejledning hver uge i halvanden time eller en time, og der kunne man snakke om alt muligt, og her skal jeg bede om vejledning eller bede om den der respons, feedback, på de ting, jeg gør. Jeg havde været inde til [vejleder] og sige, at jeg savner simpelthen, at du giver mig et eller andet konkret på, det jeg gør. Er det overhovedet godt, udvikler jeg mig, gør jeg sådan, sådan? Og så sagde han så; "Så længe jeg ikke hiver dig ind til samtale, så ...". Jaa..., der mangler jeg bare lidt mere sådan: "Det du gør her, måske kunne du...", du ved trække nogle tråde, ikke? Jeg savner vejledninger, fordi jeg synes, det giver en rigtig god base for, at hvor har [vejleder] mig, hvor har jeg [vejleder] henne. At have den her tryghed i at have en vejleder, som du har en god 'connection' med, og én du kan spare med om faktisk alt, skulle det være alt mellem himmel og jord, fordi han også har tavshedspligt i det her praktikforløb. Jeg har i hvert fald oplevet for en måned siden, at jeg stod meget alene, fordi jeg ikke har haft noget sparring på det, jeg lavede. Selvfølgelig kan jeg komme ind til [vejleder], men det er bare ikke helt nok, at man sætter en time af, og så kommer der folk ind og ud her og sådan nogle ting. Så har jeg savnet det rigtig meget, vil jeg sige, og har faktisk også været sådan meget nede over, at der ikke har været noget vejledning og har haft det svært ved det, fordi jeg synes, det giver bare godt. Altså det giver godt det der med, at man sidder og snakker, har en dialog om, hvad lærer man og også det her med børnene, altså snakke om børnene: "Jeg oplevede den her episode" og sådan nogle ting. Det er ikke det samme som, at man bare går ind på hans kontor, og så snakker hurtigt om det, mens der står en anden ved siden af" (Interview med TRINE, 3. praktik).

Ovenstående citat stammer fra et interview med en studerende, som her kaldes TRINE. TRINE er ude i sin tredje praktik, hvor (individuel) praktikvejledning ikke er en planlagt og fast tilbagevendende aktivitet, men derimod noget, TRINE selv skal anmode om.

Når kapitlet indledes med dette citat, er det fordi, det rummer nogle vigtige pointer om vejledningen i praktikken. For det første fortæller det noget helt grundlæggende om studerendes *behov for vejledning* i praktikken, nemlig behovet for respons, sparring og feedback. Det er et behov, som både retter sig mod nutiden, mod varetagelsen af den pædagogiske opgave, håndteringen af de daglige episoder med børnene, udøvelsen af den pædagogiske praksis: "Er det godt nok, det jeg gør? Kunne jeg måske gøre noget andet i stedet?" Og det er rettet mod fremtiden, mod læring og udvikling: Er jeg på rette spor? Udvikler jeg mig overhovedet? Vi kan ikke af dette citat se, om det er den forestående prøve, TRINE har i tankerne, eller om det er fremtiden som kommende pædagog. Men som vi senere skal se, indgår begge perspektiver i praktikvejledningen.

For det andet peger citatet på vigtigheden af, at der fra praktikstedets side etableres *et tillidsfuldt og fortroligt rum til vejledning*. På TRINEs praktiksted er praktikvejledningen tilrettelagt som en kombination af kollektiv vejledning for flere studerende og vejledning som en integreret del af institutionens almindelige planlægning. Der er ikke afsat timer til individuel vejledning. Af og til lykkes det dog TRINE at få afsat en time til vejledning, men hvis dette (tids)rum afbrydes af andres forstyrrende tilstedeværelse i rummet, forsvinder den tryghed og fortrolighed, som TRINE udtrykker behov for.

For det tredje viser citatet, at det kan være vanskeligt selv at skulle bede om vejledning. Som studerende befinder TRINE sig i en asymmetrisk relation i forhold til sin praktikvejleder. Sammen med en underviser fra professionshøjskolen (og i tredje praktik desuden en ekstern censor) skal vejleder deltage i bedømmelsen af den studerendes praktik ved en prøve som afslutning på praktikperioden (BEK nr. 354 af 07/04/2017, § 17). Vejleder har derfor stor "indflydelse på vurderingen af, om den studerende har fået et tilfredsstillende læringsudbytte, der berettiger til at bestå praktikken" (Danmarks Evalueringsinstitut EVA, 2014, s. 10). Dette kan have den betydning, at den studerende, i dette tilfælde TRINE, vil være tilbageholdende med at stille spørgsmål og presse på for at få vejledning, hvis hverdagen er travl og vejleder svær at få i tale. Det understreger vigtigheden af, at det er praktikstedet, som etablerer en ramme for praktikvejledningen.

Med disse vigtige pointer som klangbund rettes opmærksomheden nu mod kapitlets indhold.

Intro til kapitlet

Dette kapitel har fokus på vejledningen i praktikken og på, hvordan praktikstederne varetager denne opgave. I bekendtgørelsen hedder det herom, at det er praktikstederne, som har ansvaret for, at de studerende modtager praktikvejledning i overensstemmelse med kompetencemålene for praktikken (BEK nr. 354 af 07/04/2017, § 9, stk. 2). Bekendtgørelsen definerer ikke nærmere, hvad praktikvejledning er eller hvilke former for eller omfang af vejledning, der skal tilbydes, men det fremgår dog, at praktikstedet i sin uddannelsesplan skal angive, hvordan praktikvejledningen er organiseret (BEK nr. 354 af 07/04/2017, § 9).

Praktikvejledning indgår med andre ord som et væsentligt element i det uddannelsesrum, som praktikstedet har ansvaret for at etablere. Formålet med kapitlet er derfor:

- at undersøge, hvordan praktikstederne organiserer og tilrettelægger vejledningen, samt analysere de begrundelser og rationaler, der ligger bag valg af vejledningsform
- at diskutere individuel og kollektiv vejledning og de to vejledningsformers muligheder og begrænsninger
- at undersøge vejledningens indhold og analysere, hvem – eller hvad – der bestemmer, hvad der vejledes i
- at analysere praktikvejledning som fælles anliggende

Da vejledning er en udviklings- og læreproces (Killén, 2007), skitseres indledningsvis den læringsforståelse, som analysen bygger på, og som danner afsæt for kapitlets vejledningsforståelse, som præsenteres i forlængelse heraf.

Herefter beskrives de tre cases, som analysen tager afsæt i, og som er valgt, fordi de viser tre forskellige måder at tilrettelægge og organisere praktikvejledningen. Hermed rummer de en udsigelseskraft i forhold til et af projektets hovedspørgsmål, nemlig hvordan praktikstederne organiserer og tilrettelægger praktikken som uddannelsesrum, et spørgsmål, som også omfatter praktikvejledningen. Data fra de tre cases bliver suppleret med data fra projektets samlede datamateriale, hvor det skønnes at kvalificere grundlaget for og nuanceringen af analysen. Desuden inddrages både de studerendes og praktikvejledernes/praktikstedernes stemmer i analysen, idet de kan medvirke til at kaste lys over og skabe viden om de forskellige behov, intentioner og agendaer, som knytter an til praktikvejledningen, og fordi der herigennem åbnes for at afdække nogle af de dilemmaer, som knytter an hertil.

Beskrivelsen af de tre cases følges op med en analyse af de begrundelser og rationaler, som ligger bag den valgte vejledningsform og -organisering. Materialet viser, at dette gøres på forskellige måder og med

forskellige begrundelser og rationaler. Analysen rejser en række spørgsmål i forhold til, hvad forskellige udefrakommende faktorer betyder for vejledningens organisering og tilrettelæggelse, og på hvilken måde det influerer på vejledningens indhold.

Herefter følger en diskussion af individuel og kollektiv vejledning og af de to vejledningsformers muligheder og begrænsninger. Diskussionen munder ud i en invitation til overvejelser over, om de to vejledningsformer med deres forskellige kvaliteter med fordel kunne inddrages og anvendes i en kombineret form, hvor de supplerer hinanden, og hvor disse potentialer udnyttes.

Derpå zoomes tættere på selve vejledningsrummet, hvor en analyse viser, at to forskellige kvalificeringsforståelser har indflydelse på vejledningens indhold, nemlig det, man kunne kalde en kompetencemålstyret kvalificeringsforståelse og en kvalificeringsforståelse rettet mod en fagpersonlig dannelse og udvikling. De to kvalificeringsforståelser trækker tilsyneladende i hver sin retning, og det rejser derfor spørgsmålet, om en anderledes tilrettelæggelse af vejledningens indhold vil kunne ændre denne modsatrettede bevægelse.

Afslutningsvis analyseres praktikvejledning som fælles anliggende på praktikstedet. Det er den vejledning, som finder sted gennem den studerendes deltagelse i praktikstedets praksisfællesskab, hvor viden og læring er distribueret mellem deltagerne og en del af praktikstedets sociale praksis. Analysen viser, at det er en vejledning, som har stor betydning for den studerendes læreproces i praktikken, men som ikke kan stå alene eller erstatte en mere struktureret og fast tilrettelagt og fagligt funderet vejledning.

Etiske og metodiske overvejelser

Som beskrevet i rapportens metodeafsnit (se kap. 2), er forskningsprojektet baseret på 12 cases, hvor vi gennem feltarbejde, interviews og dokumentstudier har indsamlet materiale fra og om 12 forskellige praktikforløb. Vi har sammen udvalgt analysetemaer, men er gået til materialet med forskellige forskersubjektiviteter og dermed også med forskellige perspektiver og interesser, hvilket blandt andet hænger sammen med forskellige relationer til og positioner i forhold til feltet.

Forfatteren til dette kapitel er, udover at være deltager i forskningsprojektet, tilknyttet en professionshøjskole som praktikkoordinator. Jeg varetager således en række opgaver i samarbejde med feltets aktører, blandt andet vejledning og supervision til praktikstederne og har dermed en særlig position og definitionsmagt fx i forbindelse med afgørelser i konkrete sager. Dette kan indebære nogle dilemmaer ”i forhold til, hvilke forventninger feltets aktører har til forskerens rolle og position kontra forskerens egne forventninger til sin rolle og position” (Kragelund, 2007).

Med inspiration fra Kragelund (ibid., p. 79) kan min forskerposition beskrives som en kombination af faktorer:

- at jeg *ikke* på forhånd kendte de studerende eller praktikvejledere, der deltog i forskningsprojektet
- at jeg havde et delvist kendskab til enkelte af institutionslederne, der deltog i forskningsprojektet
- at jeg kom som gæst i institutionerne
- at forskningen ikke fandt sted i min egen praksis, men i andre praktikers praksis
- at en del af forskningen fandt sted i den region, hvor jeg arbejder som praktikkoordinator
- at jeg kendte den pædagogiske verden, fordi jeg oprindeligt er uddannet pædagog og har arbejdet inden for pædagoguddannelsen i mere end 25 år

På den ene side kan disse faktorer betyde, at jeg har en lettere adgang til feltet, på den anden side kan de indebære, at der opstår en rollekonflikt, som både influerer på min tilgang til feltet og på deltagernes forventninger til mig. Måden at håndtere dette på har været en åbenhed omkring forskningsprojektets formål, nemlig at skabe viden om, hvordan praktikstederne "gør praktik". Min opgave – og forskningsprojektets opgave i det hele taget – har således ikke været at tage stilling til, bedømme eller vurdere de konkrete praktikforløb, vejledningstimer eller handlinger, som jeg fik mulighed for at observere, men at gå til det med en åbenhed og "fritsvævende opmærksomhed", hvor jeg ikke blandede mig med kommentarer og gode råd. Denne tilgang har jeg både indledningsvis ved feltarbejdsperiodens start og undervejs i hele feltarbejdsperioden været eksplicit omkring, idet jeg dog samtidig er klar over, at "forskeren vil altid ved sin blotte tilstedeværelse påvirke forskningskonteksten og de mennesker, der indgår i forskningen" (ibid., s. 77). Dette kom tydeligt til udtryk, da en af de studerende, som jeg fulgte i feltarbejdsperioden, gav udtryk for at hendes læreproces var blevet skærpet gennem min tilstedeværelse. I mine feltnoter skriver jeg:

"Hun synes, at det har øget hendes tanker og refleksioner over både egen og stedets praksis – som at have et spejl foran sig selv og egen praksis og med den skærpede opmærksomhed og øgede refleksion, det giver" (Feltnoter).

Desuden kan det indgående kendskab til feltet medføre en indforståethed og en forskningsmæssig blindhed, som kan stå i vejen for at opnå den fornødne distance – jeg er jo selv en del af den uddannelsesmæssige historie og diskurs og dermed selv del af det empiriske grundlag. Forudsætningen for at etablere den analytiske distance er ifølge Susanne Højlund og Eva Gulløv på den ene side at være loyal over for stedets – i dette tilfælde fagets – kategorier og begreber, på den anden side at anvende teorier og begreber hentet uden for den studerede felt til at perspektivere den analytiske refleksivitet (Gulløv og Højlund, 2003, p. 27). Dette, sammenholdt med, at et væsentlig del af analyse- og bearbejdningsprocessen har fundet sted i et tæt samspil med hele forskergruppen med gensidig udveksling og udfordring af tilgange og forståelser, har forhåbentlig bidraget til at skabe den fornødne refleksivitet og analytiske distance.

Læringsforståelse

Analysen i dette afsnit bygger på en sociokulturel læringsforståelse, som har fokus på *individet i det sociokulturelle miljø* (Dysthe 2003), og som betragter kundskab og læring som en del af, indlejret i og afhængig af hverdagslivets *sociale og kulturelle kontekster* (Hasse 2013). Læring finder med andre ord altid sted i en social og kulturel sammenhæng, og viden aktiveres og bliver skabt i interaktionen mellem den enkelte og omgivelserne i relation til *konkrete situationer* i tid og sted. Læring er dermed altid del af en social praksis. (Tanggaard, 2009), hvor viden og læring er *distribueret* mellem deltagerne.

En sociokulturel læringsforståelse tager afsæt i et situeret perspektiv på læring. Det implicerer, at læring ikke kan forstås uafhængigt af den kontekst, hvori den indgår (Lave og Wenger 2003). Det indebærer samtidig, at læring ikke betegnes som en isoleret mental proces, men derimod som "et begreb der sammen med andre begreber kan betegne aktiviteter, processer, begivenheder og tænkning, der er led i personers og sociale praksissers stadige forandring." (Tanggaard, 2009, p. 16). En sociokulturel læringsforståelse anerkender således, at læring både omfatter individuelle psykiske processer og kontekstuelle og sociale faktorer.

En afgørende forudsætning for, at læring kan finde sted, er derfor "at få adgang til at realisere de muligheder, som konkrete situationer og praksisser viser hen til" (Nordentoft, 2012, p. 215). I forlængelse heraf kan man, med inspiration fra en poststrukturalistisk forståelse, sige, at måden hvorpå den studerende bliver til som deltager i en given praksissituation, får betydning for, hvad den studerende får mulighed for at lære

(Juelskjær og Plauborg, 2013). Viden er med andre ord bundet til udførelse af handlinger og opstår i brug (Bang og Dalsgaard, 2010). Ifølge Tanggaard er det netop forankringen i konkrete praksisser, og opmærksomheden rettet mod de opgaver, der skal løses, der gør det meningsfuldt og formålstjenligt at lære (Tanggaard, 2009). Læringen kan med andre ord ikke adskilles fra læringens genstand, men er tværtimod nedfældet i konkrete situationer og sociale praksisformer (Tanggaard og Brinkmann, 2011, p. 23).

En sociokulturel læringsforståelse ser viden og læring som forankret i konkrete handlinger i situationer i praksis, men understreger samtidig betydningen af refleksion i relation til teorier (Dalsgaard 2007). Bente Elkjær formulerer det i forlængelse af Dewey på denne måde:

“The mere participation in practice, in action, does not create learning. Only a person who is able to reflect upon her/his own actions and reorganise as well as reconstruct experience by continuously employing reflection – thinking – as a means of action is learning. Therefore, reflecting and thinking are intentional efforts aiming at discovering specific connections between our actions and the resulting consequences, so that the two elements will become continuous” (her citeret efter Elkjær, 2000, p. 15).

Refleksionen og læringen *medieres*, det vil sige hjælpes på vej af redskaber og værktøjer i vid forstand, både fysiske i form af fx papir og blyant, digitale i form af tablet, computer, kamera, og symbolske i form af ord, begreber, fotos etc. (Dalsgaard, 2007; Hasse, 2013). Særligt *sproget* har en grundlæggende funktion for medieringen og dermed for læreprocessen, fordi sproget som et symbolsk værktøj er med til at strukturere og systematisere oplevelser og erfaringer (Hasse 2013). Sproget gør det muligt at gå i *dialog* både med andre og med sig selv og egne tanker og bidrager således til udvikling af selverkendelse og refleksiv bevidsthed og hermed til, i denne sammenhæng, den fagpersonlige udvikling. Teorier kan i forlængelse heraf forstås som abstrakte redskaber, der kan anvendes til at reflektere over konkrete problemstillinger i praksis (Dalsgaard, 2007).

I det følgende uddybes det, hvad dette læringsmæssige afsæt betyder for forståelsen af vejledning og vejleders opgave og rolle.

Vejledningsforståelse

Vejledning er en samlebetegnelse for en aktivitet inden for mange forskellige kontekster og sammenhænge, og begrebet rummer tilsvarende mange forskellige traditioner, retninger og betydninger. Da der her er tale om vejledning i en uddannelsesmæssig kontekst, og mere specifikt om vejledning i praktikken, vil indkredsningen af afsnittets vejledningsforståelse ske inden for rammerne af denne kontekst og med et sociokulturelt læringsperspektiv som afsæt.

Sidsel Tveiten og Anita Iversen, som har foretaget studiet *“Kvalitet i vejledning i praksisstudier (KIV)”* (Tveiten og Iversen, 2018, p. 11), definerer vejledning således:

“Vejledning er en formell, relasjonell og pedagogisk istandsettingsprosess, rettet mot å styrke studentens mestringskompetanse gjennom en dialog som baseres på kunnskap og humanistiske verdier” (Ibid., p. 12).

Tveiten og Iversen fremhæver, at kernen i vejledningen er mestringsprocessen (istandsettingsprosess) og dialogen og understreger, at det er den gode relation præget af tryghed og tillid, som er grundlaget for samarbejdet (ibid.). At understøtte en proces, som sætter den studerende i stand til (noget) med henblik på at styrke mestringskompetencen vil ud fra en sociokulturel læringsforståelse betyde at skabe deltagelses- og refleksionsmuligheder for den studerende. Deltagelse refererer både til den aktive deltagelsesproces i fælles

aktivitet eller virksomhed og til det at være en del af et fællesskab (Wenger, 2004). At skabe deltagelsesmuligheder handler således *både* om at give den studerende mulighed for at deltage i praktikstedets daglige pædagogiske praksis med gradvist udvidede handlemuligheder for udøvelse, undersøgelse og udvikling *og* om at inkludere den studerende i det kollegiale fællesskab og herigennem give den studerende adgang til praktikstedets distribuerede viden og faglighed. Med henvisning til Tanggaard og Brinkmann handler det dermed i "vid udstrækning om at etablere betingelser for, at personer får adgang til at lære i de bestemte miljøer, hvor det, man gerne vil lære, udfolder sig" (Tanggaard og Brinkmann, 2011, p. 28). At skabe refleksionsmuligheder vil både indebære, at den studerendes omtanke i forbindelse med udøvelsen af den daglige pædagogiske praksis understøttes gennem løbende vejledning *i* situationen, og at der skabes rum og rammer for den studerendes eftertanke *over* situationen gennem den planlagte vejledning gennem dialog med vejleder. At skabe rum og rammer for praktikvejledningen sender et signal om, at vejledningstimen er vigtig, hvis den tilrettelægges i et lokale, uden forstyrrende elementer eller afbrydelser fra kolleger (Rasmussen, 2014).

I et sociokulturelt perspektiv får vejlederen således en medierende rolle for den studerendes læring, både på et organisatorisk plan og på et indholdsmæssigt plan: At skabe rammer for den studerendes deltagelsesmuligheder og således mediere mellem den studerende og praktikstedets praksisfællesskab, *og* at understøtte den studerendes lærings- og refleksionsprocesser gennem anvendelsen af medierende redskaber i vejledningen, både fysiske, digitale og symbolske. Endelig kan den medierende rolle forstås i forhold til at skabe en meningsfuld sammenhæng mellem situationer (Bisgaard, 2018).

Vejledningens tilrettelæggelse og organisering

Vejledningens tilrettelæggelse og organisering anskueliggøres gennem tre cases, som viser tre forskellige måder at varetage denne opgave på. De tre cases, som alle er hentet fra daginstitutioner beliggende i omegnskommuner til større byer i Danmark, benævnes Børnehus 1, Børnehus 2 og Børnehus 3.

Børnehus 1 er en integreret 0-6 års daginstitution med 92 børn fordelt på fem stuer, fire børnehavegrupper og en vuggestuegruppe. Her er praktikvejledningen tilrettelagt som individuel vejledning med en praktikvejleder tilknyttet samme stue som den studerende. Det beskrives i institutionens uddannelsesplan på følgende måde:

- a) *I praktikperioden afholdes der cirka 1 times vejledning om ugen, der vurderes løbende om der er et ugentligt behov for vejledning eller om det er mere hensigtsmæssigt at slå flere timer sammen.*
- b) *Praktikvejlederen er den gennemgående person, men andre relevante kolleger kan inddrages efter aftale. Vejledning planlægges ind i arbejdsplan med en time pr. uge. Den studerende har ansvar for at lave dagsorden og referat til vejledningsmøderne*
- c) *I samarbejde med den studerende følger praktikvejlederen op på de mål der er sat for praktikken (Praktikbeskrivelse og uddannelsesplan).*

På dette praktiksted er der etableret en fast, men samtidig fleksibel ramme for vejledningen, hvor vejledningsbehovet løbende vurderes. Det fremgår ikke, hvem der foretager denne vurdering eller tager stilling til, om timerne skal afvikles en eller flere ad gangen. Udgangspunktet for vejledningen er den studerendes dagsorden for mødet, ligesom den studerende har ansvar for at udarbejde et referat af mødet. Endelig fremgår det, at praktikvejlederen i samarbejde med den studerende følger op på målene for praktikken.

Børnehus 2 er en integreret 0-6 års daginstitution med 135 børn fordelt på 10 stuer, seks med børnehavebørn og fire med vuggestuebørn. Her har man som noget relativt nyt valgt at organisere praktikvejledningen på en lidt anden måde, end man hidtil har gjort. Tidligere var det tilrettelagt som individuel vejledning med en pædagog tilknyttet samme stue som den studerende, men det er en stor institution med tre til fem studerende i huset ad gangen, og man har nu samlet vejledningsopgaven og -ansvaret hos institutionens ressourcepædagog:

"Det er ressourcepædagogen der er vejleder. Vejledningen er rammesat til 1 time ugentlig. Dette aftales nærmere med praktikvejleder. Derudover er der den daglige vejledning i praksis med pædagogerne på stuen. Ved teammøder deltager den studerende og vejlederen. Her kan de sammen fremlægge hvad de er optaget af til vejledningen. Derudover er den praktiske vejleder med til vejledning ca. en gang om mdr." (Praktikbeskrivelse og uddannelsesplan).

Ressourcepædagogen er ikke tilknyttet en bestemt stue, men har en række særlige opgaver på tværs i huset, herunder praktikvejledning. Det er således denne pædagog, der varetager den planlagte praktikvejledning for alle studerende i huset, ligesom det er hende, der har ansvaret for de øvrige bekendtgørelsesbestemte opgaver: Deltagelse i 2/3-mødet med professionshøjskolen og udarbejdelse af den efterfølgende udtalelse samt deltagelse i den studerendes prøve ved afslutningen af praktikperioden (jf. BEK nr. 354 af 07/04/2017, §§ 9 og 17).

Den planlagte vejledning med den centrale praktikvejleder (en time ugentligt) afvikles enten som individuel vejledning, hvor kun en enkelt studerende deltager eller som kollektiv vejledning, hvor to eller flere af institutionens er med.

Som supplement til den planlagte vejledning med den centrale praktikvejleder er der, som det fremgår af uddannelsesplanen, en praktisk vejleder på stuen, som sammen med de øvrige pædagoger på stuen, tager sig af "den daglige vejledning i praksis". Ud over at være den, som den studerende kan henvende sig til i hverdagen, deltager den praktiske vejleder i den planlagte vejledningstime ca. en gang om måneden.

Børnehus 3, som er en integreret 0-6 års daginstitution, er med sine 80 børn fordelt på tre vuggestuegrupper og to børnehavegrupper, den mindste af de tre institutioner. Institutionen ligger i et område i kommunen med seks daginstitutioner, hvor man har valgt at centralisere praktikvejledningen. Her er det formelle ansvar for praktikvejledningen for alle områdets studerende (4-8 studerende fordelt på de seks institutioner) placeret hos en central praktikvejleder, mens en del af vejledningsopgaven er uddelegeret til såkaldte mentorer, det vil sige pædagoger, der er tilknyttet samme institution/stue som den studerende og dermed tæt på den studerendes daglige praksis.

I et notat, som beskriver opgaver og ansvarsområder i forbindelse med praktikvejledningen (Kommunens interne notat om vejledning), beskrives praktikvejledningens form og indhold, samt opgave- og ansvarsfordeling i forbindelse med studerendes praktik. Af notatet fremgår det, at der tilbydes vejledning på to forskellige måder: Fællesvejledning, som afholdes for alle områdets studerende en gang om måneden på en såkaldt uddannelsesdag og kontekstuel eller situeret vejledning, som er den løbende vejledning i den daglige kontekst, knyttet til konkrete situationer i hverdagen, eksempelvis på legepladsen, til dagens samling etc. Desuden betragtes den studerendes deltagelse i planlægning og evaluering af stuens pædagogiske projekter som en del af den situerede vejledning, mens der ikke er afsat tid og rum til individuel vejledning:

"Og så ligger den anden vejledningsdel, det er jo den, jeg kalder den kontekstuelle vejledning, hvor man er med i sin projektdel, hvor man sidder og skriver sine skemaer, hvor man reflekterer over det, man har sat op for ugen før og forrige uge" (Interview med praktikvejleder).

Af notatet fremgår det desuden, at vejledningsansvaret og de forskellige vejledningsopgaver er fordelt på henholdsvis en central, praktikansvarlig vejleder og en række mentorer. Den praktikansvarlige vejleder har ansvaret for alle uddannelsesdage, står for kontakten til professionshøjskolen, deltager i praktikprøven, (hvis der er særlige udfordringer i forbindelse hermed) og vurderer behovet for, om mentorerne også skal deltage i uddannelsesdagene. Mentorerne, som er pædagoger tæt på de studerende (som regel på samme stue), deltager i stuens planlægningsmøder og tager sig af den situerede vejledning i konteksten, ligesom det også er mentorerne, der deltager i 2/3-samtalen med professionshøjskolen. Det er således ikke nødvendigvis den samme person, som deltager i 2/3-mødet med professionshøjskolen og i den afsluttende praktikprøve. Ud over denne faste opgavefordeling kan andre personer inddrages som undervisere på uddannelsesdagene, fx institutionsledere, "kompetente pædagoger" og kommunens områdeleder (Kommunens interne notat om vejledning).

De tre cases viser tre meget forskellige måder at organisere og tilrettelægge praktikvejledningen. Tydeligst træder forskellene frem mellem Børnehus 1 og Børnehus 3 med henholdsvis en decentral og en central organisering og en individuel og en kollektiv vejledningsform, mens Børnehus 2 kombinerer både en decentral og central organisering og individuel og kollektiv vejledning.

I det følgende undersøges, hvilke begrundelser og rationaler, der ligger bag disse forskellige organiserings- og vejledningsformer.

Begrundelser og rationaler

En analyse af de begrundelser og rationaler, som ligger bag praktikstedernes valg af vejledningsform og -organisering, viser, at det især er, når praktikstederne vælger en anden vejledningsform end den individuelle, at valget begrundes eksplicit. Den individuelle vejledningsform, hvor vejleder er tilknyttet samme stue som den studerende, er udbredt på pædagoguddannelsen (Danmarks Evalueringsinstitut EVA, 2014; Skovhus og Troelsen, 2019). Det er derfor en vejledningsform, mange kender til og er fortrolige med. Rationalet bag valget af denne form kan dermed ligge både i traditionen og i den måde, som praktikvejledning i almindelighed opfattes på, og som desuden genfindes i meget af den litteratur, som findes om vejledning (se fx Killén, 2007; Lauvås og Handal, 2014; Rasmussen, 2014). Men det kan selvfølgelig også hænge sammen med en oplevelse af og erfaring med, at det er en god vejledningsform, som fungerer efter hensigten (Rasmussen, 2014).

Derimod ses en højere grad af sprogliggørelse og eksplicite begrundelser, når praktikstederne vælger en vejledningsform, der afviger fra den traditionelle, hvilket især er tydeligt i Børnehus 3. Her er der tale om et bevidst valg, hvor man ønsker at tilbyde vejledning på en ny måde – et nyt koncept for vejledning, som gør op med tidligere tiders praksis, og hvor det, der knytter an hertil, (derfor) italesættes som 'gammeldags':

"Vi var jo kun to børnehuse, der havde studerende, så der var kun to af os, der havde de gammeldags uddannede vejledere. I dag bruger vi mentorer dvs. de pædagoger, der har en spidskompetence" (Interview med praktikvejleder).

"De gammeldags uddannede vejledere" refererer her til de pædagoger, som havde praktikvejlederkursus eller -uddannelse, og som varetog praktikvejlederopgaven for den enkelte studerende på den enkelte institution før i tiden. Nu ligger ansvaret for praktikvejledningen centralt placeret hos områdets centrale praktikvejleder, som også har praktikvejlederuddannelsen, mens en del af praktikvejlederopgaven uddelegeres til lokale mentorer. Mentorerne har ikke nødvendigvis praktikvejlederkursus eller -uddannelse, men er såkaldt "kompetente pædagoger" med "spidskompetencer" inden for et særligt område, som de

derfor har særlige forudsætninger for at vejlede – eller undervise - i (Kommunens interne notat om vejledning).

Institutionslederen begrundet det i forbindelse med et interview på denne måde, mens hun i tankerne sender følgende opfordring til sine kolleger på andre praktiksteder:

”Saml nu jeres spidskompetencer, lad spidskompetencerne undervise. Det er jo ikke mig, der står og underviser på de her dage her. Jeg har jo pædagoger, der ved noget om det, de arbejder med” (Interview med institutionsleder).

Det er interessant at se, at der her installeres et hierarki i organiseringen af praktikvejledningen gennem etableringen af en rangordning af de opgaver og ansvarsområder, som knytter an til varetagelsen af vejledningsopgaven. Eksempelvis er det ikke nødvendigvis den samme person, som har varetaget den løbende vejledning og deltaget i 2/3-mødet med professionshøjskolen, som også deltager i den afsluttende praktikprøve. Det er interessant, fordi en hierarkisk organiseringsform på den ene side er et brud med en udbredt tradition inden for den pædagogiske profession, som ”traditionelt har arbejdet ”helhedsorienteret” i relativt ”flade strukturer”, dvs. med en forholdsvis ringe grad af såvel horisontal som vertikal arbejdsdeling” (Hjort, 2006, p. 15). Men samtidig afspejler det på den anden side netop den professionaliseringstendens, som ikke bare det pædagogiske område, men hele den offentlige sektor i disse år gennemløber, hvor ”nye former for bureaukratisering, hierarkisering og tendenser til taylorisering af arbejdet med mennesker” har kendetegnet udviklingen (ibid., p. 15).

Når centraliseringen af vejledningsopgaven desuden begrundes med et ønske om at effektivisere praktikvejledningen kan det ligeledes læses som et udtryk for den samme moderniseringstendens:

”Og det kører fuldkommen på skinner, vejledningen. Og det kan jeg godt mærke, det er en forskel fra tidligere, hvor at det var ude, i gamle dage, på stuerne, hvis der var en der var syg, og vejledning blev aflyst og ditten og dutten og datten. Jeg tror, det kommer til og ... den del af det, at blive mere effektivt” (Interview med institutionsleder).

Spørgsmålet er imidlertid, hvad denne centralisering, effektivisering og hierarkisering gør ved selve vejledningen og vejledningsprocessen. Hvilken betydning har det for eksempel for den situationsnære vejledning, at den uddannede vejleder rykker længere væk fra den praksis, som der vejledes i? Samtidig rejser det spørgsmålet om, hvad vejledningen skal indeholde, og hvem der bestemmer dette indhold. Disse spørgsmål vender vi tilbage til.

Men først lidt mere om begrundelserne for valg af vejledningsform. Når praktikstederne vælger en kollektiv vejledningsform, synes det ikke kun at hvile på et ønske om rationalisering eller effektivisering. I Børnehus 2 er man for eksempel også optagede af de muligheder for gensidig sparring mellem de studerende, som den kollektive vejledning giver:

”Jeg tænker, at fordelene kan være, at man kan sparre med hinanden. Altså, de er alle sammen studerende, så på den måde så ... Hvis man kun er sig selv, så kan det også blive svært og ... Altså nogen gange kan man også have brug for sådan at ventilere ...” (Interview med praktikvejleder).

I dette tilfælde er den kollektive vejledning så at sige opstået nedefra, med afsæt i et konkret behov, fordi praktikvejlederen skønnede, at en usikker studerende kunne profitere af sparring med en mere sikker og erfaren studerende. Den positive oplevelse, som både studerende og praktikvejleder havde i forbindelse hermed, affødte en mere formaliseret model, hvor vejledningen nu er tilrettelagt som en vekslen mellem

individuel vejledning og kollektiv vejledning med to eller flere studerende og med gensidig sparring som omdrejningspunkt:

”Ja, så jeg tænker, at det der med at holde vejledning sammen, det vil jeg fortsætte med. Nogen gange i lidt mere faste former, nogen gange sådan lige, når jeg synes det giver mening” (Interview med praktikvejleder).

Praktikvejlederen peger her på flere centrale aspekter i forbindelse med kollektiv vejledning, dels sparringsaspektet, som ofte fremhæves som en af styrkerne ved kollektiv vejledning, dels studerendes behov for at være sammen med ’ligestillede’, det vil sige andre studerende, og dels nødvendigheden af, at kollektiv vejledning kan nødvendiggøre en lidt fastere form og styring. Dette uddybes i det følgende.

Individuel eller kollektiv vejledning?

I forlængelse af ovenstående analyse og gennem inddragelse af både teoretisk viden og empiriske nedslag diskuteres nu de to forskellige vejledningsformer og deres muligheder og begrænsninger.

Den individuelle vejledningsform, med en praktikvejleder tilknyttet samme stue, afdeling eller gruppe som den studerende, er, som tidligere nævnt, en udbredt vejledningsform på pædagoguddannelsen (Danmarks Evalueringsinstitut, 2014; Skovhus & Troelsen, 2019). Det er en vejledningsform, som i høj grad er baseret på, at der etableres en god relation mellem den studerende og praktikvejlederen, og som fremhæves for at skabe tryghed og fortrolighed i vejledningen. At dette har betydning, understøttes både empirisk og teoretisk. Som TRINE udtrykte det i kapitlets indledende citat:

”At have den her tryghed i at have en vejleder, som du har en god ’connection’ med, og én du kan spare med om faktisk alt, skulle det være alt mellem himmel og jord” (Interview med TRINE, 3. praktik).

Ikke mindst i situationer, hvor noget har været svært for den studerende, opleves det vigtigt: *”Det er det der med, at man har tilliden til at kunne gå hen og sige, okay det her var faktisk lidt hårdt for mig”* (Interview med TANJA, 2. praktik).

Forskningsmæssigt understøttes betydningen af tryghed og tillid blandt andet af de norske forskere, Sidsel Tveiten og Anita Iversen, som har forsket i vejledning i praksisstudier (Tveiten & Iversen, 2018). De understreger således, at grundlaget for vejledningen er den gode relation præget af tryghed og tillid (ibid., p. 12). Tilsvarende viser Trine Kløveager Nielsen i sit forskningsprojekt *”Teori og praksis i professionsuddannelserne”* (Nielsen, 2014), at tryghed og tillid i relationen mellem vejleder og studerende synes at have afgørende betydning for de studerendes udbytte af vejledningen (Nielsen, 2014). Vejledningsrummet har således *”både fysiske og mentale dimensioner i tid, sted og følelser af sikkerhed”* (ibid., p. 188).

I ovenstående citater er tryghed og tillid forbundet med, at den individuelle vejleder er tilknyttet samme stue som den studerende. Men som det er tilrettelagt i Børnehus 2, kan individuel vejledning også være sammen med institutionens centrale praktikvejleder, hvilket giver nogle andre muligheder:

”Men samtidig har jeg kunnet sige nogle ting til KARINA [central praktikvejleder], hvor at ... at hun er sådan ”Det er jo fortroligt imellem os”, så jeg har kunnet sige nogle ting, jeg måske har haft svært ved at sige til dem, jeg lige arbejder sammen med, som jeg kunne have sagt til hende, eller som jeg så kan sige til hende, og så kan hun jo give mig nogle idéer eller noget til, hvordan jeg kan tackle det” (Interview med TILDE, 3. praktik).

Her åbner det for et særligt fortrolighedsrum, at den individuelle vejledning varetages af en central vejleder, som er i samme hus, men ikke på samme stue som den studerende. TILDE har oplevet nogle vanskeligheder i forhold til sin egen rolle på stuen. Hun får med denne organisering af vejledningen mulighed for at få supervision og sparring med henblik på at kunne håndtere vanskelige problemstillinger i samarbejdet med kollegerne på stuen. Samme oplevelse har praktikvejlederen, som sammenligner denne organiseringsform med sine erfaringer fra tidligere:

”Men man kan sige, det gode ved at arbejde på denne her måde, det er, at der bliver sådan lidt et fortroligt rum, som jeg ikke tror, jeg havde før, hvor ... fordi jeg gør meget ud af at sige i starten til de studerende her og nu, at det vi taler om her, det kommer ikke ud andre steder, medmindre jeg siger det, og medmindre vi aftaler det. Så det vil sige, de kan godt komme med nogle ting, der har været svære for dem ude på stuerne. Det har jeg oplevet med alle de studerende, der har været her indtil videre, at de kommer med noget, de synes der har været svært at sige. Og så har vi en snak om, hvordan man kan sige det på en måde, så det kan blive modtaget på en ordentlig måde, så de får en læring i det der med også at kunne sige noget, der er svært” (Interview med praktikvejleder).

Ud over de muligheder, som denne organisering giver, peger praktikvejlederen her på betydningen af, at et trygt vejledningsrum rammesættes i starten af praktikperioden. Tryghed og tillid er ikke noget, der opstår af sig selv – det er noget, som vejleder aktivt må skabe rammer og forudsætninger for (kilde). Et interessant og vigtigt spørgsmål i forlængelse heraf er derfor, hvordan dette gøres, og nok så interessant: Hvad gør man som vejleder, praktiksted, studerende, hvis det ikke lykkes?

Lykkes det, fx gennem en tydelig rammesætning og forventningsafstemning, at etablere en tryk og tillidsfuld relation mellem vejleder og studerende, synes det ikke at være afgørende om den individuelle vejledning varetages af en lokal eller en central vejleder i institutionen. Derimod rummer samspillet med en lokal praktikvejleder nogle muligheder, som ikke i samme grad kan etableres i samspillet med en central vejleder, nemlig muligheden for at kunne følge den studerende tæt i det daglige pædagogiske arbejde. Også dette kan have en afgørende indflydelse på vejledningen og dermed på de studerendes læreproces. Kløveager Nielsen henviser således til forskning, som viser ”at de studerende lærer mere, når studerende og vejleder arbejder sammen, og når de studerende indgår i det kollegiale fællesskab på praktikstedet” (Nielsen, 2014, p. 189). Eller som TILDE formulerer det, da spørgsmålet drøftes med hende i forbindelse med interviewet: *”Det giver lige den tryghed, at der også er en på stuen, der sådan ved, hvad jeg laver”* (TILDE, 3. praktik). Praktikvejlederen i Børnehus 2, hvor man arbejder med en central praktikvejleder, oplever også, at netop dette var en kvalitet ved den tidligere organisering, hvor vejleder var tilknyttet samme stue som den studerende. Dette gav mulighed for at se, hvordan den studerende arbejdede og udviklede sig (Praktikvejleder). Efter at have afprøvet den nye organisering som central praktikvejleder, har hun erfaret, at dette kan være et problem, hvorfor hun fremover vil ændre praksis for at rette op på det: *”Og så kan jeg godt se, at jeg er nødt til at være lidt mere på stuerne, hvor de studerende er. Så det vil jeg gøre lidt mere ud af på det næste hold* (Interview med praktikvejleder).

Det at være tæt på den studerendes praksis og kunne tage udgangspunkt i dette i vejledningen peger i retning af læringens ’situerethed’, som vil blive uddybet senere.

Mens kvaliteterne ved den individuelle vejledning især synes at være muligheden for at skabe et trygt og fortroligt vejledningsrum og muligheden for at følge den studerendes læreproces tæt, ser den kollektive vejledningsform ud til at give nogle andre muligheder.

Den kollektive vejledningsform, hvor to eller flere studerende mødes med vejleder, er først og fremmest kendetegnet ved at skabe rum for gensidig vejledning og peer feedback (Nordentoft m.fl., 2019, p. 17). Netop dette aspekt fremhæves også af en studerende, trods en vis skepsis i starten:

"Men jeg har erfaret, at det (kollektiv vejledning) faktisk er rigtig godt, fordi man sparrer med hinanden og de tanker og det, man sådan lige går og grubler lidt over..." (Interview med TRINE, 3. praktik).

Det er en vejledningsform, som trækker på de studerendes forskellighed og 'udnytter' mangfoldigheden og det heterogene som drivkraft, fordi de studerende ikke ser ens på tingene og ikke griber dem an på samme måde (Thomsen, Skovhus & Buhl, 2013). Forskelligheden kan fx handle om at være forskellige steder i uddannelsesforløbet:

"Hun (den anden studerende) er i sin tredje praktik, jeg er i min anden, men det har været rigtig, rigtig fedt at have en fast at sparre med. Også selvom at vi bare er studerende, så har det givet os begge to rigtig meget, har jeg indtryk af. Eller for mig i hvert fald, har det givet rigtig meget" (Interview med ANDERS, 2. praktik).

Vejledningen kan dermed tage "udgangspunkt i det læringspotentiale, som ligger i at undersøge de forskelle og spændinger, der kan være i dialogen mellem de studerendes forskellige afsæt" (Nordentoft m.fl., 2019, p. 10). Behovet for at indgå i et samspil med ligestillede, ikke nødvendigvis i 'uddannelsesanciennitet', men i rollen som studerende-i-praktik, opleves således som meningsfuldt og som noget, man også kan profitere af fagligt. Samtidig kan den kollektive vejledning hjælpe til at italesætte og forstå svære emner og hermed være med til at kvalificere de studerendes læreproces og kompetenceudvikling (Nordentoft, 2012). Thomsen, Skovhus og Buhl peger desuden på, at den kollektive vejledning gennem reflekterede og dialogbaserede feedbackprocesser kan føre til nye løsninger, bedre valggrundlag, kritiske overvejelser, forstærket selvidentitet, formulering af livserfaring" (Thomsen, Skovhus & Buhl, 2013, p. 34). Endelig synes den kollektive vejledning at kunne modvirke følelsen af at være alene. En studerende mener således, at den kollektive vejledning:

"(...) har givet mig en rigtig god grobund for en god mavefornemmelse om, at man er nogle gange ikke alene om de ting, man går og samler op i hovedet i praktikken og de ting, man gerne vil arbejde med: "Hvordan får jeg lige iværksat det, og hvordan får jeg lige kringlet den i børnegruppen?" (Interview med TRINE, 3. praktik).

Som vi påviser andetsteds i rapporten (se kapitel ...), er alene-arbejdet et vilkår for mange studerende i praktikken, et vilkår, som ofte giver anledning til usikkerhed. Her kan den kollektive vejledning tilbyde et fagligt og socialt fællesskab, som i nogen grad kan kompensere for det måske manglende fællesskab med kolleger.

På trods af de muligheder, som den kollektive vejledning kan tilbyde i form af gensidig sparring og feedback i et fagligt fællesskab, er det dog en opfattelse blandt nogle af de studerende, at den hverken kan stå alene eller erstatte den individuelle vejledning. De savner individuel vejledning bare engang imellem, "måske en time, tre gange, på et halvt år (...), fordi det giver altså en helt anden ping pong", som en studerende udtrykker det (TRINE, 3. praktik). En anden studerende har samme holdning:

"Og ... ja. Jeg tror ... jeg kan bedre lide at have vejlederen ved hånden. Altså sådan på stuen. Altså sådan så man går sammen med dem. Ja. Altså det ... jeg tror, det giver næsten sig selv. Det er bare, at du kan faktisk sparre med hinanden, også om det man snakker om til vejledning" (Interview med ANDERS, 2. praktik).

Behovet for at have en vejleder tæt på, som kan følge den studerendes daglige praksis og relatere sin vejledning og feedback direkte hertil, vejer således for nogle studerende tungere end en kollektiv

vejledningsform, der faciliteres af en central vejleder, som ikke har mulighed for at tage direkte afsæt i fælles oplevelser fra hverdagen. Betydningen af dette vil blive uddybet senere.

Kollektiv vejledning vil på mange måder betyde et kulturskifte både for praktikstederne og de studerende, som er vant til den individuelle vejledningsform. Samtidig vil det indebære en ændring af vejlederens rolle, som vil blive mere rammesættende og stilladserende i forhold til at facilitere de studerendes gensidige feedbackprocesser (Nordentoft m.fl., 2019, p. 22).

Praktikvejledningens indhold

I det følgende træder vi inden for i selve vejledningsrummet for at undersøge, hvad der sker her: Hvad vejledes der i, og hvem – eller hvad – bestemmer vejledningens indhold? Bekendtgørelsen angiver ikke mere specifikt, hvad vejledningen skal indeholde. Det fremgår alene, at vejledningen skal være i overensstemmelse med kompetencemålene for praktikperioden (BEK nr. 354 af 07/04/2017, § 9, stk. 2). Med 2014-bekendtgørelsens (BEK nr. 354 af 07/04/2017) ikrafttræden skete der dog en øget differentiering af målene for de tre praktikperioder samt en yderligere udspecificering i forhold til de tre specialiseringer, dagtilbudspædagogik, skole-fritidspædagogik og social-specialpædagogik i forhold til den tidligere bekendtgørelse (BEK nr. 220 af 13/03/2007).

Det første, som springer i øjnene, når man træder ind i vejledningsrummet, er, at den øgede formalisering af praktikken, som Line Togsverd har udfoldet tidligere i rapporten (se kap. ...), også synes at sætte sine spor i relation til praktikvejledningen. Det krydspres mellem to kvalificeringsforståelser, som praktikken generelt synes at befinde sig i, ser ud til at flytte med ind i vejledningsrummet. På den ene side er der tale om en kvalificeringsforståelse, hvor kvalificering ses som en fagpersonlig udviklings- og dannelsesproces, rettet mod at blive en dygtig udøver af den pædagogiske profession. På den anden side en kvalificeringsforståelse, der mere afgrænset retter sig mod opfyldelsen af målene for praktikken og med systematisk videnstilegnelse, refleksion og teknisk instrumentel praksisudøvelse som det centrale (Togsverd, 2020).

Vejledning rettet mod "opgave" og prøve

Hvad den sidste kvalificeringsforståelse angår, det vil sige rettetheden mod at opfylde praktikkens kompetencemål med fokus på "opgaven" og den afsluttende prøve, kan den aflæses i case-materialet både i observationer af vejledningss møder og i interview med studerende og praktikvejledere. Og det sker på initiativ af begge parter, her er det først en studerende, som har dette fokus:

TANJA har fundet sin computer frem og indleder mødet ved at sige, at hun har lavet en dagsorden, men den har hun så ikke fået sendt. Hun lavede den først i aftes. Men det skal handle om opgaven, har hun tænkt. Nu er der en måned til den skal afleveres. TANJA fortæller at hun er færdig med sin dataindsamling nu. (Feltnoter).

Indholdet på vejledningss mødet er på dette praktiksted (Børnehus 1) bestemt af den studerendes dagsorden, som til dette vejledningss møde kun indeholder ét punkt, nemlig 'opgaven'. Den studerende skal, ca. en måned efter denne praktikvejledning finder sted, aflevere sin præsentationsportfolio, som benævnes 'opgaven', og som danner grundlag for prøven. Hele vejledningss mødet drejer sig om "opgaven", og hvad den skal indeholde, og som Line Togsverd udfolder det i sin analyse, "modelleres" begivenhedernes rækkefølge, så de passer til opgavens opbygning og logik (se kap. 7).

Præsentationsportfolien og prøven fungerer her som det filter, som den daglige pædagogiske praksis og den studerendes oplevelser og erfaringer ses igennem. Det betyder, at den studerendes beskrivelser af forskellige forløb og situationer med børnene og den efterfølgende dialog med vejleder herom først og fremmest bliver betragtet som *dataindsamling* og derfor behandles som data til 'opgaven', og kun indirekte eller sekundært *i sig selv* anvendes som grundlag for refleksion over den studerendes daglige pædagogiske praksis og dermed fagpersonlige udvikling. Og når det sker, er også det med en kobling til den forestående prøve. Som praktikvejleder udtrykker det i forbindelse med en ordveksling netop om den studerendes fagpersonlige udvikling: *"det er godt at vise (i "opgaven"/til prøven), at du bringer dig selv i spil (Feltnoter).*

I ovenstående case lå initiativet til det fokus hos den studerende og med vejleders støtte og opbakning. Men det sker også på initiativ af vejleder, som det fremgår af følgende dialog mellem KARINA (vejleder) og ANDERS (studerende, 2. praktik):

KARINA: Kan du ikke fortælle, hvor langt I er nået I jeres opgave? Eller i jeres forløb, fordi du er ikke begyndt og skrive endnu ...?

ANDERS: Nej, jeg er ikke begyndt og skrive endnu. Hvad hedder det, forløbet, jamen vi fik jo lavet det, der den første gang i fredags.
(Feltnoter).

Også her er der fra begyndelsen af mødet fokus på den studerendes 'opgave', præsentationsportfolien, som blandt andet skal omhandle et pædagogisk forløb, som den studerende har planlagt og er i gang med at gennemføre sammen med en medstuderende på praktikstedet. Andre temaer drøftes også på vejledningsmødet, men "opgaven" dukker op flere gange undervejs i samtalen, igen på vejleders initiativ:

KARINA: Ja. Men det synes jeg er rigtig fint, og at du har ... altså, og du ... det tænker jeg, det skal du også have med i din opgave, det der med at få skrevet, hvad er det for en læring, der har været i den første proces i forhold til jeres kommunikation og forberedelse af børn (Feltnoter).

Samme kvalificeringsforståelse ser vi i følgende citat fra den centrale praktikvejleder for alle studerende i området:

"Da jeg kørte det første hold igennem, de var godt nok sådan lidt... til at starte med var de noget... fordi de syntes, det var rigtig, rigtig, rigtig, rigtig mange informationer. Jeg måtte love dem at sige, når vi står der på sidste dagen, så binder jeg sløjfen for jer, og så har I jeres opgave stort set klar"
(Interview med praktikvejleder).

Denne praktikvejleder ser det som sin og praktikstedernes opgave og ansvar at klæde de studerende på til at kunne skrive deres opgave og bestå praktikprøven.

Som styringsmekanisme er denne kvalificeringsforståelse så stærk, at den spiller med også uden for det planlagte vejledningsrum. Eksempelvis anvendes eksamen som begrundelse for, at en vejleder skal observere en studerende i en bestemt situation sammen med en gruppe børn, idet det angiveligt vil være fordel, at vejleder selv har været med i situationen og set, hvad der skete (Feltnoter). Formålet med vejleders observation er således i dette tilfælde prøven og ikke eller i al fald kun indirekte at støtte den studerendes refleksion og fagpersonlige dannelse.

I forbindelse med et andet vejledningsmøde, vi observerer, synes vejleder undervejs i samtalen at blive opmærksom på, at 'opgaven' fylder meget, men beroliger dog den studerende (og måske sig selv? Og forskeren?): *"Det er ok, at vejledningen handler meget om opgaven nu på det her tidspunkt"* (Feltnoter). Observationen finder sted på et tidspunkt, hvor der er en måned til præsentationsportfolien skal afleveres,

og denne iagttagelse sammenholdt med andre tilsvarende observationer kan indikere, at fokus på "opgave" og prøve bliver stærkere, jo længere fremme i praktikløbet vejledningen finder sted.

Vejledning rettet mod fagpersonlig dannelse og udvikling

Selvom rettetheden mod opfyldelsen af målene for praktikken i form af "opgave" og prøve fylder meget i praktikvejledningen, og måske gradvis mere i løbet af praktikperioden, viser datamaterialet også eksempler og situationer, hvor vejledningen er rettet mod den studerendes nutidige og fremtidige udøvelse af den pædagogiske profession og dermed i højere grad indeholder et fagpersonligt dannelses- og udviklingsaspekt. Fremfor at tage afsæt i eksternt formulerede mål, synes udgangspunktet her i højere grad at være den studerendes forudsætninger for at kunne indgå i og udøve den daglige pædagogiske praksis, enten formuleret af den studerende selv som et behov for hjælp til at kunne håndtere en særlig opgave eller problemstilling – en episode, man har oplevet, som TRINE formulerede det i det indledende citat – eller ud fra en vurdering fra vejleders side.

"Det er jo typisk, ofte, enten noget med aktiviteter, som de gerne vil have vejledning i eller noget med relationen til børnene, hvis der været noget, de synes, 'ej det var da lidt mærkeligt. Skulle jeg have haft gjort det anderledes?', i forhold til forældre, det kan være rigtig mange ting" (Interview med praktikvejleder).

Mens der synes at være en tendens til, at kompetencemålstyringen af vejledningens indhold tager til i løbet af praktikperioden og være stærkest i den sidste del, viser materialet flere steder, at rettetheden mod varetagelsen af den daglige pædagogiske praksis især fylder i begyndelsen af praktikken. Som en praktikvejleder formulerer det:

"Og det bruger vi altid noget tid på i starten, og hvor jeg også siger, det er vigtigt for mig at de kommer ind, og de lærer huset at kende, de lærer børnene at kende, de... altså... de voksne i huset. Og brug nu noget tid, en månedstid plejer jeg faktisk altid at sige, skal du bruge på sådan lige at falde til, og så begynder vi, når de har været her en månedstid. Det er ikke, fordi vi slet ikke snakker mål og kompetencemål og sådan, men det er faktisk først efter en månedstid, at jeg tænker, nu er de ved at være der, hvor de er klar til at skulle finde ud af, hvad de skal lave her i praktikken" (Interview med praktikvejleder).

At falde til og lære huset at kende handler både om at få øje på sig selv som (kommende) pædagog og om at få øje på netop dette praktiksted og det, som er særligt her:

"I starten er det jo meget sådan, hvordan er det nu at være her, hvad synes... hvordan er det, vi gør tingene her. En ting det er, at de skal finde ud af, hvordan de gerne vil gøre selv, hvad for en pædagog de gerne selv vil være, men der er jo også nogen ting, hvor vi tænker, når du er her ved os, så er det sådan her, vi gør tingene" (Interview med praktikvejleder).

Et af de områder, som knytter an til den fagpersonlige dannelse, og som stort set alle studerende har svært ved, er ifølge denne vejleder at være tydelig og sætte grænser over for børnene. Hun ser det derfor som sin opgave at arbejde med det i vejledningen: *"Det er det, der er lidt basis. Det er det, som man skal kunne. Hvis man gerne vil være en god pædagog, så er der nogen ting, som man bliver nødt til at kunne sammen med børn"* (Praktikvejleder). Her er det med andre ord en pædagogisk grundfaglighed – "der er noget, man skal kunne" – i forhold til at varetage den pædagogiske opgave, som er målestok for den studerendes faglige udvikling og dannelse.

Afsættet for vejledningen med et fagpersonligt sigte er situeret ud fra den opfattelse, at læringen ikke kan adskilles fra læringens genstand, men er tværtimod nedfældet i konkrete situationer og sociale praksisformer

(Tanggaard & Brinkmann, 2011, p. 23). Det betyder, at det indholdsmæssige grundlag i vejledningen er den studerendes konkrete handlinger i den daglige pædagogiske praksis, dokumenteret og formidlet fx gennem praksisfortællinger (Hedegaard-Sørensen, 2013) eller situationsbeskrivelser (Højberg, 2015). Dette kommer tydeligt til udtryk i nedenstående observation af en vejledning, hvor den studerende, på vejleders opfordring, læser en lille beskrivelse op fra den "kinabog", som han er begyndt at gå med i baglommen med følgende begrundelse:

"Det var sådan for at prøve at tvinge mig selv lidt til sådan at prøve at være mere obs på "Orv, nu kan jeg høre, der sker et eller andet bag ved mig, og det må jeg lige få skrevet ned". Og så kan jeg prøve at sidde og tænke, altså tvinge mig selv til at prøve at reflektere mere over, hvad det er, vi gør, og hvad vi laver, og hvad jeg ser" (ANDERS, 2. praktik).

Situationen, som ANDERS har beskrevet i kinabogen, finder sted en eftermiddag, hvor to børn, j og m, leger med togbane. ANDERS læser:

- j og m sidder tæt, og j sidder på sporet, hvor m skal forbi.
 - m siger en høj lyd, j reagerer ikke.
 - Jeg siger til m "Du skal bare sige dyt, dyt, hvis du vil forbi".
 - m kigger på j og siger "Dyt, dyt", hvorefter j flytter sig fra sporet.
 - m kigger på mig og smiler "Jeg skulle bare sige dyt, dyt"
- (Feltnoter).

Herefter udspiller sig en dialog mellem den studerende og vejlederen, hvor vejleder guider den studerende til at få øje på, hvordan han med sin gestik, smil og øjenkontakt støtter barnet, så barnet "oplever, at han får hjælpen, og det viser han tydeligt ved at kigge op på dig". Og vejleder fortsætter:

"Det er sådan et fedt samspil det der, altså hvor han også ... Han får jo en oplevelse af, at han kan bruge den voksne til noget, ikk'. Der sidder en voksen lige ved siden af. Hvis du ikke havde siddet ved siden af, så kunne det godt måske have endt i en konflikt" (Feltnoter).

Beskrivelsen viser, hvordan dialogen om en detaljemættet situationsbeskrivelse af de mikroprocesser, der sker i samspillet mellem den studerende og børnene i en konkret situation i hverdagen, åbner for refleksioner over dette samspil og dermed for det, som Helene Falkenberg i sit kapitel kalder for den studerendes evne til at kunne improvisere, "som handler om at kunne møde det uforudsete, komplekse og multipelt rytmiske i den pædagogiske praksis" (Falkenberg, 2020, se kap. 6).

Eksemplet viser samtidig, hvordan en detaljemættet situationsbeskrivelse som symbolsk redskab kan mediere mellem den studerendes handlinger i situationen og dialogen og de fælles refleksioner med praktikvejlederen (Dalsgaard, 2007; Hasse, 2013, Højberg, 2015). At det netop er den studerendes handlinger, som er det centrale i situationsbeskrivelsen, bliver tydeligt, da den studerende læser endnu en beskrivelse op. Her deltager han ikke selv i den situation, han beskriver, og det får vejleder til at knytte følgende kommentar til den:

"Ja, det er en fin en. Jeg tænker, nogen af de der, du laver, hvor du selv er med, de kunne være vildt fede, at du skrev nogle flere af dem. Altså, hvor du sådan får en oplevelse af og ... at du bidrager med noget i en leg for eksempel. Fordi det der med for eksempel at sidde med ... nu ved jeg ikke, hvordan ... om du sad på gulvet ved siden af, eller om du sad på en stol eller hvordan ...?" (Feltnoter).

Praktikvejlederen tager her fat på en central mulighed, som den detaljemættede beskrivelse rummer, nemlig muligheden for at gå helt tæt på den studerendes fysiske placering og kropslige bevægelser i rummet, og

betydningen af at få øje på det som studerende. Det understreger samtidig betydningen af, at vejleder selv er tæt på den studerendes praksis og dermed kan tage afsæt i dette i forbindelse med vejledningen, sådan Trine Kløveager Nielsen også har påvist det (Nielsen, 2014, s. 189). Denne tilgang til vejledning tager afsæt i en situeret forståelse af viden og læring, hvor det at skriftliggøre og tale om konkrete oplevelser og erfaringer i form af situationsbeskrivelser kan give grundlag for udvikling af *situeret professionalisme*, et begreb, som Lotte Hedegaard-Sørensen bruger til at indfange den særlige form for viden ”som udfolder sig i situationer, når der handles, skønnes, vurderes, reflekteres og teoretiseres i situationernes nu” (Hedegaard-Sørensen 2013, s. 38). For de studerende kan det dog af og til opleves som irrelevant eller banalt at arbejde med situationsbeskrivelser, hvilket fx kommer til udtryk i ANDERS’ lidt undskyldende kommentarer til oplæsningen fra kinabogen:

ANDERS: Det er egentlig bare ... jeg tror bare ... det er ikke så meget ... ja, det er egentlig bare sådan fortællinger ... omkring nogle børn. Så ... vil du høre en?

KARINA: Ja, jeg vil rigtig gerne høre en af dem

ANDERS: Jeg synes den her, den her synes jeg er virkelig sjov. Det er ... nu var det bare j, g og m, der leger med togbane (Feltnoter).

Selvom denne tilgang til vejledning i særlig grad synes at understøtte de studerendes fagpersonlige dannelse og udvikling, kan den således møde modstand hos studerende, som kan have svært ved at se, hvordan den kan bidrage til opfyldelsen af praktikkens kompetencemål. Dette kan måske imødekommes, hvis man, som en praktikvejleder foreslår det, arbejder ’nedefra’, med udgangspunkt i praksis og de oplevelser og erfaringer, man får her, og efterfølgende relaterer dem til praktikkens mål:

”Jeg kunne godt tænke mig... jeg kan se, du har siddet derhjemme og tænkt, nu skal jeg skrive noget til alle punkterne, men hvor jeg godt kunne tænke mig at sige, nu den næste uge her, gad jeg godt, når du gik hjem, at du så satte dig ned eller tænkte, når du kom hjem, hvad var det nu, som var rigtig, rigtig fedt i dag, og hvor kan det passe ind i kompetencemålene, og skrive lidt om det. Eller hvad var det nu, jeg faktisk synes var svært og så, hvor er det jeg gerne vil blive bedre, hvad er det jeg gerne vil blive bedre til” (Interview med praktikvejleder).

Som det fremgår af ovenstående, synes begge kvalificeringsforståelser at influere på praktikvejledningens indhold. Dette kan for både praktikvejledere og studerende give en oplevelse af at befinde sig i et krydspres mellem forskellige og sommetider uforenelige krav og forventninger, som skal efterleves i praktikken. Dilemmaet spidsformuleres i nedenstående svar fra en praktikvejleder på et spørgsmål fra forskeren om, hvorvidt udgangspunktet for vejledningen er kompetencemålene:

”Ikke som udgangspunkt altid. Der er jo et krav fra seminariet, og dem prøver vi jo på at efterleve så godt som muligt. Så selvfølgelig er vi sikker på, at vi kommer omkring alle kompetencemål, for det skal jeg jo kunne forsvare, når jeg engang skal sidde til eksamen, og jeg skal skrive en lille indstilling på at bestå, så det er klart. (...). Men jeg vil meget hellere have praksis eksempler, som vi kan snakke om. Og jeg vil meget hellere have det der med, at man reflekterer over, hvem er jeg som fagperson. Hvad er det jeg kan byde ind med i gruppen i det store fællesskab? Hvordan kan jeg sætte mig selv i spil i forhold til at bidrage med noget? Fordi det er det, man kommer ud og skal gøre” (Interview med praktikvejleder).

Praktikvejlederen fremhæver her betydningen af, at vejledningen retter sig mod den studerendes fagpersonlige dannelse og udvikling, fordi det er det, der skaber det bedste grundlag for den kommende professionsudøvelse. Dette er helt i tråd med, hvordan de studerende ifølge vejlederen oplever det:

"Jeg oplever ofte en usikkerhed fra den studerende om, hvor er jeg, i min erfaring, i min udvikling til kommende pædagog, og det tror jeg, det handler om, at man på seminariet har nogle andre punkter. Der er ligesom nogle fastholdelsespunkter, man skal opfylde, der er nogle ting, man ligesom skal vinke af, og sige: Nu har jeg gjort det, men det er der ikke, når man kommer her ud ..." (Interview med praktikvejleder)

På den ene side står de studerende helt bogstaveligt midt i den daglige pædagogiske praksis og oplever på egen krop, behovet for vejledning i forhold til at kunne håndtere de opgaver, udfordringer og dilemmaer, de møder her. På den anden side efterspørger de konkret vejledning i forhold til den forestående prøve og den 'opgave' – præsentationsfolio – de skal aflevere som grundlag herfor. Trine Kløveager Nielsens studier peger på, "at studerende kan opleve at være i klemme mellem kravene fra uddannelsesstedet og praktikstedet" (Nielsen, 2014, p. 190), hvilket ifølge Kløveager Nielsen kan hænge sammen med, at de studerende oplever modstridende krav fra praktiksted og uddannelsessted (ibid.).

Helt konkret synes det at komme til udtryk på den måde, at praktikprøven og præsentationsportfolien ("opgaven") synes at fylde gradvis mere i den studerendes dagsorden til vejledningen, jo længere frem i praktikforløbet, den studerende kommer. Dette kan måske give anledning til at overveje, hvad praktikstedets opgave og rolle er i forhold til at definere vejledningens indhold. Som Skovhus og Troelsen formulerer det:

"Vi anerkender den drivkraft, der kan ligge i, at den studerende får mulighed for selv at definere sine vejledningsbehov. Omvendt kan den studerende også have brug for hjælp og inspiration til at identificere, hvad man kan være optaget af i en pædagogisk praksis, og hvilke vejledningsbehov man kan have" (Skovhus & Troelsen, 2019, p. 7).

Dette kan pege på, at der måske kan være behov for en tydeligere markering af det fagpersonlige dannelsesaspekt som indholdsdimension i vejledningen, eksempelvis i praktikstedets uddannelsesplan, med henblik på at balancere de to kvalificeringsforståelser. Og spørgsmålet er, om dette kan imødekommes gennem en mere systematisk anvendelse af praksisnære og detaljemættede situationsbeskrivelser og praksisfortællinger som grundlag for vejledningen.

En tredje agenda

Udover de to kvalificeringsforståelsers indflydelse på vejledningens indhold, synes en tredje agenda nogle steder at spille ind, nemlig en mere institutionel eller kommunal agenda. Dette er eksempelvis tilfældet i Børnehus 3, hvor en del af vejledningstiden på de fælles uddannelsesdage anvendes til introduktion til kommunens pædagogiske tænkning og metode, og det understreges i notatet om forventninger og snitflader, at der kun vejledes i egen kontekst, i [kommunens] metode, teori og organisation, og at man ikke inddrager nye og/eller andre metoder og lign. (Kommunens interne notat om vejledning).

Formålet med dette vejledningskoncept synes dobbelt: At forberede de studerende til den forestående prøve, og at forme de studerende som kommende medarbejdere: *Når vi laver vejledning, så er det vejledning på de opgaver, de sidder med. De skal jo lykkes som studerende, vi skal gerne have formet dem til de fremtidige medarbejdere* (Interview med institutionsleder).

At lykkes som studerende sidestilles her med at blive formet som en potentielt kommende medarbejder, ikke blot i generel forstand, men helt specifikt i forhold til netop denne kommune. Der er med andre ord tale om en agenda, som flytter fokus fra den studerendes behov for (ud)dannelse til kommunens behov for arbejdskraft.

Sammenholdes dette med en relativ lav ledighedsprocent blandt pædagoger (2,9 % på BUPL's område) (BUPL, 2020) og med, at der tales om pædagogmangel og vanskeligheder med at rekruttere kvalificerede nyuddannede pædagoger til daginstitutionerne (DEA, 2019), kan praktikvejledningen desuden ses som praktikstedets og kommunens måde at gøre sig attraktiv som fremtidige arbejdsplads.

Som studerende kan dette på den ene side opleves som en god måde at blive introduceret til praktikstedets og kommunens pædagogik og metoder:

"Jeg kan godt lide, vi bliver introduceret til alle de der ting i kommunen i stedet for, at man bare skal sidde og læse det hele. Men ellers, jeg er jo med til personalemøder på lige fod med de andre pædagoger. Og så har de sådan nogle to konferencedage for alle studerende i [kommune], hvor de så igen snakker om dem i to dage. Men det er også fint nok, jeg synes, det er rart at vide. Det handler meget om, hvor man kan finde pædagoger rundt i [kommune]. Hvor arbejder vi henne, når vi er færdige. Så jeg synes egentlig man får en god introduktion" (Interview med LAURA, 3. praktik).

På den anden side kan denne vejledningsform, hvor der ikke er afsat tid til individuel vejledning opleves som frustrerende for de studerende:

"Men det handler måske ikke så meget om sådan, hvad vi laver nu, eller hvad vi laver i forhold til vores opgave eller vores mål og sådan noget, og det er jo ligesom det, jeg synes er det vigtigste, det er jo ligesom målene" (Interview med LAURA, 3. praktik).

Den studerende efterspørger her vejledning både i forhold til udøvelsen af det daglige pædagogiske arbejde – "hvad vi laver nu" – og i forhold til den kommende prøve – "hvad vi laver i forhold til vores opgave eller mål". Dette er helt i tråd med de to tidligere beskrevne kvalificeringsforståelser, rettet mod henholdsvis den fagpersonlige dannelse og opfyldelsen af praktikkens kompetencemål, som præger indholdet i praktikvejledningen, og som her "udkonkurreres" af en kommunal (rekrutterings)agenda.

Praktikvejledning som et fælles anliggende på praktikstedet

Kapitlet har hidtil fokuseret på vejledning som den planlagte vejledning, der finder sted inden for en fastlagt ramme og afgrænset i tid og rum. Afslutningsvis rettes fokus mod den løbende vejledning, der finder sted i tilknytning til den daglige pædagogiske praksis, og som er relateret til håndteringen af konkrete praksissituationer. Dette sker både i samspillet mellem den studerende og den formelle praktikvejleder, som er tilknyttet den studerende. Men det sker også i samspillet med de øvrige ansatte, hvor praktikvejledning udvides til at være et fælles anliggende for alle på stuen eller institutionen ud fra den betragtning, at det at have studerende i praktik er et fælles ansvar. Som en vejleder formulerer det: *"Selvom jeg er vejleder, så er han jo husets studerende"* (Interview med praktikvejleder).

I det følgende analyseres denne form for praktikvejledning med afsæt i det empiriske materiale og relateret og perspektiveret i forhold til kapitlets lærings- og vejledningsforståelse.

Casematerialet viser, at vejledning som fælles anliggende nogle steder formaliseres skriftligt i praktikstedets praktikbeskrivelse og uddannelsesplan som én blandt flere forskellige måder at organisere vejledningen på, eksempelvis som det fremgår af praktikbeskrivelsen og uddannelsesplanen fra Børnehus 2: *"Derudover er der den daglige vejledning i praksis med pædagogerne på stuen."* (Praktikbeskrivelse og uddannelsesplan, Børnehus 2). Andre steder italesættes det mundtligt som en del af stedets praksis, ikke kun i forhold til

studerende i praktik, men som noget, der finder sted i det gensidige samspil mellem alle deltagere i praksisfællesskabet, både børn og voksne:

"Vi har aftalt, at det ikke kun er mig, men det er os som hus, der er rollemodeller. Alle er jo et eller andet sted vejledere, og TANJA (den studerende) er jo også vejleder for nogle af os, så det går jo begge veje, ikke også. Og børnene er også vejledere, der er mange ting i det. Så vi skylder hinanden, at når vi har en studerende, så hjælper man til med det, man kan, og det er ikke kun mig, eller TANJA, der er vejleder, det er altså huset" (Interview med praktikvejleder og studerende).

Vejledning bliver i denne forståelse bredt ud til at være et gensidigt udvekslingsforhold, hvor viden og erfaring deles – distribueres – mellem alle deltagere i fællesskabet, og hvor læring er noget, der finder sted som en del af en social praksis, situeret i det daglige pædagogiske arbejde på praktikstedet.

Det empiriske materiale viser desuden, at vejledning som fælles anliggende *både* finder sted som en direkte og bevidst vejledning rettet mod den studerende i konkrete situationer *og* som en mere indirekte påvirkning i hverdagen. I Børnehus 2 er morgensamlingen netop afsluttet, og TILDE, den studerende, står ved tavlen sammen med KIRSTEN, en af de andre "voksne" på stuen:

KIRSTEN: "Lagde du mærke til, at jeg talte med stille stemme?"

TILDE: "Ja, det er en god idé, det med at tale stille"

KIRSTEN: "Ja, det var også derfor jeg lige sagde det, for at du skulle se, at det faktisk virker" (Feltnoter).

Den lille episode viser, hvordan en anden "voksen" end den formelt udpegede praktikvejleder tager del i vejledningen af den studerende, i dette tilfælde med afsæt i en fælles aftalt metode, som afprøves i praksis. TILDE fremhæver selv denne form for læring:

"Jeg synes faktisk, jeg lærer vildt meget af den feedback, jeg får, eller af den der ... eller hvis de har ... de er gode til at give nogle tips og tricks eller sådan. Jeg synes ikke, de er lukket for at have sådan en, ja sådan faglig samtale. Altså, jeg synes ikke de ... de er virkelig gode til at sige "Jeg gør sådan og sådan" og så begrunde, hvorfor de gør det. Så jeg kan lidt få nogle teknikker med videre. Og så lærer jeg jo også, når jeg ... bare sådan i dag, at børnene de "Nå okay, måske skulle jeg prøve på en anden måde en anden gang eller have mindre børn med", altså man lærer jo hele tiden, synes jeg" (Interview med TILDE, 3. praktik).

TILDE fortæller videre, hvordan hun selv er begyndt at bruge "den der shh-ting", som KIRSTEN anvender i sit samspil med børnene:

"Okay, så går jeg helt tæt på eller sådan sætter mig på hug, og så er jeg sådan dér (dæmpet stemme) "Kom her, jeg skal fortælle jer noget". Og så bliver de jo også helt dernede, altså sådan. Og så siger jeg (dæmpet stemme) "Vi skal have en lille hemmelighed sammen". Og så hvisker vi frem og tilbage, og så gør de, de ting jeg gerne vil have, hvor jeg før i tiden, kunne jeg godt være sådan "Ej drenge, det er nu. Kom nu. Nu skal I gå med" og sådan" (Interview med TILDE, 3. praktik).

I dette eksempel er der altså tale om en bevidst handling fra pædagogens side, hvor intentionen i praktikstedets uddannelsesplan: "Derudover er der den daglige vejledning i praksis med pædagogerne på stuen" virkeliggøres i praksis. Men vejledning som fælles anliggende sker også som en mere indirekte påvirkning gennem den studerendes deltagelse i og bevægelse gennem den daglige pædagogiske praksis:

"Bare det at TANJA (den studerende) bevæger sig ned igennem huset, det oplever jeg også, når jeg bare er gået ned igennem huset, så er der masser af vejledning fra pædagoger, der gør alt muligt. Som ikke nødvendigvis er det samme som du gør, men som ikke desto mindre er noget, som man kan samle noget op fra" (Interview med praktikvejleder).

Her betragtes den studerendes deltagelse i og bevægelse "ned gennem huset" som en betydningsfuld del af den studerendes læring, som "noget, som man kan samle noget op fra". En teoretisk perspektivering kan hjælpe til at forstå denne proces. Jean Lave og Etienne Wenger har sammen udviklet analysebegrebet *legitim perifer deltagelse*, som er velegnet til at indfange og begribe læreprocessen som en bevægelse fra en perifer til en gradvis mere central deltagelse i fællesskabet (Lave & Wenger, 2000). Ifølge denne forståelse er viden knyttet til den læreproces, der gør den nyankomne til en (mere) erfaren deltager i praksisfællesskabet igennem sit aktive samspil med de øvrige deltagere og den konkrete kontekst (Hasse 2002). Læring og viden ses dermed som del af en social praksis (Tanggaard, 2009), hvor viden og læring er *distribueret* mellem deltagerne. Med afsæt i denne forståelse bliver alle deltagere i praksisfællesskabet, både børn og voksne, til "medvejledere" i den studerendes praktikforløb.

En praksis udfoldet af dygtige og kompetente udøvere kan dermed være med til at løfte niveauet for den studerendes læreproces, men det betyder samtidig, at også det modsatte kan gøre sig gældende. Der er eksempler på begge dele i vores materiale. Der er situationer, hvor den studerende bliver fagligt løftet gennem samspillet med en erfaren pædagog, som det skete i eksemplet med TILDE ovenfor, eller hvor den studerende fx inviteres med til udarbejdelsen af den kommende ugeplan (Feltnoter), en opgave, som indebærer pædagogiske overvejelser og faglige begrundelser for de valg der træffes og den plan, der lægges. Men der er også tilspidsede situationer, hvor *"stemningen bliver præget af en vis form for overhøring og mange irettesættelser (...)* Sid nu stille; hør efter; hvis du har hørt efter, hvad jeg sagde, havde jeg ikke behøvet at sige det igen" (Feltnoter), og hvor den indirekte vejledning i form af ureflekterede handlemåder fra en mindre erfaren og måske uddannet medarbejder i højere grad er baseret på "synsninger" og common sense-viden (se fx Lauvås & Handal, 2014).

I sådanne situationer kan der for den studerende blive tale om negativ identifikation, en mekanisme som ifølge Wenger også kan være en betydningsfuld del af en faglig identitetsdannelse (Wenger, 2004), og som indfanges i følgende kommentar fra praktikvejlederen til den studerende i forbindelse med et interview, hvor begge deltog:

"Altså jeg talte med rigtig mange studerende, faktisk ikke lige dig, som også fortæller, at noget af det, som de samler op, det er også det, hvor de tænker, at sådan ville jeg aldrig tale til et barn. Altså den måde kan man jo også samle op på" (Interview med praktikvejleder og studerende).

Vejledning som fælles anliggende konstituerer således et uddannelsesrum, som primært retter sig mod den studerendes fagpersonlige dannelse – selvom kvaliteten af dette uddannelsesrum som anført kan være svingende. Samtidig forudsætter det, at den studerende får adgang til fællesskabet, hvilket ikke altid, som Martin Bayer har påvist det, er så enkelt (Bayer, 2001). *Ideelt* set får den studerende del i de distribuerede kundskaber, det vil sige de forskellige færdigheder, ressourcer og kompetencer, som praktikstedet råder over. *Reelt* er det imidlertid ofte sådan, at den studerende forbliver i rollen som studerende uden rigtig at 'komme ind i varmen' og dermed kun i begrænset omfang får adgang til dette 'lager' (ibid.).

Denne oplevelse havde en af de studerende, vi fulgte. På hendes praktiksted indgik de studerende ikke i normeringen ud fra et ønske fra praktikstedets side om at "give den studerende plads til at være studerende", og derfor var hun hverken med i den fastlagte ugeplan eller i den daglige arbejdsfordeling, hvor alle blev "skrevet på tavlen". Dette fik hende til at føle sig overflødig og usikker på sin rolle og opgave på stuen:

"Altså, så bliver jeg bare sådan hende der, der bare tuller rundt. Så jeg kan meget godt lide, at jeg får det ansvarsområde, at så er det i dag, du gør det. Så er jeg sådan "Perfekt, så ved jeg det, så kan jeg få gjort min

ting og være en del af teamet”, altså, så jeg ikke bliver ... ryger ud i ... Altså selvom de ikke ekskluderer mig, det ved jeg godt, men at man kan alligevel godt føle, at de har noget, og så ”Nå, så må jeg bare prøve at finde min plads” og sådan er det bare hver dag, ikk” (Interview med TILDE, 3. praktik).

Efter at have taget problemet op med sin praktikvejleder og drøftet det på stuen, ændredes denne praksis, så også TILDE ”kom på tavlen” og følte sig som en del af fællesskabet. Lykkes det at komme ind i varmen, som det gjorde for TILDE, rummer den løbende vejledning, som finder sted i samspillet med kollegerne, et værdifuldt supplement til eller grundlag for den planlagte vejledning. Kløveager Nielsen anfører således, at ”Et professionelt fællesskab kan skabe et fundament for læring. Når de studerende deltager i det kollegiale fællesskab, ser de værdien af at arbejde sammen om at forbedre praksis” (Nielsen 2014, p. 189).

I de tilfælde, hvor det fungerer godt, kan vejledning som fælles anliggende *både* bidrage til at udvide den studerendes læringsmuligheder ved at inddrage andre(s) forståelser og perspektiver på den daglige praksis og fungere som ”aflastning” af eller ”stødpude” mod en eventuel dårlig relation mellem praktikvejleder og studerende. Som en praktikvejleder udtrykker det:

”For det kunne jo være, at mig og TANJA ikke lige havde den samme tilgang til alting, som mig og HANNE (en tidligere studerende) havde, og så er det jo fint nok, at der er en anden, man kan spørge om de ting. Det betyder ikke, at man ikke kan arbejde sammen, men at man bliver forstået bedre af nogle andre mennesker, ikke” (Interview med praktikvejleder og studerende).

Samtidig er det dog også tydeligt, at denne meget åbne definition af vejledning som noget, der finder sted løbende og hele tiden i et gensidigt udvekslingsforhold mellem alle deltagere i praksisfællesskabet ikke kan stå alene eller erstatte en mere struktureret og fast tilrettelagt og fagligt funderet vejledning. Ikke mindst fordi der også er nogle etiske aspekter forbundet med vejledning, som finder sted her og nu i den konkrete praksissituation.

Opsamlende diskussion

I dette kapitel har fokus været på vejledningen i praktikken. Det er undersøgt, hvordan praktikstederne tilrettelægger og organiserer praktikvejledningen, hvilke rationaler og begrundelser, der ligger bag, samt hvilke muligheder og begrænsninger en individuel og en kollektiv vejledningsform kan tilbyde. Herefter er der zoomet tættere på selve vejledningsrummet, med en analyse af hvem eller hvad, der bestemmer vejledningens indhold. Afslutningsvis er praktikvejledning som fælles anliggende blevet udfoldet og analyseret som en væsentlig del af den studerendes læring og praktikstedernes kultur.

Praktikvejledning spiller en vigtig rolle i det uddannelsesrum, som praktikstedet har ansvaret for at etablere omkring den studerendes læreproces. Det empiriske materiale viser, at dette gøres på forskellige måder og med forskellige begrundelser og rationaler. Nogle steder arbejder man med den individuelle vejledningsform, som er udbredt på pædagoguddannelsen. Andre steder eksperimenterer man, som supplement til den individuelle vejledning, med en kollektiv vejledningsform, ud fra et ønske om at tilbyde de studerende mulighed for gensidig sparring med medstuderende. Og endelig ser vi eksempler på praktiksteder, som har indført et helt nyt koncept for vejledning, med en centralisering og rangordning af de opgaver og ansvarsområder, som er knyttet til varetagelsen af praktikvejledningen. På den baggrund rejser kapitlet spørgsmålet, hvad denne centralisering, effektivisering og hierarkisering, som samlet kan læses som en professionaliseringstendens, gør ved selve vejledningen og vejledningsprocessen. Hvilken betydning har det for eksempel for den situationsnære vejledning, at den uddannede vejleder rykker længere væk fra den

praksis, som der vejledes i? Samtidig rejser det spørgsmålet om, hvad vejledningen skal indeholde, og hvem der bestemmer dette indhold.

En undersøgelse af forskellige vejledningsformer viser, måske ikke så overraskende, at den individuelle og den kollektive vejledningsform synes at kunne noget forskelligt. Det interessante viser sig dog, når det diskuteres, hvilke muligheder og begrænsninger der er forbundet med de to vejledningsformer. Kvaliteterne ved den individuelle vejledning synes især at handle om to forhold, nemlig muligheden for at skabe et trygt og fortroligt vejledningsrum samt muligheden for at følge den studerendes læreproces tæt. Tryghed og fortrolighed i samspelet med praktikvejleder opleves som et værdifuldt grundlag for vejledningen og dermed for den studerendes læreproces i praktikken. Casematerialet viser, at det er et grundlag, som praktikstederne finder væsentligt at etablere allerede fra begyndelsen af praktikperioden. Heri ligger imidlertid samtidig den individuelle vejledningsforms begrænsning, nemlig at det måske ikke altid lykkes, at samspelet måske ikke fungerer og at trygheden og fortroligheden dermed udebliver. Den anden mulighed, som er knyttet til den individuelle vejledning, er muligheden for at følge den studerendes daglige pædagogiske praksis tæt. Dette åbner for at arbejde med vejledning ud fra et situeret perspektiv og indhold; en kvalitet, som har den studerendes fagpersonlige dannelse i fokus.

Den kollektive vejledningsform synes at give nogle andre muligheder. Den fremhæves først og fremmest for muligheden for gensidig sparring og feedback mellem de studerende, og for herigennem at udnytte de studerendes forskellighed og mangfoldighed til udvikling af kritisk refleksion, nye handlemuligheder og professionsidentitet. Samtidig synes den kollektive vejledningsform at kunne understøtte studerendes fællesskaber og herigennem modvirke følelsen af at være alene.

At de to vejledningsformer rummer forskellige kvaliteter og tilbyder forskellige muligheder, men også hver især rummer begrænsninger, synes dermed at invitere til overvejelser over, om de to vejledningsformer med fordel kunne inddrages og anvendes i en kombineret form, hvor de supplerer hinanden, og hvor disse potentialer udnyttes.

En analyse af praktikvejledningens indhold peger på, at to forskellige kvalificeringsforståelser har indflydelse på vejledningens indhold, nemlig det, man kunne kalde en kompetencemålstyret kvalificeringsforståelse og en kvalificeringsforståelse rettet mod en fagpersonlig dannelse og udvikling. Analysen viser, at den fagpersonlige dannelse synes at fylde mest i praktikperiodens begyndelse, mens kompetencemål og prøve fylder gradvis mere i vejledningen, jo længere frem i praktikforløbet, den studerende kommer. Der synes således at være tale om to modsatrettede bevægelser, hvor rettedheden mod den fagpersonlige dannelse synes at skrive den studerende *ind i* praksis, mens kompetencemålstyringen snarere synes at skrive den studerende *ud af* eller *væk fra* praksis. Samtidig synes kompetencemålstyringen at indebære en risiko for, at praktikken reduceres til et rum for dataindsamling, hvor praktikvejledningens indhold underordnes en ekstern prøvelogik.

Selvom de to kvalificeringsforståelser tilsyneladende trækker i hver sin retning, er spørgsmålet dog, om en anderledes tilrettelæggelse af praktikvejledningens indhold, og om anvendelsen af eksempelvis praksisnære og detaljemættede situationsbeskrivelser og praksisfortællinger kan gøre det muligt at ændre bevægelsen og trække i samme retning, således at opfyldelsen af kompetencemålene sker "nedefra", med afsæt i den studerendes daglige pædagogiske praksis.

Udover de to kvalificeringsforståelsers indflydelse på vejledningens indhold, synes en tredje agenda nogle steder at spille ind, nemlig en mere institutionel eller kommunal agenda, hvor formålet med vejledningen synes dobbelt: At forberede de studerende til den forestående prøve, og at forme de studerende som

kommende medarbejdere. Der er således tale om en agenda, som flytter fokus fra den studerendes behov for (ud)dannelse til kommunens behov for arbejdskraft.

Afslutningsvis analyseres praktikvejledning som fælles anliggende på praktikstedet. Det empiriske materiale viser, at denne form for vejledning indgår i praktikstedernes måde at etablere et uddannelsesrum for de studerendes læreproces, enten eksplicit formuleret i praktikbeskrivelse og uddannelsesplan eller implicit, som en del af praktikstedets praksis og kultur. Det er den vejledning, som finder sted gennem den studerendes deltagelse i praktikstedets praksisfællesskab, hvor viden og læring er distribueret mellem deltagerne og en del af praktikstedets sociale praksis. Hermed er det en vejledning, som har stor betydning for den studerendes læreproces i praktikken, men som ikke kan stå alene eller erstatte en mere struktureret og fast tilrettelagt og fagligt funderet vejledning.

Litteratur

- Bang, J. og Dalsgaard, C. (2010). Læring i videnssamfundet – Om vidensformidling, videnskonstruktion og vidensdeling. *Læring & Medier (LOM)*, 2010, nr. 5, (s. 1-17).
- Bayer, M. (2001). *Praktikkens skjulte læreplan. Praktikuddannelse – empirisk undersøgt i pædagoguddannelsen*. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Bisgaard, J. (2018). *Praktikken didaktik: hvordan styrkes lærlinge og studerendes engagement og læring i praktik?* DPU, Aarhus Universitet.
- BUPL A-kasse, <https://bupl.dk/akassen/ledighed-og-dagpenge/se-ledighed-paa-danmarkskort/>, besøgt 20.01.20.
- Dalsgaard, C. (2007): *Åbne læringsressourcer – mod en sociokulturel teori om læringsressourcer*. Ph.d.-afhandling. Det Humanistiske Fakultet. Aarhus Universitet.
- Danmarks Evalueringsinstitut EVA (2014). *Praktikvejledning på pædagoguddannelsen*, Danmarks Evalueringsinstitut.
- DEA (2019). *Dagtilbudsledernes perspektiv på nyuddannede pædagoger*. <https://dea.nu/publikationer/dagtilbudsledernes-perspektiv-paa-nyuddannede-paedagoger-0>, besøgt 20.01.20.
- Dysthe, O. (2003): *Dialog, samspil og læring*. Aarhus: Klim.
- Elkjær, B. (2000). *Knowledge Work and Organisational Learning*. Handelshøjskolen i København. Institut for Informatik; Copenhagen Business School. Department of Informatics. ISSN 1399-1779. <https://research-api.cbs.dk/ws/portalfiles/portal/58908684/6466.pdf>
- Falkenberg, Helene (2020). "Den studerendes vidensprocesser i den pædagogiske praksis." I: Rothuizen, J. J., Togsverd, L., Bayer, M., Højberg, B. & Falkenberg, H. (2020). *Pædagoguddannelsens praktik og dens bidrag til dannelse af professionsidentitet*. BUPL
- Gulløv, E. & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Nordisk Forlag A/S.
- Hasse, C. (2002): *Kultur i bevægelse – fra deltagerobservation til kulturanalyse – i det fysiske rum*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hasse, C. (2013). "Vygotkys sociokulturelle læringsteori." I: Qvortrup, A. og Wiberg, A. (red.) *Læringsteori & didaktik* (s. 144-172). København: Hans Reitzels Forlag.
- Hedegaard-Sørensen, L. (2013). *Inkluderende specialpædagogik. Procesdidaktik og situeret professionalisme i undervisningen*. København: Akademisk Forlag.
- Hjort, K. (2006). Professionalisering af arbejdet med mennesker - honnet ambition eller demokratisk nødvendighed? *FTF FOKUS oktober 2006* (NR: 4), https://www.ftf.dk/fileadmin/multimedia/Fokus_nr4_web.pdf
- Højberg, B. (2015). *Læring i praktikken. Tilgange og metoder i pædagogstuderendes praktik*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Juelskjær, M. & Plauborg, H. (2013). "Læring og didaktik udsat for poststrukturalistisk tænkning." I: Qvortrup, A. & Wiberg, A. (red.) *Læringsteori & didaktik* (s. 257-287). København: Hans Reitzels Forlag.
- Killén, K. (2007). *Professionel udvikling og faglig vejledning*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kragelund, L. (2007). *Dilemmaer ved at gennemføre forskning i egen organisation*. *Klinisk sygepleje*, 21. årgang, nr. 1 (s. 72-80).
- Lave, J. & Wenger, E. (1991/2000): "Legitim perifer deltagelse" I: Illeris, Knud (red.). *Tekster om læring* (s. 181-190). Roskilde Universitets Forlag.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring - og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2015). *Vejledning og praksisteori. Vejledning & profession*. Aarhus: Klim.

- Nielsen, T. K. (2014). *Teori og praksis i professionsuddannelserne. Et systematisk review*. Ph.d.-afhandling. Institut for Uddannelse og Pædagogik. Aarhus Universitet.
- Nordentoft, H. M. (2012). "Kollegiale vejledningsformer og læring i sundhedsarbejdet". I: Simovska, V. & Jensen, J. M. (red.). *Sundhedspædagogik i sundhedsfremme* (s. 213-229). København: Gads Forlag.
- Nordentoft, H. M. et al. (2019). *Kollektiv Akademisk Vejledning. Fra forskning til praksis*. Aarhus Universitetsforlag.
- Rasmussen, M. (2014). *Læring og vejledning i praksis. Vejledningens betydning for studerendes læring i praktikken*. København: Akademisk Forlag.
- Skovhus, R. B. & Troelsen, G. C. (2019). *Praktikvejledning i pædagoguddannelsen - ansvar og organiseringsformer en model til analyse og diskussion*. Aarhus: VIA University College.
- Tanggaard, L. (2009). "Et sociokulturelt blik." I: Pjengaard, S. (red.). *Pædagogisk psykologi. Motivation, identitet og læring* (s. 9-27). Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2011). "Til forsvar for en uren pædagogik" I: Rømer, T. A.; Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2011). *Uren pædagogik* (s. 18-35). Aarhus: Klim.
- Thomsen, R.; Buhl, R. & Skovhus, R. B. (2013). *At vejlede i fællesskaber og grupper*. København: Schultz Forlag
- Togsverd, L. (2020). "Kvalificering i spænding – når "opgave" og "eksamen" rejser ind i praktikken." I: Rothuizen, J. J., Togsverd, L., Bayer, M., Højberg, B. & Falkenberg, H. *Pædagoguddannelsens praktik og dens bidrag til dannelse af professionsidentitet*. BUPL
- Tveiten, S. & Iversen, A. (red.) (2018). *Veiledning i høgere uddanning. En vitenskapelig antologi*. Bergen: Fakkbokforlaget.
- Wenger, E. (2004): *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor til pædagog*. BEK nr. 354 af 07/04/2017. Uddannelses- og Forskningsministeriet.

9. Ansættelse og uddannelse: På vej til at blive en selvstændig professionsudøver

Af Jan Jaap Rothuizen

Hvorfor gøre ansættelse og uddannelse til et tema?

Praktikken er et komplekst felt, hvor den studerende gennem deltagelse i en pædagogisk praksis samt vejledning gradvist skal blive mere øvet og bedre i stand til at forvalte en pædagogisk faglighed. Sammen med uddannelsen i UC-regi skal praktikken udvikle de studerendes evne til at *udøve* praksis med henblik på at kunne varetage praksisnære, komplekse og udviklingsorienterede erhvervsfunktioner, at *undersøge* praksis med henblik på selvstændigt at kunne analysere og vurdere problemstillinger og at *udvikle* praksis med henblik på at kunne skabe fornyelse af praksis (sml. BEK nr 211, 2014; LBK nr 1147, 2014).

Med uddannelsesreformen af 1992 blev der indført lange lønnede praktikker i uddannelsen, og sådan har det været sidenhen. Der har i mellemtiden gentagne gange været diskussioner, om de lange praktikker fortsat skulle være lønnede, men disse diskussioner har ikke ændret på, at de er det, og at den studerende derfor er ansat på institutionen i praktikperioden. Foruden faglige og uddannelsesmæssige argumenter for det ene eller det andet, spiller økonomiske interesser formentlig også en rolle i status quo. Med den nuværende ordning er praktikken uden meromkostninger for uddannelsen, idet praktik ikke udløser taxameter, og også for institutionernes driftsansvarlige, idet de studerende er ansat og indgår i en samlet normering, hvor de belaster institutionens budget svarende til en halv pædagogstilling eller ca. 29 ugentlige medhjælpertimer.

Vi skal her hverken principielt eller pragmatisk tage stilling til, om konstruktionen er god eller ej. Men vi er nysgerrige efter, hvordan ansættelsesforholdet håndteres, hvad det betyder for hverdagen på institutionen og for den studerendes praktikuddannelse. Vores overordnede forskningsspørgsmål er derfor: *Hvilken betydning har det, at praktikken foregår i et ansættelsesforhold?*

Interesse for at se på, hvordan ansættelsesforholdet håndteres, forstærkes af den løbende diskussion om normering i daginstitutioner, hvoraf det fremgår, at den aktuelle normering mange steder presser såvel medarbejderne som den pædagogiske kvalitet. Et nærliggende spørgsmål er derfor, om der er faktorer, der har betydning for, om praktik som et ansættelsesforhold udgør en særlig belastning eller en særlig ressource. Indenfor det brede forskningsspørgsmål har vi derfor en særlig interesse i at blive klogere på, *hvad der hhv. hæmmer og fremmer, at praktikinstitutioner kan varetage kombinationen af to pædagogiske opgaver, den ene relateret til stedets målgruppe, den anden relateret til den studerendes uddannelse.*

For at besvare forskningsspørgsmålet, indkredses først en væsentlig dynamik i en praktik, der er rammesat af et ansættelsesforhold. Herefter beskrives erfaringer, der fremkommer fra vores cases i relation til den dynamik. Vi samler op på disse erfaringer ved at se på, hvordan der opstår hhv. positive og negative dynamikker. Til sidst overvejes igen, hvilken betydning det har, at dynamikken udfolder sig i en situation, hvor praktikken foregår i et ansættelsesforhold. Konklusionen er, at man ikke kan tillægge ansættelsesforholdet selvstændig betydning. Det udelukker dog ikke, at en kombination af 1) at praktikken er rammesat som et ansættelsesforhold, og 2) et begrænset overskud til at uddannelsesopgaven kan varetages i forhold til den konkrete studerende i praktik, kan resultere i såvel vanskeligheder i forhold til at uddannelsesaspektet varetages tilfredsstillende, som i vanskeligheder i forhold til varetagelse af det

pædagogiske arbejde. Undersøgelsen peger dog også på strategier, der kan øge overskuddet til varetagelse af både uddannelsesopgaven og det pædagogiske arbejde.

Inspireret af Grounded Theory (Charmaz, 2014) bruges i denne undersøgelse en række metodiske greb:

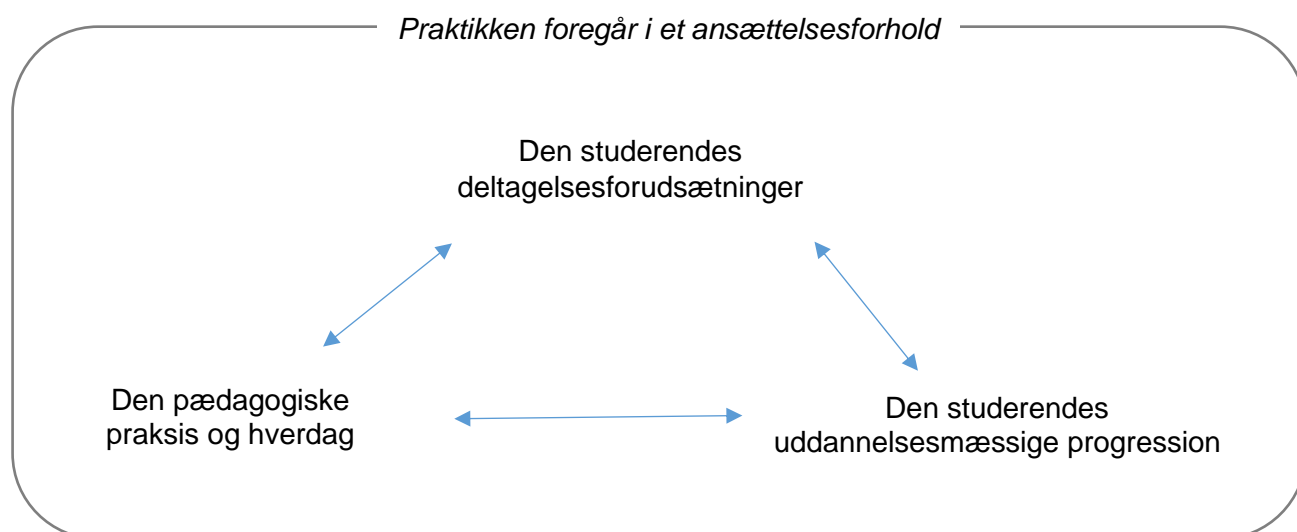
- Med afsæt i vores læsning af cases og en grovkornet åben kodning tegnes en dynamisk model for, hvordan der sker en gensidig påvirkning af den studerendes deltagerforudsætninger, den pædagogiske praksis og hverdag og den studerendes uddannelsesmæssige progression.
- Med afsæt i modellen udarbejdes to antagelser, den ene om forholdet mellem det at få en ny studerende ind og den pædagogiske praksis og hverdag, den anden om forholdet mellem den pædagogiske praksis og hverdag og den studerendes uddannelsesmæssige progression. De to antagelser fører til to spørgsmål, som åbner op for en lukket kodning, der foretages i forhold til syv af vores cases. De syv cases giver tilsammen indblik i et spekter af forskellige måder, hvorpå dynamikken udfolder sig.
- Der præsenteres relevante elementer af syv cases, som der knyttes kommentarer til. Disse uddrag og fortolkninger af cases i et diagram/et display udgør nu det erfaringsbaserede materiale, som kan analyseres i forhold til de to spørgsmål.
- Analysen resulterer i, at der udskilles tre forskellige modeller for, hvordan man kan øge beredskabet for at kompensere for den belastning for den pædagogiske praksis og hverdag, der kan opstå, når der kommer en ny studerende. Vi peger på, hvordan håndtering af den potentielle belastning også kan have betydning for den studerendes uddannelsesmæssige progression.
- Herefter når vi til besvarelsen af undersøgelsesspørgsmålet.

En dynamik, der udfolder sig indenfor rammen af, at praktikken foregår i et ansættelsesforhold

Der er mange faktorer, der kan spille ind i den proces, hvor den studerende, gennem deltagelse i en pædagogisk praksis samt vejledning, gradvist skal blive mere øvet og bedre i stand til at forvalte en pædagogisk faglighed. Her vælger vi at fokusere på tre overordnede faktorer, der springer i øjnene, når vi læser vores cases på tværs.

Den ene studerende er ikke lig den anden, det ene praktikuddannelsessted er ikke lig det andet, og foruden at disse to forskelligheder skal mødes, skal der også opstå en dynamik mellem dem, der implicerer en progression i den studerendes pædagogiske faglighed som udøver af pædagogik. I vores cases udfolder sig et dynamisk forhold mellem:

- Den studerendes deltagelsesforudsætninger.
- Den pædagogiske praksis og hverdag, den studerende som ansat bliver en del af.
- Den studerendes udvikling frem mod at kunne fungere som en ansvarlig voksen, der udøver, undersøger og udvikler i den pædagogiske praksis. Den studerendes udvikling i forhold til at kunne udøve, undersøge og udvikle benævnes i det følgende som progression.



Figuren viser, at de tre forhold påvirker hinanden gensidigt, og at der derfor både kan opstå selvforstærkende dynamikker, der styrker alle tre forhold, men også selvforstærkende negative dynamikker, der svækker alle tre forhold.

En studerende med gode deltagelsesforudsætninger kan være en berigelse for den pædagogiske praksis, uden at det nødvendigvis medfører, at der også er en uddannelsesmæssige progression. En studerende med begrænsede deltagelsesforudsætninger, der kommer ind et sted, hvor der er en velfungerende pædagogisk praksis og hverdag, kan få en stor uddannelsesmæssig progression. Omvendt kan en studerende med begrænsede deltagelsesforudsætninger, der kommer ind et sted med en skrøbelig pædagogisk praksis, udgøre en yderligere belastning for den hverdag, hvor det i forvejen er svært at finde ressourcer til at tage vare på den studerendes uddannelsesmæssige progression, med som konsekvens, at den studerende bliver mere usikker og får svækket sine deltagelsesforudsætninger yderligere.

Modellen er, som enhver model, en reduktion i forhold til virkeligheden, hvor man kunne udskille flere faktorer, der har betydning for, hvordan praktikken forløber, eksempelvis vejledningen, institutionskultur, selve normeringen på stedet, den studerendes livshistorie og motivation, forvaltningen af forholdet mellem uddannelsessted og praktiksted m.v. I vores cases træder alle sådanne faktorer frem og fletter sig ind i et sammenhængende narrativ (se især kap. 5 og 12). Vi bruger modellen med de tre overordnede faktorer til på den ene side at kunne rumme forskelligheden i vores cases og for på den anden side at kunne sammenligne dem og trække nogle mønstre op.

Forskellige erfaringer med dynamikken i praksis

Det kan antages, at den institution, hvor en studerende er i praktik, gerne skulle kunne sørge for, at der på stedet er en velfungerende pædagogisk praksis og hverdag i forhold til børnene og deres forældre, og at også den pædagogiske opgave i forhold til den studerendes uddannelse er velfungerende, således at der er en uddannelsesmæssig progression. For at undersøge forholdet mellem, at der træder en studerende ind i et ansættelsesforhold og stedets to pædagogiske opgaver i relation til hhv. stedets målgruppe og den studerende, fokuseres på to antagelser, der hver for sig og sammen åbner for en yderligere analyse af vores materiale.

- At få en studerende i praktik *kan* udgøre en belastning for hverdagen. Spørgsmålet er, om og hvordan man kan tage højde for, og til en vis grad kompensere for denne belastning.
- I en vellykket praktik er der en uddannelsesmæssig progression, også i form af den studerendes deltagelse i og mestring af den pædagogiske hverdag og praksis. Spørgsmålet er, hvordan den intenderede progression håndteres i praktikforløbet.

Med disse antagelser og spørgsmål i baghovedet fortæller vi kort om forskellige erfaringer med dynamikken i forskellige praktikker. Kan disse erfaringer informere os, så vi kan tegne nogle mønstre i forhold til, hvad der medvirker til en konstruktiv dynamik, og hvad der bidrager til en ikke-konstruktiv dynamik – og måske sige noget om, hvilken betydning det har, at dynamikken udfolder sig i en situation, hvor praktikken foregår i et ansættelsesforhold?

Solsikken

I Solsikken spørger vi lederen og praktikvejlederen, hvordan det er at have studerende inden for normeringen. For på Solsikken tager den studerende en medhjælperplads på stuen. De siger:

Leder: "Og der får hun en ny ind hver halve år, ikke? Det er skidebelastende i sig selv."

Vejleder: "Nej og der kan man sige, hvis ikke man har en robust studerende, der lige finder ud af, og hurtigt"

Leder: Hurtigt finder ud af rutiner og... Ja. Og også er i stand til netop det der og kan aflæse... praksis. Altså den pædagogiske praksis. Men fremfor alt også alle rutiner, for de skal bare sidde skal bare sidde i skabet, fordi ellers så går alting galt. Ja ja."

I en videre refleksion siger vejlederen:

"Altså jeg tænker, det godt nok også er hårdt at være studerende. Altså at komme ud i en del af normeringen i de her vilkår, altså. Jeg synes det er krævende for dem, som jeg siger, de er kastet for løverne. Altså... det må jeg sige."

Men jeg ved da også mange vil da synes, det har været hårdt, men der er også bare mange, der har lært meget, fordi de så også får lov og få mega meget ansvar herude. Ikke også? Og det gør folk herude, det gør vi også selv. Altså det... så på den måde er der god læring i det, men det kan da godt være lidt overrumplende et eller andet sted også, men jeg ved, at dem vi har haft her så også synes, at der har været superfed læring i det for dem. Og de får lov til meget. Ikke også? Også det der med, at så møder vi, planlægger hvad der skal, og er der noget du har lyst til? Og hvad skal vi, eller nu det dig, der har... altså overblikfunktionen. Så nu det dig, så de får de der ting der, altså, og har også hvis ikke de tager det, nu kommer du til og få den, fordi nu skal du øve dig i det, altså. Skubber lidt til dem og sådan noget."

Denne gang har de en studerende, der hurtigt kan gå ind i hverdagens opgaver, og som også kan arbejde selvstændigt. Men vejlederen signalerer også, at det er en studerende, der helst vil nøjes med praksis., dvs. at det udøvende aspekt fylder, mens det undersøgende og udviklende er i baggrunden.

"Det er svært med sådan en studerende", siger vejlederen, "for hun skulle gerne selv opleve, at den tid man bruger på at overveje sin egen og sine kollegers pædagogiske indsatser, er godt givet ud, og hvordan er det lige man kan lokke hende til at åbne sig for den erfaring?"

Fortolkning: Her peges der først på, at det, at den studerende indgår i normeringen på stuen, kan være en belastning for hverdagen, især hvis det tager længere tid, før den studerende kan gå ind i rutinerne. I denne omgang er der en studerende, der kan det, og derfor udgør det ikke en belastning for hverdagen, men til gengæld kommer der et vist pres på målet om faglig udvikling, der giver vejlederen en udfordring.

Kastanjehuset

I Kastanjehuset gør vejlederen sig også overvejelser over, hvordan det må være for en studerende at begynde i en praktik, hvor man fra starten af skal udfylde en plads. Hun siger:

"Hvis man er der klokken otte, er det vigtigt, at man går ned i den anden ende af huset, for ellers er der ikke nogle der, og sådan nogle ting."

Der er meget, man skal vide, have overblik over og gøre for at få hverdagen til at klappe; man skal faktisk kunne rigtig meget for ikke at komme til at føle sig utilstrækkelig.

"Ja eller hvad kan man sige... der er mange følelser, der kommer i spil, frustration, alle mulige ting tænker jeg. Det kan også blive en rigtig dårlig oplevelse, altså hvis man ikke føler sig parat til det. Og der kunne man godt, måske i starten af nogle praktikker, tænker jeg lige, der kunne man godt rykke nogle flere ressourcer med over, hvis man har. Sørge for, at der er en ekstra lige i startperioden, eller selv om man er en del af normeringen kunne være lidt mere under opsyn. [...] Ikke fordi, at vi ikke stoler på at de kan, men fordi at det måske er rart at have en at sparre med, eller en at spejle sig i, når man sidder der og er alene." Der måtte gerne være nogle ekstra ressourcer, især i starten.

Fortolkning: Også her er den studerende inde i stuens normering, og især i starten gør det, at den pædagogiske hverdag bliver sårbar samtidigt med, at der lægges et pres på den studerende, som ifølge vejlederen kan opleve sig som utilstrækkelig. Det gør noget ved arbejdsmiljøet i det hele taget. Der overvejes også en strategi med midlertidigt at omfordele ressourcer i huset, så hverken hverdagen eller den studerende bliver presset.

Midgaarden

I Midgaarden har man taget konsekvensen. Her har dagtilbudslederen bestemt, at ressourcerne på de fire daginstitutioner, der er i dagtilbuddet, bliver fordelt på en sådan måde, at de studerende kan holdes udenfor den faste normering. Til gengæld skiftes stuerne så til at have studerende. I praksis har det også den fordel, at det er nemt at finde en intern vikar, når der er en studerende, der går uden for normeringen. Derfor sker det i praksis ret tit, at den studerende alligevel indgår i normeringen. En af fordelene ved ordningen er, ifølge praktikvejlederen og lederen, at der er bedre plads til, at den studerende kan have et særligt forløb med nogle børn, ligesom der kan arbejdes med ICDP. Den studerende er ikke entydigt begejstret, for nu har hun ikke bare automatisk en plads, hvor det er hende, der har ansvaret og derfor også er den person, børnene automatisk holder sig til. På den anden side, argumenterer hun, så er der tid til at observere, og det er også nemmere at organisere vejledningen, for nu er det jo reelt kun én, der skal gå fra.....

Fortolkning: Her er den studerende fortsat ansat, men man har lavet en normering af de enkelte stuer uden at regne den studerende med, så man oplever at hun kommer "oveni". Det skulle kunne afbøde eventuelle belastninger, der kommer af, at den studerende på et tidligt tidspunkt skal udfylde en plads, som hun muligvis slet ikke kan udfylde. Det giver også bedre muligheder for vejledning. Alligevel kunne den studerende, på det

tidspunkt, hvor vi er med, ca. halvvejs inde i praktikken, nu godt tænke sig at have mere ansvar, være mere uundværlig, både for rigtigt at høre med i kollegagruppen og for at være der, hvor man virkelig skal leve op til noget. Hun tillægger således situeret læring en stor uddannelsesmæssig værdi.

Bakkely

I Bakkely har der været usikkerhed, om der kom en studerende i denne omgang. Først skulle der komme én, men så fik vedkommende alligevel en plads i en institution i en kommune tættere på professionshøjskolen, og praktikken blev aflyst, så der blev ansat en medhjælper i stedet for. Men så var der pludselig en studerende, der kom tilbage fra orlov, som i sidste øjeblik skulle have en plads ... og pladsen på Bakkely var jo ikke besat. Der er drøn på i Bakkely, og der er hårdt brug for alle hænder. Der er en erfaren praktikvejleder, der arbejder på en stue, som ellers er i en god gænge. Men hun ved også, at det kan være lidt af en udfordring, både for den studerende og for stedet, når der så er en ny, der skal begynde. Én, der ikke har valgt stedet, og som stedet ikke har valgt. Så er det bare lige på og hårdt, som hun siger. Den nye studerende er ikke én, der bare hurtigt kan udfylde en hel plads, hun skal støttes, og hun skal ikke have for mange børn ad gangen, så praktikvejlederen skal holde øje med hende og både hjælpe hende på vej og rammesætte forløbet på en sådan måde, at hun ikke kommer ud i noget, som hun ikke magter. Det lægger pres på praktikvejlederen, men også på hendes kolleger. Det er, siger praktikvejlederen, jo ikke den studerendes skyld: Hun er her for netop at lære at begå sig.

Fortolkning: Bakkely har fået en studerende, hvor der tilsyneladende er en længere vej til at hun kan udfylde den plads, hun egentlig skal udfylde på stuen – for hun indgår i normeringen. Det har konsekvenser for praktikvejlederen, der både skal agere sikkerhedsnet i forhold til den daglige pædagogiske praksis og i forhold til den studerende. Hun skal på en gang varetage den pædagogiske opgave i forhold til målgruppen, som er kommet under pres, fordi der reelt indimellem mangler en ansat, der nogenlunde selvstændigt kan varetage opgaverne, og være vejleder for en studerende der, efter hendes vurdering, har brug for tæt vejledning. De to opgaver, der under andre omstændigheder skriver sig ind i hinanden, kommer i konflikt med hinanden, og det øger presset. Historien melder ikke, om den daglige pædagogiske praksis lider under det, men det gør den studerende, som kan mærke, at hun er til besvær. Der opstår en situation, hvor praktikvejlederen må kunne rumme meget for fortsat at sikre, at der er en god og konstruktiv tone.

Grøftekant

Grøftekanten er en selvejende institution med en lang historie. Her tager man uddannelsesopgaven lige så seriøst som den pædagogiske opgave i forhold til målgruppen. Begge dele skal kunne fungere. Det er derfor det pædagogiske personale, et par måneder før praktikken starter, sætter sig sammen for at gøre op, hvor i huset de har mest overskud til den studerende, eller hvor i huset de kan skabe det største overskud. De har i forvejen en fleksibel organisering, hvor et par ressourcepædagoger går ind i huset dér, hvor der er mest brug for det. På den måde er den studerende med i normeringen samtidig med, at der er et vist overskud på stuen, så hun ikke bliver overbelastet, og der også kan arbejdes med personlige mål. Det er også her, man har institutionaliseret sparringen, både på stuerne og i hele pædagoggruppen. Den aktuelle studerende kom ind i sin tredje praktik og havde først i sidste øjeblik bestemt sig for, at hun, efter endt barselsorlov, ville give pædagoguddannelsen en sidste chance. Hendes motivation var lav, og hun var i tvivl, om hun kunne se sig selv i faget og faget i sig selv. Hendes praktikvejleder kan rumme hendes eksistentielle spørgsmål om forholdet mellem pædagogarbejdet og personen og leder hende mod en oplevelse af, at personlige kvaliteter har faglig betydning, og at høj faglighed er med til at udvikle hende som person.

Fortolkning: Grøftekanten er et sted, hvor den daglige pædagogiske praksis står i højsædet, og hvor man har en lang tradition for, at man i fællesskab har ansvar for den, med lederen i spidsen. Sådan er det mange steder, men vi oplever, at man her har udviklet organisationsformer, der skal understøtte det fælles ansvar for den pædagogiske hverdag. Man har pædagog-sparringsmøder hver fredag, hvor deltagerne behandler og belyser de bekymringer, de har, og hvor man efter grundige drøftelser beslutter sig for særlig opmærksomhed. Man har også indbygget en normeringsfleksibilitet ved at have to deltidsansatte, der kan indsættes der, hvor der er brug for det. Tilsvarende værner man om den pædagogiske hverdag og tager forholdsregler for, at den er robust, der hvor den studerende kommer ind. Til gengæld indgår den studerende fuldt ud i den normering, der er, og får ikke oplevelsen af at være "oveni". Det stærke faglige miljø, der også viser sig på stuemøder og i den daglige kommunikation, understøtter også den studerendes udvikling, næsten uanset hvor den begynder fra.

Søstjernen

I Søstjernen har Morten, den studerende, måttet gøre noget for at komme på tavlen. Han er nemlig oveni normeringen. På tavlen skrives, hvem der står for hvilke opgaver og aktiviteter den dag, og Morten brød sig simpelthen ikke om at være så meget "*ved siden af*", som han siger: "*Man skal jo ind i rollen, og så kan det ikke nytte noget, at man oplever man er overflødig, fordi der ikke er noget man skal.*"

Fortolkning: I Søstjernen er den studerende uden for stuens normering. Det var OK for ham i starten, men da han først var kommet ind i stedets kultur og dagligdag, begyndte han at opleve sig som én, der ikke rigtig var med, så han hele tiden selv skulle erobre sig en plads. Han tog skeen i egen hånd og sagde, at han gerne ville være rigtig med og få tildelt opgaver på tavlen, ligesom de andre. Det ændrede på hans deltagelsesmuligheder, på hans status og på hans egen fornemmelse af at bære et pædagogisk ansvar. Også her peger den studerende på betydningen af den situerede læring, hvor stedets pædagogiske opgaver i forhold til hhv. målgruppen og den studerende er forbundne.

Rødhætte

Rødhætte er en vuggestue, og her er der virkelig brug for den studerende, da der om eftermiddagen kun er to medarbejdere på stuen, og den studerende gerne skulle kunne gå ind dér. De første uger kører de faste medarbejdere på stuen med en speciel vagtplan, så den studerende ikke er der på de tidspunkter, hvor der er mindst personale. Vejlederen tænker med gru tilbage på en praktik, hvor de var nødt til at køre på den måde i hele fire måneder. Det var ikke sjovt. Alligevel lægger vejlederen og kollegerne sig virkelig i selen. Hun fortæller:

"Jeg tænker, vi skal have overskuddet til også at sige "du er også studerende". Vi tager den ekstra tørn, fordi du skal have den gruppe af børn. Det skal man også være villig til, og sådan skal det være. Så skal man revurdere, hvad man lige laver, tænker jeg. De skal have de studerendes muligheder, samtidig med at de er medarbejdere. Men det er også et dilemma for dem at være i, det kan jeg godt"

Fortolkning: Her indgår den studerende i stuens normering, og man tager højde for, at man i starten ikke kan regne med, at hun kan udfylde pladsen helt. Derfor tilrettelægges arbejdsplanen, så de ikke er afhængige af den studerende på de mest belastede tidspunkter. Der er stor opmærksomhed på såvel den pædagogiske opgave i forhold til målgruppen som på den pædagogiske opgave i forhold til den studerende. Det er en

styrke at uddannelsesopgaven opfattes som en opgave for stuen, hvor vejlederen jo tager et særligt ansvar, mens de andre medarbejdere også involverer sig i uddannelsesopgaven.

Konstruktive og ikke så konstruktive dynamikker

Erfaringerne fra vores cases peger på, at det at få en studerende i praktik *kan* udgøre en belastning for hverdagen, især i begyndelsen af forløbet. Omvendt peger erfaringerne også på, at man, i iveren for at forebygge belastningen, skåner den studerende for at indgå i normeringen, hvilket studerende kan opleve som en reduktion af deres læringsmuligheder. Vores cases viser, at feltet er komplekst, og at der er mange muligheder for at de pædagogiske opgaver i forhold til såvel målgruppen, som den studerende kan falde i hak, men også lige så mange muligheder for, at de ikke gør det.

Vores cases peger på, at studerende sætter pris på den situerede læring, der foregår når uddannelsesopgaven integreres i den pædagogiske opgave i forhold til målgruppen. De peger også på, at der er stor forskel i de studerendes deltagelsesforudsætninger, og at det kan være udfordrende både at skulle tilgodese den pædagogiske opgave i forhold til målgruppen og den i forhold til den studerende.

I det følgende vil vi derfor se nærmere på, hvordan man på praktikstedet kan tage højde for, at studerende har meget forskellige deltagelsesforudsætninger, og at begge pædagogiske opgaver, den i forhold til målgruppen og den i forhold til den studerende, skal varetages. Hvordan kan man gøre den pædagogiske hverdag og praksis robust i forhold til den forstyrrelse, det kan være at modtage en studerende, der skal lære at udøve, undersøge og udvikle pædagogisk praksis?

Sted	Hvad siger casen om matchning af forudsætninger, ansættelse og uddannelse	Hvad siger casen om svagheder og styrker ift. til at kompensere for belastning og ift. til uddannelsesprogression
Solsikken	Signalerer problematikken, og signalerer at det kan være barsk for en studerende at skulle fungere fra dag 1	Risiko for mismatch og frustrationer, men det at bære ansvar kan også give rigtig god læring
Kastanjehuset	Signalerer problematikken, signalerer ligeledes, det kan være meget hårdt for en studerende, at hun fra første dag skal udfylde en plads, og at det kan medføre uro og spændinger, så praktikken får en dårlig start. Overvejer, om man måske i starten kunne tilføje ekstra ressourcer til den stue, hvor den studerende er	Risiko for mismatch og frustrationer
Midgaarden	Her holdes den studerende udenfor stuens normering, hvilket ikke kun gavner starten, men også muligheden for at den studerende kan få et forholdsvis trygt og individuelt rammesat rum for at øve selvstændighed. Den aktuelle studerende har erfaringer og savner nu efter tre måneder nogle gange at have lige så meget ansvar som de andre	Der er gode ressourcer til at introducere den studerende, så hun kan komme til at udfylde en plads. Der er ligeledes ressourcer til at tage hånd om den studerendes læring, så hun både kan udøve, undersøge og måske endda udvikle. Men hvis den studerende oplever, der ikke "er brug for hende", føler hun sig lidt udenfor.

Bakkely	Her kommer der en studerende ind, der tilsyneladende ikke har så gode forudsætninger for at kunne udfylde en plads fra dag ét. Praktikvejlederen kommer på arbejde, og det gør de andre på stuen også, for de både mangler en selvstændig medarbejder og skal tage hensyn til den studerende som én, der skal have tilpassede læringsmuligheder. Det er en hård belastning for alle, også for den studerende, der kan mærke hun ikke slår til	Sammentræffet af en studerende med begrænsede forudsætninger og behovet for, at den studerende kan udfylde en plads, er en stor belastning for alle parter. Medarbejdere og ledelse må lægge sig i selen og yde ekstra for at sikre kvalitet i den pædagogiske praksis og hverdag og for samtidigt at tilrettelægge læringsmuligheder for den studerende
Grøftekanten	Her erkender man, at en ny studerende kan være en belastning for stuen, der kan forstyrre den pædagogiske praksis. Derfor kigger man på tværs af hele institutionen for, eventuelt gennem omlægning af ressourcer, at finde det sted, hvor den studerende får gode uddannelsesmuligheder, og hvor den pædagogiske praksis og hverdag kan tåle den forstyrrelse, det kan være at få en studerende ind	Det er svært at pege på svagheder her, da styrkerne er så tydelige. Det er tydeligt, at konstruktionen ikke bare er resultat af en administrativ beslutning, men ligger i forlængelse af en institutionskultur
Søstjernen	Her er den studerende, ligesom på Midgaarden, ikke en del af stuens normering. Den studerende kom fint ind i arbejdet, men følte sig efter et stykke tid udenfor, fordi han ikke fik tildelt ansvar på lige fod med de faste medarbejdere. Han tog selv initiativ til at ændre på det.	Også her er der en øget sandsynlighed for en god start, og ligesom på Midgaarden efterlyser den studerende "mere ansvar"
Rødhætte	Her er den studerende med i normeringen, men for at få en god start kører hele stuen med en tilpasset vagtplan i starten af praktikforløbet. Man er enige om, at det koster af have en studerende, og at praktikuddannelse er en vigtig opgave, så medarbejdere tager en ekstra tørn, også når den studerende som led i uddannelsen skal kunne gå fra med en mindre gruppe børn	Her er der, ligesom i Grøftekanten, en institutionskultur, der vægter såvel uddannelses-opgaven som den pædagogiske hverdag. Her overlader man det dog primært til stuen at udvise den fleksibilitet, der skal til for at den studerende kan vokse med opgaven. Svagheden er, at en eventuel byrde må fordeles over forholdsvis få medarbejdere

Der er således forskellige måder, hvorpå man de forskellige steder håndterer det forhold, at man på én gang har ansvar for den studerendes uddannelse og for den daglige pædagogiske praksis og hverdag. Alle steder er der en bevidsthed om, at det kan være belastende for alle parter. I Solsikken, Kastanjehuset og Bakkely håndterer man de eventuelle vanskeligheder, hvis og når de opstår, hvilket i så fald især belaster praktikvejlederen, men også den studerende, der kan opleve at være "til besvær" og "ikke at slå til". I Bakkely viste der sig at være et åbenlyst mismatch mellem den studerendes forudsætninger på den ene side og det, der skal til for at sikre stuens pædagogiske praksis og hverdag på den anden side. Det blev et meget udfordrende forløb for vejlederen, der søgte og fik sparring fra sin leder, mens de øvrige medarbejdere på

stuen solidarisk gjorde det ekstra, der skulle til for at sikre stuens pædagogiske hverdag og praksis. I Kastanjehuset overvejer man at lave en omfordeling af (husets) ressourcer i begyndelsen af praktikperioden for at sikre en god start. I Rødhætte er den studerende ligeledes inde i normeringen, men her tilrettelægges en særlig introperiode, hvor de øvrige medarbejdere tilpasser deres vagtplaner.

Midgaarden og Søstjernen indgår i en ordning, hvor den studerende kommer oveni stuens sædvanlige normering, fordi stillingen simpelthen på institutionsniveau ikke er tildelt en bestemt stue. Det afbøder belastninger, især i starten, og giver muligheder for, at der kan tilrettelægges særlige uddannelsesiltag, men det fører også til, at den studerende på et tidspunkt kan opleve ikke at få de læringsmuligheder, der ligger i, at hun er fuldgyldig medarbejder.

I Grøftekantten ville man nok ikke kunne give svar på spørgsmålet, om den studerende indgår i stuens normering eller ej. Måske ville man sige: Hun indgår i den normering, som vi i denne periode har bestemt, der skal være på stuen. Her er man vant til løbende at vurdere, hvordan det står til med den pædagogiske praksis og hverdag på alle stuer. Man drøfter særlige udfordringer, når de melder sig, og man tager beslutninger om, hvordan man skal håndtere dem. Der er en udpræget "vi er sammen ansvarlig for helheden"-kultur. Den studerende oplever fra første dag af at have en plads og at kunne vokse med opgaverne.

Der er således en udbredt erkendelse af, at det at få en studerende i praktik, kan udgøre en belastning for den pædagogiske praksis og hverdag, og at man skal have et vist beredskab til at kunne tåle den belastning.

Der er groft sagt tre modeller for hvordan man ruster sig:

1. En ekstra indsats fra praktikvejlederen og eventuelt øvrigt personale på stuen, støttet af institutionslederen, hvis det bliver vedvarende.
2. En fast strukturel løsning ved at dekopere ansættelsesforholdet og stuens normering.
3. En fleksibel strukturel løsning ved til en vis grad at tilpasse de enkelte stuers normering til de aktuelle belastninger.

De forskellige konstruktioner kan have betydning for den studerendes uddannelsesmæssige progression, uden at der dog er en entydig sammenhæng. I hvert enkelt tilfælde betyder det selvfølgelig også meget, hvordan den studerendes forudsætninger og vej ind i faget konkret er, hvordan forholdet mellem vejleder og den studerende er, hvordan vejledningen er organiseret (se kap. 8) osv. Alligevel kan vi pege på, at de forskellige modeller kan have betydning for progressionen i den studerendes udøvelse, undersøgelse og udvikling af pædagogisk praksis.

1. I de tilfælde, hvor der kun i begrænset omfang er skabt rum til at tage imod en studerende, der ikke fra første dag, og måske ikke den første måned, måske ikke den første halvdel af praktikken etc., er klar til at udfylde en plads i den pædagogiske praksis og hverdag, er der stor risiko for, at vejlederen både skal kompensere for den manglende indsats på stuen og samtidigt skal intensivere vejledningen. Det kan være en stor belastning. Der opstår der nemt frustrationer, der implicerer, at der skal bruges endnu mere energi på opgaven. Der er risiko for, at det også går ud over vejlednings- og læringsforløbet.
2. I de tilfælde, hvor der er skabt plads til, at den studerende kan falde til, er der som regel også plads til, at den studerende senere i forløbet kan blive stillet overfor særlig tilrettelagte praktisk pædagogiske opgaver, som er nemme at iværksætte, fordi hun ikke er med i stuens normering. Det giver gode

muligheder for, at den studerende ikke bare øver, men også undersøger selv og med praktikvejlederen. Ulempen ved denne ordning er, at den studerende, der oplever at være rigtig godt på vej, kan savne at være uundværlig, for netop i de situationer, hvor man er kollega og skal forvalte et fuldt ansvar for den pædagogiske praksis og hverdag, kan man lære meget.

3. Den fleksible strukturelle løsning er koblet til en institutionskultur, der er præget af fælles ansvar og mange eksplicite undersøgelses- og udviklingsprocesser. Selvom den studerende får ro og tid til at falde til, ligger overliggeren højt, dvs. der er en forventning om, at den studerende bliver deltager i en kultur, hvor alle pædagoger bidrager til fagligheden, både gennem udøvelse og gennem refleksion over og tematisering af udøvelsen.

Sidebemærkninger om praktikuddannelse som en del af pædagoguddannelsen

- i. Praktikinstitutioner er forskellige, og det er studerende også. Det, der går igennem er, at det gør stor forskel for praktikken, hvilken studerende der kommer på hvilken institution. Forskellige matches giver forskellige belastninger, men også forskellige muligheder for positive matches mellem institutionens pædagogiske opgave i forhold til hhv. målgruppen og den studerende. Alligevel fungerer praktikfordelingssystemet med udgangspunkt i forestillingen om, at en praktik er en praktik, og en studerende er en studerende. Der gøres fra uddannelsesinstitutionens side ikke nogen systematisk indsats for at matche.
- ii. Praktikinstitutionen står efterfølgende ret alene med ansvaret for at matche de to pædagogiske opgaver. Der mangler strukturel opmærksomhed for såvel spørgsmålet om match mellem studerende og praktiksted som for, hvordan en praktikinstitution kan organisere sig med henblik på optimal løsning af de to pædagogiske opgaver i kombination med hinanden. I samtaler med vejledere og ledere har vi flere gange været ind på, at det kunne være produktivt for vejledere at sparre med andre vejledere.
- iii. At der er forskellige kvalificeringsforståelser i praktikken, som den praktiseres – med vægt på situeret læring – i Bekendtgørelsens bestemmelser om praktikken, og i uddannelsen på professionshøjskolen (se kap. 7), gør det bestemt heller ikke nemmere for hverken studerende, praktikvejledere eller praktikinstitutioner at orientere sig.

Hvilken betydning har det, at praktikken foregår i et ansættelsesforhold?

For uddannelsen betyder det noget, at den studerende har mulighed for at finde sig til rette i praktikken, også i de tilfælde, hvor hendes forudsætninger for at varetage almindelige funktioner i den pædagogiske praksis og hverdag, ikke er optimale. Det betyder ligeledes noget, at den studerende kommer ind i en sammenhæng, hvor hun kan vokse og gradvist kan få mere ansvar for den pædagogiske praksis og hverdag. Det betyder også noget, at den studerende løbende bliver udfordret og støttet i hendes udøvelse, undersøgelse og udvikling af pædagogisk praksis.

I et praktikforløb vil der derfor være brug for, at den studerende på forskellige tidspunkter kan udfylde forskellige roller og indtage forskellige positioner. Ud fra et uddannelsesmæssigt perspektiv kan man forestille sig, at der er tre, ikke skarpt adskilte, faser i praktikken – tre forskellige læringspositioner, som den

studerende skal bevæge sig i. Kontaktfasen, der hvor den studerende og praktikstedet skal finde hinanden. Her lærer den studerende at indgå i den praksis, der er etableret på stedet. Når den studerende kan det, bliver der plads til, at hun undersøger sin og stedets praksis, med henblik på at gøre det til en mere reflekteret praksis, der er åben for udviklingsmuligheder. I den sidste fase kan den studerende deltage i det faglige miljø og lære gennem denne deltagelse.

En praktikinstitution skulle gerne kunne rumme både kontaktfasen, hvor den studerende måske skal guides og hjælpes med at finde sig til rette, den fase, hvor den studerende har fodfæste og skal udfordres og støttes i at finde sine egne ben gennem stilladsering og den fase, hvor den studerende indgår i det faglige miljø.

Der stilles således krav til praktikstedet om at kunne rumme en studerende, der endnu ikke har alle forudsætninger for at kunne fungere som medarbejder, om at kunne tilbyde stilladsering og om at kunne byde på et solidt fagligt miljø, der er kendetegnet af det, den studerende også skal opnå: At man er god til sammen og synligt at udøve, undersøge og udvikle pædagogisk praksis.

En institution, hvor disse tre ting er på plads, kan i princippet være et godt uddannelsessted. Der er forskellige forhold, der spiller ind på, om institutionen kan have de tre ting på plads. Det kommer an på bl.a. ledelse, vejlederen, kultur, historie og belastningsgrad. Belastningsgraden er bl.a. afhængig af normering; er den lav, så stiger belastningsgraden. Når der i forvejen er en forholdsvis lav normering, og når den studerende på institutionen indtager en plads, der ellers ville være gået til en fastansat medarbejder, så øges belastningen, og det bliver sværere for institutionen at have de tre ting på plads.

Hermed er sagt, at ansættelse eller ikke-ansættelse ikke principielt har betydning for den uddannelsesmæssige dynamik, der bør foregå på praktikinstitutionen, men at den konkret kan have betydning: Når det er svært at få øje på, at der er overskud til, at man også kan tage sig af uddannelse af pædagogstuderende, da den pædagogiske praksis og hverdag i forvejen er presset pga. en lav normering.

Antages, at den aktuelle normeringssituation på daginstitutioner generelt lægger et pres på den pædagogiske praksis og hverdag, så er det prisværdigt, at man langt hen ad vejen alligevel mobiliserer de ressourcer, der skal til for at studerende kan gennemføre deres praktikuddannelse.

En forbedring af normeringen, uddannelsesstatuser til praktikuddannelsen, eller en situation, hvor den studerende ikke besætter en stilling, der ellers ville være besat af en fast medarbejder, vil øge praktikstedernes muligheder for at tilbyde en god praktikuddannelse, men det vil på ingen måde være en garanti for, at de også alle kan løfte opgaven. De skal også være gode til at håndtere dynamikken og til at skabe muligheder for, at den studerende på forskellige tidspunkter kan udfylde forskellige roller og indtage forskellige positioner på hendes vej til at blive en pædagog, der kan udøve, undersøge og udvikle pædagogisk praksis.

Litteratur

BEK nr 211. Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog (2014). Hentet fra <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=162068>

Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (second edition). London: Sage Publications Ltd.

LBK nr 1147. Bekendtgørelse af Lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser (2014).

10. Det forventningsløse og det elastiske uddannelsesrum i praktikken – praktikken set i et uddannelsesvidenskabeligt perspektiv

Af Martin Bayer

Indledning

Gennem den studerendes deltagelse i pædagogisk praksis i praktikken udvikler, tilegner, forfiner og forandrer den enkelte pædagogstuderende givetvis sit handlerepertoire og sin professionelle identitet. Men det har vist sig, at nogle studerende i det meste af praktikken beskæftiger sig med, lærerige, rutineopgaver, men primært også alene disse (Bayer, 2001; Bisgaard, 2018). Dette kapitel undersøger derfor spørgsmålet om, hvilke vilkår der har betydning for de studerendes bevægelser mellem, ophold i og muligheder for adgang til, hvad der her, analytisk beskrevet, kan ses som forskellige positioner og dermed forskellige udfordringer, opgaver og relationer til børn og kolleger i forskellige uddannelsesrum. Det er relevant og den antagelse denne artikel bygger på, fordi en bevægelse mellem forskellige positioner i praktikken bidrager til at styrke den studerendes handlerepertoire og professionelle identitet.

Artiklen er bygget op i tre dele. Først præsenteres nogle teoretiske overvejelser over, hvad der kendetegner praktik, studerendes og pædagogers faglige udvikling og studerendes forskellige positioner i praktikken. Undervejs belyses dette med udsnit fra projektets interview af studerende. Den første del er en præsentation af et noget større analytisk begrebsapparat og territorium end det, der vedrørte dette projekts casestudie. Det hænger blandt andet sammen med, at artiklen ikke bygger på og inddrager de mere formelle uddannelsesforhold, der relaterer sig til uddannelsens bekendtgørelse og derfor må etablere et andet sæt af begreber. Dernæst gennemgås med udgangspunkt i dette projekts casestudie, to studerendes placering, håndtering af og refleksioner over de positioner, de befandt sig i i deres 2. praktik. Det munder ud i begreberne "det forventningsløse" og "det elastiske uddannelsesrum". Herefter følger en konklusion på de to studerendes uddannelsesrum samt nogle udsagn om praktikken i pædagoguddannelsen.

Praktik

Praktikken i pædagoguddannelsen henter, set i et uddannelsesvidenskabeligt perspektiv, autoritet, legitimation og sine argumenter i historiske, aktuelle, uddannelsespolitiske og pædagogiske begrundelser for og forestillinger om, hvordan, hvor og hvilke dele af pædagogfagligheden mest hensigtsmæssigt tilegnes og hvor lang tid, det antages at tage. I professionslæringsteoretisk forstand kan man, forenklet formuleret, anføre, at praktik i dag beror på et argument om, at en del af den professionsudøvelse, en studerende skal lære, bedst læres i den sammenhæng, hvor det skal anvendes. Dette argument skal ses i forlængelse og som konsekvenser af ovenstående begrundelser og forestillinger og hænger blandt andet sammen med de praktiske, poetiske og stiltiende vidensformer – "personlige kundskaber" (Rolf, 1991), der, af forskellige grunde, cirkulerer, efterspørges, udvikles og anvendes i pædagogisk praksis og primært der. Det er vidensformer, der kun vanskeligt lader sig rekontekstualisere – det vil sige afkode og indgå – i en skolastisk sammenhæng (Bernstein, 2001) og som den studerende derfor må tilegne sig i den praksis, hvor de udøves. I praktik er den studerendes deltagelse i og refleksioner over det pædagogiske arbejde det helt centrale medie for læreprocesserne, der i et vist omfang og sammenlignet med mere skolastisk baseret uddannelse, kan ses som et biprodukt af den studerendes deltagelse. Set ud fra dette perspektiv er professionsudøvelsen

i al sin mangfoldighed – ”det pædagogiske arbejdets orden” - udgangspunkt for professionslæringen – ”praktiklæringens orden” (Bernier, 1989; Bayer, 2001, 2017). Derfor er det også, set ud fra dette perspektiv, fortrinsvis nedenstående fire vilkår, der ud over pædagoguddannelsens bekendtgørelse mv, danner og afstikker rammerne og i praksis danner et agency for den studerendes deltagelse, refleksioner og læreprocesser:

- a) Det pædagogiske arbejdets organisation, mål, indhold og metoder
- b) Den faglige arbejdsdeling mellem leder, pædagoger, medhjælpere og vikarer
- c) Den studerendes forudsætninger
- d) Antal børn, deres forudsætninger og familier
- e) Personalenormering, - sammensætning og -kompetencer.

Praktikken rekonstrueres som et uddannelsesrum særligt med henblik på at indkredse praktikkens realiserede pædagogiske principper, her primært forstået som forskellige evalueringskriterier (Bernstein, 2001) i det uddannelsesrum, der rammesætter den studerendes læreprocesser. Det kompliceres i forskningsmæssig forstand let af, at praktikken foregår i pædagogiske institutioner. For der er både en normativt ladet pædagogisk praksis inklusiv forskellige synlige og usynlige evalueringskriterier, der vedrører børnene og en antagelig nok afledt her af, men også anden normativt ladet evalueringspraksis, der vedrører børnenes og de ansattes opfattelser og vurderinger af de studerendes ageren i og håndtering af pædagogisk praksis. Men relationerne mellem, forskellene på og lighederne mellem de to typer af pædagogik har ikke været studeret systematisk.

Det uddannelsesvidenskabelige greb er inspireret af Bernsteins teori om den pædagogiske anordning, der i et uddannelsessociologisk perspektiv peger på, at pædagogisk praksis først og fremmest producerer forskellige synlige og usynlige kriterier for evaluering (Bernstein, 2001). Disse kriterier ses i dette kapitel ikke alene relateret til pædagoguddannelsens officielle læreplan for praktikken, men er også genereret så at sige nedefra af ”det pædagogiske arbejdes orden” dvs. pædagogisk praksis i al sin mangfoldighed. Set i et læreplanteoretisk perspektiv er der i dette kapitel fokus på den realiserede læreplan, der uden tvivl indeholder medierede elementer fx fra pædagoguddannelsens officielle læreplan og institutionens officielle læreplan, der bare ikke her er det udgangspunkt, professionslæringens orden ses som en konsekvens eller aflæses i forlængelse af. Der er ikke mange empiriske studier, der har søgt at indkredse den pædagogik, professionsdidaktik eller didaktik, der vedrører den realiserede læreplan for pædagogstuderendes praktik (Højberg, 2015). Dog har empiriske studier af pædagogstuderendes, nyuddannede pædagogers og læreres m.fl. professionslæring deskriptivt været søgt indkredset som en slags pædagogik eller didaktik ved hjælp af begreber som ”praktikkens skjulte læreplan” (Bayer, 2001, 2004) og ”arbejdspladsens curriculum eller workplace curriculum”, ”segmentel pædagogik” (Bayer & Brinkkjær, 2003, 2009), ”mesterlære” og ”praktikkens didaktik” (Bisgaard, 2018).

Overvejelser og antagelser om de pædagogstuderendes faglige udvikling i praktik

I studier af pædagogstuderendes læreprocesser i praktik er disse tilegnelses- og udviklingsprocesser ofte, meget passende, set i et situeret center-periferi læringsteoretisk perspektiv (Lave & Wenger, 1991) og fx med inspiration fra Heggen (1995) lidt forenklet og metaforisk beskrevet som ”at vippe” mellem forskellige positioner på arbejdspladsen. Inden for det pædagogiske område har det med denne inspiration været studeret som pædagogstuderendes bevægelser fra en position tæt på børnene i periferien og hertil knyttede

opgaver til en position tættere på de ansattes arbejdsfællesskab i centret og hertil forbundne andre ikke nødvendigvis så børnenære opgaver (Bayer, 2001) fx forældresamarbejde, dokumentation, tværprofessionelt samarbejde, myndighedsopgaver, opgaver med børn med særlige udfordringer mv. (DEA, 2019). Bevægelserne mellem forskellige positioner påvirkes med stor sandsynlighed i dag af, at 2. og 3. praktik i pædagoguddannelsen er lønnede praktikker, hvor de studerende som ansatte for de flestes vedkommende indgår i institutionernes normering.

Hertil kompliceres bevægelserne mellem forskellige rum og positioner i disse også af, at der i pædagogprofessionen ikke, som inden for andre professioner fx lærere i andre lande (Bayer, 2019; Darling-Hammond et al, 2018), findes og måske af mange indenfor og udenfor pædagogprofessionen heller ikke ønskes en beskrivelse af en eksplicit normeret retning eller flere retninger for det karriereforløb, den professionelle udvikling som en pædagogstuderende indleder, og som en pædagogs faglige udvikling derefter tænkes at tage. Det betyder, som nævnt, ikke, at der ikke sker en udvikling af en studerendes handlerepertoire og professionelle identitet i løbet af deres uddannelse og pædagogers arbejdsliv. Men der findes ikke større forløbsstudier af studerendes og pædagogers udvikling af deres handlerepertoire og forskellige vidensformer knyttet dertil. Flere tværsnitsundersøgelser peger dog på, at det er vanskeligt at se forandringer eller mønstre i denne udvikling, fx ser det ud til, at pædagoger deler samme værdier og idealer på tværs af alder, generationer, social baggrund og anciennitet (Hansen et al, 2009; Bayer et al, 2013, Olsen, 2014, 2015). Hvis der ikke er sat en retning eller flere retninger på den faglige udvikling og forskellige karrieretrin inden for pædagogprofessionen, kan det eventuelt bidrage til, at den faglige arbejdsdeling i pædagogisk praksis baseres på uformelle og implicite hierarkier, forskellige mere eller mindre privilegerede positioner i arbejdsfællesskabet og eventuelt derfor ikke på kompetencer og faglige kriterier (Bayer, 2001; Bayer & Brinkkjær, 2003). De opgaver, der hører til forskellige positioner i rummet, beror derfor i et vist omfang på og legitimeres af fx anciennitet, forestillingen om betydning af en særlig værdsat karisma eller andre særlige personlige forudsætninger og egenskaber, der som følge af disse vilkår i et vist omfang, har opskrevet personens betydning for pædagogers faglighed og praksis. Endelig giver disse vilkår den enkelte studerende og særligt den enkelte pædagog primært muligheder for så at sige at selvdirigere sin faglige udvikling (Bayer & Brinkkjær, 2003, 2016), hvilket antageligt, og naturligt nok, har den virkning, at den studerendes og pædagogens forudsætninger, person og personlighed af mange tillægges stor betydning for den faglige autoritet og for den enkeltes faglige udvikling (Bayer, 2013 et al). Studier af pædagogstuderende viser fx, at de studerende mener, at noget af det vigtigste er at kunne bruge sig selv (Sørensen og Rothuizen, 2013). Nogle af de studerende i dette projekt anførte, at praktikken har været et slags identitetsarbejde gående ud på at finde ud af, hvem de var: "Og der er jeg nok nået til et punkt, hvor jeg virkelig har fundet ud af, hvem jeg er, og hvad jeg kan bidrage med" (studerende). Pædagoger peger tilsvarende på, at noget af det vigtigste i pædagogisk arbejde er deres person (Bayer, 2017) og det at være sig selv (Andersen, 2018). En studerende, der deltog i projektet, påpegede også vigtigheden af at være sig selv: "Vi skal være os selv overfor de her børn, for ellers skaber vi ikke nogen troværdighed eller nogen form for respekt, hvis vi ikke er os selv. Så lærer de også, at vi som voksne ikke er ens". Helt grundlæggende er det sådan, at alle mennesker bruger deres person og personlighed, også når de arbejder. Man kan ikke på en og samme tid være og ikke være en person og heller ikke på en og samme tid være og ikke være sig selv. Så det interessante er, hvorfor denne henvisning er så hyppig indenfor det pædagogiske arbejdsområde. Historisk set hænger det givetvis sammen med forestillingen om pædagogisk arbejde som et kald, baseret på en forestilling om, at "moderkærlighed eller moderinstinkt" (Bayer & Kristensen, 2015; Felter, 2010; Sjöberg, 2006) var tilstrækkelige forudsætninger for at kunne arbejde indenfor det pædagogiske område. I dag lever forestillingen om tilstrækkeligheden af "lægmandskyndighed" videre i det faktum, at mere end 40 % af dem, der arbejder indenfor dagtilbudsområdet, ikke har en pædagoguddannelse. Selvom henvisningen til og prioriteringen af personlige

egenskaber sandsynligvis bidrager til et socialt fællesskab, er den måske også, som Maton (2014) ud fra et kritisk realistisk videnssociologisk perspektiv hævder, et udtryk for eller en konsekvens af, at jo mindre vidensbaseret et fag eller erhverv er, jo større betydning tillægges de personlige forudsætninger for professionsudøvelsen og omvendt. Dette må nuanceres med pointen nævnt indledningsvis, om de praktiske, poetiske og stiltiende vidensformer, der cirkulerer i pædagogisk praksis, som måske netop bidrager til henvisningen og prioriteringen af personlige egenskaber betydning. Matons pointe kan dog inspirere, fordi de nævnte vidensformer indimellem fremstår som esoteriske (Horobin, 1983), mystiske (Bayer, 2017, Ahlström, 1988) og som en slags Black Box, der vanskeliggør fx pædagogprofessionens vidensautoritet (Harrits, 2019) og en øget vidensbasering af pædagoguddannelsen og pædagogisk praksis. Fx er det interessant, at når Steinnes og Haug påpeger, at pædagoger og medhjælpere i Norge anser værdier og holdninger og personlige egenskaber som de vigtigste faktorer i praksis, så skyldes det blandt andet "... ingen større differentieret arbejdsdeling samt svag faglighed og/eller manglende muligheder for de uddannede for at anvende deres professionelle viden" (her citeret efter Bayer, 2017, p. 89). Dette kan set fra den studerendes perspektiv vanskeliggøre at finde ud af, hvad man skal kunne i en praktik udover eventuelt det lidt upræcise "at være eller finde sig selv". Tilsvarende kan dette antagelig bidrage til, at det kan være vanskeligt for pædagoger at sætte præcise mål for de studerendes faglige udvikling i praktikken, hvorfor der fx mere sættes pris på de studerendes indstilling og engagement.

Disse uddannelsesvilkår for tilegnelse og professionel udvikling må ses som meningsfulde svar på de vilkår, som pædagogers faglige udvikling gennem mange årtier har haft og har. Men disse vilkår har også konsekvenser for professionens relativt svage vidensautoritet og dermed den forventede samfundsmæssige anerkendelse af professionen. For delvis overladt til – realisering – af sig selv og sit selv og dermed eventuelle fordomme (Harrits, 2019) virker det, at der ikke er en eller flere eksplicite retninger for studerendes og pædagogers faglige udvikling, som om, man ikke i så stort omfang, som andre, har kunnet nyde en professions vidensmæssige beskyttelse, et vidensreservoir og dets legitimation og autoritet, men i stedet på lidt mystisk vis, selv skal finde sit repertoire, sin ekspertise, sin professionalisme – finde ud af og være sig selv, som studerende og pædagoger anfører. Det er en af baggrundene for, at man har beskrevet karriereforløb inden for pædagogiske professioner som en træstamme med en krone, der forgrener sig i mange retninger eventuelt med en legitim henvisning til, at alle studerende og pædagoger er forskellige personer. Et problem med dette er, at man let kommer til at forklare pædagogers ekspertise med en henvisning til personlige egenskaber, som en pædagog tilfældigvis er i besiddelse af og dermed vanskeligt kan læres af andre.

Forskellige uddannelsesrum og positioner i praktikken

Tager man udgangspunkt i ovenstående teoretiske perspektiv samt en del af den viden, der findes om praktikken i pædagoguddannelsen og ser på tværs af dette projekts 12 cases beskrives og analyseres i det følgende forskellige positioner i praktikken. Der søges forklaringer på, hvorfor de studerende befinder sig der, hvilke udfordringer de forskellige positioner stiller, hvilke relationer der fordres, samt hvordan de studerende eventuelt bevæger sig fra en position til en anden dvs., vipper ind og ud mellem de forskellige positioner. Vilkårene er blandt andet givet af de punkter (a-d), der blev beskrevet indledningsvis.

Adgangen til de forskellige positioner fremmes sandsynligvis af de studerendes håndtering af de forskellige implicite, eksplicite, eventuelt modsætningsfulde, transparente eller ikke-transparente evalueringskriterier for at være en god studerende og medarbejder, der findes i og på tværs af de forskellige positioner i institutionen. I casestudiet kom det også frem, at flere af de studerende havde forskellige erfaringer med,

hvordan de blev set og mødt af personalet. Flere studerende følte sig i perioder meget alene fx: *"Så jeg var meget alene, egentlig sådan alene, alene. Hvad skal man sige? Der var mange vikarer, og der var skåret ned på personalet, en tredjedel af personalet var faktisk væk fra teamet"* (Studerende). En anden studerende havde det anderledes:

"Det er ikke første gang, de har studerende (...) det er et rart sted at være, fordi man kommer ikke ind i et kaos, hvor man bliver overladt til sig selv. (...) Jeg bliver vitterligt anset som en pædagog her på stedet (...) Jeg er med til alle stuemøder, personalemøder og forældremøder. Jeg er blevet god til at tage teten med at snakke med forældre." (Studerende).

De forskellige positioner kan skitseres på forskellige måder fx som trin på vej mod øget beherskelse og ekspertise (Bisgaard, 2018) eller som cirkler i center-periferi. De forskellige positioner kan desuden ses som trin i den studerendes professionelle udvikling på vej mod at blive, anse sig for og anses som kommende pædagog. Et "vip" fra en position til en anden, kan man dermed forestille sig, illustrerer en bevægelse i den studerendes muligheder for faglig udvikling. Grænserne, og dermed mulighederne for vip, mellem de forskellige positioner kan, som det ses i eksemplerne ovenfor, være stærkt eller svagt klassificerede (Bernstein, 2001,) dvs. adgangen kan være mere eller mindre privilegeret, vanskelig og transparent (Bayer, 2001).

I pædagogisk praksis flyder positionerne og de forskellige opgaver knyttet hertil, naturligvis, sammen, fx møder den studerende børn, forældre, køkkenmedarbejdere, andre studerende, vikarer, socialrådgivere, kolleger, ledere o.a. Professionsudøvelsen og de opgaver, der er knyttet hertil, eksisterer og udøves også selvom, der ikke er studerende i praktik, men transformeres til eller kan rekonstrueres som praktiklæringens orden i forskellige varianter som udgangspunkt for de studerendes konkrete læreprocesser.

Arbejdsopgaver i de forskellige positioner

I de forskellige positioner håndteres der en række forskellige opgaver. De kan beskrives på vidt forskellige måder. Her følger en oversigt skitseret ud fra dagtilbudslederens vurderinger af vigtigheden af en række, men selvfølgelig ikke alle arbejdsopgaver (jf. DEA, 2019). I *det børnenære* rum drejer det sig fx om ledelse af børnegrupper, strukturerede pædagogiske aktiviteter, pædagogiske og praktiske rutineopgaver, samlinger, opgaver knyttet til det enkelte barn. I *det kollegiale fællesskab* er det fx opgaver knyttet til forældresamarbejde, kollegial sparring, refleksioner over egen og institutionens praksis, tværfagligt samarbejde, opsøge relevant faglig viden. Endelig er der en række *ledelses- og koordineringsopgaver* samt for opgaver knyttet til børn og deres familie med særlige behov. Disse opgaver håndteres antagelig ikke i større omfang af studerende.

Der er ikke tvivl om, at langt det meste af pædagogernes, pædagogmedhjælperes og studerendes tid anvendes med mange opgaver i eventuelt forskellige positioner i det børnenære rum. Det var også her flere af de studerende, der deltog i projektet, befandt sig bedst. Det beskrev en studerende således: *"Jeg befinder mig bedst, der hvor børnene er (...) være i børnehøjde, altså jeg er også din ven, ligesom Johan er din ven. Børnene kan jo godt se mig som en ven, ikke kun som en voksen"* (Studerende). En anden studerende anførte, at det bedste i praktikken var *"... når man får en krammer af børnene (...). Det betyder så meget for mig, alle de der unger. Jeg tager dem totalt til mig"* (Studerende).

At tiden anvendes fortrinsvis i det børnenære rum, fremgår også af forskellige kortlægninger her af. KL og BUPL har lavet forskellige opgørelser af, hvor lang tid pædagoger, pædagogmedhjælper, pædagogiske assistenter bruger i det børnenære rum fx mellem 50 % og 80 % af deres arbejdstid (KL, 2017; BUPL, 2019).

Dette siger naturligvis ikke noget om kvaliteten i pædagogisk arbejde, idet faktorer som antallet af ansatte og børn, der er til stede, deres forudsætninger mv. påvirker dette. Undersøgelser peger fx på, at pædagoger ofte oplever, at de er alene sammen med en børnegruppe (BUPL, 2017), at opgaver knyttet til fx dokumentation tager tid fra samvær med børnene, men også at de mangler tid til fx forberedelse.

Lederes og vejlederes forventninger til og vurderinger af de studerende

De 12 studerende, der deltog i casestudiet, blev fulgt i den sidste halvdel af deres anden eller tredje praktik. Det betød, at institutionslederen, praktikvejlederne, børnene og den studerende på det tidspunkt havde haft op til fire måneder til at afstemme deres forventninger. Det er med stor sandsynlighed en af baggrundene for, at de studerende på det tidspunkt, for det meste, befandt sig godt i – eller for nogens vedkommende havde affundet sig med – deres rolle og de forventninger, der var til dem. Institutionslederne og praktikvejlederne beskrev i nogle temmelig generelle kategorier og kriterier, at de forventede, at de studerende skulle vise engagement, være nysgerrige, være fleksible, være modtagelige for at lære noget, kunne tage ansvar, kunne indgå i relationer til børnene, have noget på hjerte, skabe respekt fra børnene, undre sig, stille sig mål for praktikken, være klar over, at de nu var på en arbejdsplads, hvor der er mødepligt. En leder påpegede, at den studerende hurtigt skulle kunne håndtere institutionens rutiner: *”Men fremfor alt også alle rutiner, for de skal bare sidde skal bare sidde i skabet, fordi ellers så går alting galt”* (Institutionsleder). En leder beskrev, at han ikke havde så store forventninger til de studerendes faglige kunnen, men mere deres indstilling til at være på en arbejdsplads:

”Jeg har ikke nogen forventning til, hvad skal de kunne. Jeg tænker, de skal komme ind med... altså først det der med, at vi er en arbejdsplads. Man møder på sit arbejde, og det kan godt være, det virker meget lavpraktisk, men det er også det, vi møder; ”Altså behøver jeg at komme kl. 9? (...) Det er altså virkelig en forventning, og jeg er benhård med det, altså man ryger ud med det samme” (Institutionsleder).

En anden leder udtrykte desuden, at de ikke inddrog en studerende i et systematisk forældresamarbejde:

”... han er ikke med til vores udviklingssamtaler, det har han ikke været til endnu. Alle de andre samtaler vi kører med forældrene, så er der måske nogle gange nogle grunde til, hvor jeg tænker, det behøver han ikke. Men det kan da godt være, inden han stopper her, han er med i at se, hvordan er en udviklingssamtale sammen med en de andre” (Institutionsleder).

Trods eller måske på grund af de ret generelt formulerede forventninger mente institutionslederne og praktikvejlederne ligesom de studerende, at de studerende i vid udstrækning havde fundet deres rolle, og at de på forskellig vis udfyldte den på passende vis. Et andet kriterium var, om de kunne se den studerende som en kommende kollega og derfor ville overveje at ansætte den studerende, når vedkommende blev færdig som pædagog. En leder fortalte, at de gerne ville ansætte en studerende, når vedkommende var færdig som pædagog:

”... fordi han griber boldene, han er medspiller, han ser idéen i det, vi arbejder med, han tager ansvar ind i det. Det synes jeg en kommende kollega skal kunne i stedet for at læne sig tilbage og tænke [for] man skal kunne gøre en forskel for de børn. Man skal kunne ville de børn og være med til at udvikle på dem” (Institutionsleder).

Sammenfattende var indtrykket fra interview og observationer, at selvom de studerende havde vidt forskellige forudsætninger og befandt sig forskellige steder i deres læreprocesser, så var der overvejende enighed om, at de på mange måder kunne honorere og håndtere de udfordringer, der blev stillet til dem i

fortrinsvis det børnenære rum. Forventningerne kunne eventuelt være knyttet til praktikperioden: "... især det med relationer og kommunikation, som jeg ved er overskriften på praktikken, ikke også?". Endelig beskrev institutionsledere og praktikvejledere, at de generelt satte pris på at have studerende i praktik:

"Altså, men det der er fedt ved, at have studerende, det er for os også. Vi får nogle nye ind, der kan stille nogle spørgsmål til os. Altså "hvorfør gør I som I gør?", og vi skal begrunde... have fat i vores fagligheder og forklare hvorfor vi gør det, men også... altså have lyst til, at gøre noget andet. Ikke også?" (Institutionsleder).

Samlet set virker det som om, der var forventninger, som måske nok var svære at operationalisere, men som de studerende generelt havde imødekommet, primært fokuserede på nogle personlige kompetencer eller egenskaber, der knyttede sig til de studerendes engagement i og indstilling til arbejdet med børn og i et vist omfang som kommende kollega. Dette korresponderer med opgørelser af pædagogers professionsværdier, hvor pædagoger i Danmark (og Norge) hyppigst nævner "personlige egenskaber, værdier og holdninger" her især engagement, som de vigtigste faktorer i pædagogisk praksis (Bayer et al, 2013; Bayer, 2017). Det betød også, at forventningerne og dermed evalueringskriterierne ikke nødvendigvis altid knyttede sig til den praktikperiode, de studerende befandt sig i eller til et bestemt trin i den faglige udvikling.

Det børnenære rum som uddannelsesrum

Det er ikke overraskende, at de studerendes forskellige typer af deltagelse i det børnenære rum, pædagogisk praksis, fyldte mest. Helt konkret er det der, hvor børnene er. Det er det rum, hvor de studerende på forskellige måder er sammen med, eller samme sted som børnene. Det er det rum, som den studerende på forskellig vis håndterer opgaver i og befærdes sammen med medhjælpere, assistenter, pædagoger, forældre, køkkenmedarbejdere mv. Rummet for de børnenære opgaver, pædagogisk praksis, der i overensstemmelse med dets fylde bidrager til at skabe "arbejdets orden" kan beskrives og analyseres på forskellige måder. Her gøres det nedenfor ved at tage udgangspunkt i nogle af de aktiviteter, der primært styres af institutionernes tidsrytme og de rutiner, der knytter sig til denne. Beskrivelsen er et slags "ude fra perspektiv" og yder ikke fuld retfærdighed til alt det, der sker i en institution i de perioder, der tages udgangspunkt i, nemlig, når børnene er på legepladsen om formiddagen eller eftermiddagen, og når de spiser frokost.

De rammer observations- og interviewstudiet havde betyder, at der i det følgende alene beskrives og analyseres enkelte sider af praktikken, her med udgangspunkt i udfordringer i det børnenære rum. Med det menes, at det ikke må anses for en beskrivelse af alle de udfordringer, en studerende mødte i praktikken. Nedenfor beskrives og analyseres alene på den ene side, hvad der kan ses som det forventningsløse uddannelsesrum og på den anden side uddannelsesrummets elasticitet. De to rums udbredelse i praktikken i pædagoguddannelsen er naturligt nok på grund af casestudiets karakter ikke undersøgt. Det er to studerende, der belyser disse komponenter. De to beskrivelser viser, at begge studerende kunne håndtere de udfordringer, der blev stillet i det børnenære rum, at de studerendes var værdsat for dette af de ansatte og børnene, og at der dermed var forudsætninger for at vippe ind i andre positioner. Men det fremgår også af de studerende overvejelser, at de af forskellige grunde forblev i dette og ikke vippede ind eller blev vippet ind i andre og nye udfordringskrævende positioner.

Det "forventningsløse" børnenære uddannelsesrum

RIKKE (22 år – 2. praktik i en børnehave) havde passet børn i mange år, været pædagogmedhjælper et år og havde i mange år ønsket at uddanne sig til pædagog. Det var givetvis en af grundene til, at institutionslederen

og RIKKEs praktikvejleder, BETTINA, beskrev RIKKE som "et hit". RIKKE indgik i normeringen, var glad for børnene og sin praktikvejleder. Børnene syntes at have meget tillid til RIKKE. Nedenfor beskrives to situationer i RIKKEs børnehave, på legepladsen og frokost. De er en del af institutionens tidsrytme med en række rutiner knyttet til begge.

På legepladsen 9:45 – 10:45

Til stede: RIKKE (studerende), BETTINA (praktikvejleder), HANNE (erfaren pædagogmedhjælper) og børn på legepladsen

RIKKE (studerende) står ved gyng. BETTINA (praktikvejleder) og HANNE (erfaren pædagogmedhjælper) taler sammen. BETTINA går ind i huset for at tjekke noget med en iPad. HANNE står ved ruchebanen. RIKKE gynger to børn. BETTINA kommer tilbage. RIKKE gynger et barn efter, hun lige har tørret næse på et andet barn. Ved siden af gynger to børn. Et barn kommer hen og tager RIKKE i hånden, samtidig med RIKKE gynger barn med den anden hånd. En gruppe børn leger i sandkassen, de graver, andre kører rundt på trehjulede cykler eller Mooncars. Selvom der er mange børn på legepladsen, er der meget fredeligt og lidt stille.

BETTINA kommer med to børn i hånden og fortæller RIKKE, at HANNE er gået til pause. Hun har åbnet i dag. RIKKE står med et barn i hånden og gynger et barn. Et barn til sætter sig op på gyngen, falder ned og børnene griner. RIKKE sætter hende op igen, gynger nu to børn. RIKKE gynger to børn og taler med BETTINA. To børn kommer hen til BETTINA og siger, at der en, der skubber. BETTINA går derhen. RIKKE gynger de to børn, stopper og tager støvler af pige, der har gynget og siger til hende, at hun lige går ind og finder nogle andre støvler.

RIKKE er kommet tilbage med andre støvler til pigen og giver dem på. Hun tørrer næse på andet barn og gynger derefter to børn. Hun henter mere papir og tørrer næser på gyngébørn. Lidt efter går RIKKE hen til sandkassen, sætter sig og taler med dreng. BETTINA sidder ved bord sammen med tre børn. Et barn græder, RIKKE går hen til ham og spørger, hvad der skete, andre børn følger med og forklarer RIKKE, hvad der skete. RIKKE tager den ikke-mere grædende dreng i hånden og går hen til sandkassen og derefter hen til gyngerne, hvor to og to børn gynger. BETTINA sidder ved bord, hvor to børn kikker med i bog. RIKKE taler om papegøjer med børn ved gyngen, mens en krage "skræpper" i et træ over dem, de taler om, at der rent faktisk var en papegøje i træet i går og videre om forskellige dyr. HANNE kommer tilbage fra pause og går hen til gyngen og overtager dobbeltgyngning. RIKKE går hen til det bord, hvor BETTINA sidder, nu med et grædende barn. RIKKE tager barnet op og står lidt og kikker rundt med det på armen. HANNE siger til de gyngende børn, at "så, kan I lige prøve at gyng, ikke også?" (Jeg har snakket med HANNE, RIKKE og BETTINA om børnene og hvor god stemning, der er. HANNE fortæller, at det er en god dag, men det ikke altid er sådan). BETTINA siger, at nu skal de til at rydde op. RIKKE er gået ned i den anden ende af legepladsen, går rundt mellem nogle træer efter nogle børn og de efter hende. RIKKE kommer hen til BETTINA og spørger, om hun skal tage børn med ind. Det skal hun og går ind med to børn, vist nogle af de små. (Feltnoter).

Forløbet på legepladsen er, hvad man kan se som svagt indrammet, dvs. det er i vid udstrækning op til børnene at udnytte de rammer, legepladsen stiller til rådighed. Man kan sige, at det er dem, der sætter tempoet for og indholdet i deres ageren. De ansatte opsøger eventuelt børnene og omvendt. Der er ikke synlige evalueringskriterier for, hvad børnene må og ikke må gøre. Det er med andre ord det, man kan se som en slags usynlig pædagogik. RIKKE skulle primært reagere på, hvad der skete og meget tyder på, at hun kunne håndtere de udfordringer, dette forløb i det børnenære rum stillede til hende.

Frokost kl. 10:45 – 12:00

Til stede: 16 børn 3-4 år, RIKKE (studerende), POUL (pædagogmedhjælper, startet lige efter afsluttet studentereksamen) HANNE (erfaren pædagogmedhjælper)

HANNE skifter ble på barn. RIKKE siger, at de skal rydde op, tager selv legeting op fra gulvet, spørger "Ditte, rydder du også op efter dig eller går du rundt?" Ditte svarer et eller andet "godt" siger RIKKE. RIKKE deler tallerkner ud. "BETTINA (praktikvejlederen) er til møde", siger RIKKE som svar til medarbejder, der kommer ind og spørger efter hende, kikker i kalender. Et barn græder, RIKKE går derhen, POUL overtager, HANNE overtager. "Der er ændringer, fordi BETTINA fortsat er til møde" forklarer hun. Tre piger flytter sig og går hen til andet bord. RIKKE bærer rundt på pige, sætter hende ned og deler tallerkner og hagesmække ud, for "... de skal have tomatsuppe", siger hun.

HANNE starter med at synge Mariehønen Evigglad ved sit bord, rejser sig og går rundt, mens hun synger. RIKKE siger til pige, at hun skal vise de andre, der er yngre end hende, hvordan med sidder ved bordet, mens hun løfter pegefingern hen imod pigen.

HANNE går rundt og synger nu "jeg ved en lærkerede". RIKKE deler tallerkner ud. De skal synge med. RIKKE står med sangbog: "Kender I den om krokodillen?" spørger hun. RIKKE synger for, HANNE med, børnene hører efter, et par synger med. "Så er der Rapanden Rasmus", siger RIKKE, og starter med at synge. HANNE synger med, men RIKKE går hen til et bord for at få børn til at sidde stille. RIKKE lægger op til ny sang. Hun er ved det samme bord igen, hvor børn nu rører skeer rundt i deres glas og siger, de laver kaffe, RIKKE går derhen og vil have dem til at være mere stille. RIKKE synger for, HANNE med.

POUL kommer med madvogn, "jaa" siger HANNE til børn, "jaa" siger nogle børn. "Du behøver ikke sig jaa, fordi madvognen kommer" siger HANNE. Rikke går rundt med skiver af brød, og lægger dem ved børnenes tallerkner, siger til pige: "Du bliver flyttet, hvis du ikke sætter dig ned". Øser tomatsuppe op til børn og vand i glas. POUL, HANNE og RIKKE sidder ved hvert deres bord, mens de taler sammen på tværs af bordene om, også RIKKE også skal have et nyt skema, ligesom de andre har fået, "... det skal hun ikke", siger HANNE.

RIKKE siger til pige, at hun skal sætte sig ned, det gør hun. RIKKE rejser sig og skærer mere brød og deler ud ved bordene. "Ditte, spis dit brød, så kan du bagefter gå ud og vaske dine hænder". Børnene er ved at færdige. HANNE siger, at i dag er det hende, der skal rydde op, "... og bagefter kommer du på legepladsen" siger pige, "ja" siger anden pige. "Hvem skal have sovebørn" spørger RIKKE. "POUL" siger HANNE. De taler videre om, RIKKE gerne vil have pause så hurtigt som muligt, fordi hun har fri kl. 2. De taler videre om deres arbejdstider, lukke – tidligt hjem, mens de rydder op.

Alle tre voksne har rejst sig, de fleste børn sidder, et par enkelte har rejst sig og tager deres hagesmæk af. En dreng ved RIKKEs bord vil rejse sig, men hun siger, at han skal "... sætte sig, sådan er det". Han græder lidt, og kort efter rejser han sig. Klokkeren nærmer sig 12. Sovebørnene er i badeværelset, enkelte kommer tilbage på vej mod sofaen, hvor de sætter sig for at vente på at gå til soverummet ved siden af. RIKKE hjælper børn på badeværelset, HANNE rydder op, POUL i forrum til badeværelse. Dreng græder - ham fra før, RIKKE går hen til ham og ind i legerum, ud derfra og går i garderoben. (Feltnoter).

Frokosten kan ses som en relativ stærk indrammet aktivitet, dvs. det er de tre ansatte, der sætter tempoet, opretholder kontrollen, styrer og sekvenserer, aktiviteten, og korrigerer eventuelt børnene i relation til dette. Der er et skema, der foreskriver, hvem der skal gøre hvad før, under og efter frokosten. Det er med andre ord det, man kan se som en synlig pædagogik. Meget tyder på, at RIKKE også kunne håndtere de overvejende rutineprægede udfordringer, der var i det børnenære rum.

Den studerendes refleksioner over det "forventningsløse" børnenære uddannelsesrum

Det børnenære uddannelsesrum RIKKE trådte ind i i starten af praktikken, beskrev hun på følgende måde:

"... min opstart var meget, jeg skulle selv finde ud af det, og det tror jeg ikke har været bevidst, det har simpelthen været på grund af det kaos, der har været på stuen. Og der kan man jo sige, at rutinerne i daginstitutionerne er meget ens, så der kunne jeg bare gøre det samme, som jeg har gjort, der hvor jeg arbejdede før. Så det var jo så heldigt nok (...) Men der var simpelthen ikke nogen, der informerede mig om, hvad deres rutiner, altså sådant skema var med sådan noget. For der hvor jeg kom fra, der var det skemalagt, der kunne man bare gå hen og sige "der skal jeg på legepladsen, der har jeg pause, der har jeg toiletvagt sådan og sådan og sådan". Det var der jo overhovedet ikke. Så det måtte jeg sådan, der måtte jeg meget selv opsøge det" (Interview med RIKKE).

Det kaos, RIKKE hentyder til, var en konflikt mellem to medhjælpere på stuen. De havde været uenige om, hvem der skulle bestemme på RIKKEs stue – en konflikt også RIKKE var inddraget i, og som medførte, at hun sygemeldte sig i en periode:

"De to madammer (erfarne pædagogmedhjælpere) har ikke tænkt sig at rykke nogen steder, fordi selvom NN var den værste, så er XX også en, der har nogle principper om nogle ting (...) siger tit "... jeg er jo så rummelig", men lige med hende der, tænker jeg: hmm det tror jeg altså ikke helt, du er, så rummelig, som du selv går og tror". I den sidste måned i praktikken blev RIKKE flyttet til en anden stue pga. akut personalemangel dér: "Det var ligesom, da man var vikar, der var man den, der gjorde de der ting" beretter RIKKE. RIKKE fortæller, at lederen begrundede det med, at RIKKE "... har nemt ved at gå ind og så bare være på den stue, og jeg har jo været flyver i et hus før (...), men det var ikke det, der var grunden til, at jeg kom derind, det var fordi, det var det, der var nemmest" (Interview med RIKKE).

Samlet set mente hun ikke, at hun havde fået det store udbytte af praktikken: *"... jeg har manglet noget udfordring, fordi jeg har kørt på rutinen. Jeg har selvfølgelig prøvet og udfordre mig selv, men det er ikke meget, jeg har sådan fået ud af det på den måde (...) andet end at blive bekræftet i, at jeg kan det, jeg gør".* Trods det beskrev hun også, at hun havde lært en del om sig selv i forbindelse med konflikterne med medhjælperne, som hun var placeret tæt på i det børnenære rum, og det havde bidraget til at styrke hendes opfattelse af, at hun gerne ville arbejde med udsatte børn som uddannet pædagog.

Man kan antagelig i forlængelse af RIKKEs beskrivelser se det børnenære uddannelsesrum, RIKKE betrødte, præget af pædagogiske principper som lidt "forventningsløst" med lidt implicite evalueringskriterier. Med det menes, at hun skulle så at sige på baggrund af den, "hun var" gennem sin opvækst, sine erhvervs erfaringer som medhjælper og første praktik aflæse og skabe udfordringerne, for dernæst eventuelt at få feedback på sin ageren. Hun lærte dermed mest om og af sig selv, og dette bidrog til at bekræfte det, hun i forvejen kunne, som hun fortalte.

RIKKE brugte sin underviser på professionshøjskolen i forbindelse med personalekonflikten. Man kan sige, at hun vippede sig ud af praktikken og brugte en underviser på professionshøjskolen til at hjælpe hende med at håndtere et problem vedrørende personalesamarbejdet i institutionen. Hun havde jævnligt vejledning med sin praktikvejleder, fik en god bedømmelse ved den afsluttende eksamen, deltog i samtaler med forældre og et enkelt stuemøde:

"... hvor mange stuemøder har jeg været med til? Jeg tror kun, jeg har været med til et. Og der snakkede vi ikke, altså sådan [om børnene] ikke om på den måde faktisk, og det kunne man jo sagtens have gjort, ikke?"

Hvad man skal være obs på. Måske havde det også været rart, når man startede, at der blevet gennemgået børn, så man vidste nogle ting, man måske skulle være obs på” (Interview med RIKKE).

Men det kan måske være svært at pege på, hvor hun skulle vippe ind, når den position hun var i, tilsyneladende virkede lidt forventningsløs og dermed også om der, i lighed med hendes forrige praktik, eventuelt var en invitation til en anden lærerlig tilgængelig position set i relation til hendes faglige udvikling. I sin første praktik var RIKKE blevet inviteret til at varetage mere specialiserede arbejdsopgaver i forbindelse med at støtte et barn, der havde helt særlige problemer: *”... hvor jeg fik lov at følge et barn med vanskeligheder både på familiefronten og i skolen. Der var jeg med fra starten både med indberetninger og var med til møder og sådan noget (...). Det synes jeg var vildt spændende”.* Her vippede Rikke så at sige ind i en anden position, der ikke var samme adgang til i hendes anden praktik.

RIKKE pegede på, at hun i vid udstrækning havde lært, det hun skal kunne, før hun startede i praktikken, undervejs i praktikken og nærmest af sig selv: *”Jeg kan mit kram (...) Det er jo igennem ens opvækst, tror jeg, ja. Det er ikke praktikstederne eller arbejdstingene (...) altså det er noget man er, ja, sådan som man er opdraget. (...) Men altså hvordan man er som person”* På et efterfølgende spørgsmål om, hvem hun lærer mest af i praktikken, svarede hun: *”Mig selv”.* Samtidig pegede hun på, at undervisningen på pædagoguddannelsen havde medvirket til at: *”... få noget, altså noget faglig viden om de ting, man nu har gjort i lang tid efterhånden”.* Hun er meget glad for undervisningen på professionshøjskolen, er ambitiøs og vil gerne være sammen med studerende, der også har det sådan.

Praktikkens ”elastiske” børnenære uddannelsesrum

NIELS (23 år - 2. praktik) var i praktik i en integreret institution og indgik der i normeringen. Han havde i mange år ønsket at blive uddannet som pædagog og havde flere års erfaringer med pædagogisk arbejde, inden han startede på pædagoguddannelsen. Lederen fortalte, at NIELS var *”... fleksibel”, ”... han er rigtig god”, ”... en gevinst”, ”vi er rigtig glade for ham”.* Tilsvarende sagde NIELS, at han *”... er glad for at være her”.* Han var ikke enig i alle de måder, der arbejdedes på, hvilket han blandt andet tilskrev de andre ansattes anciennitet på stedet: *”Jeg kan godt mærke, det er et hus, hvor den, der har været her kortest tid, har været her i 14 år”.* De fleste børn og forældre virkede også som om, de havde meget tillid til NIELS. Nedenfor beskrives to situationer i NIELS’ institution, på legepladsen og frokost. De er en del af institutionens tidsrytme med en række rutiner knyttet til begge.

Frokost: kl. 12:00 – 12:30.

Til stede er 11 børn, NIELS (studerende), CECILIE (pædagog og praktikvejleder) og JANNIE (vikar).

Der er dækket bord i fællesrummet til de yngste 11 børn, børnene kan se, hvor de skal sidde, fordi der er navneskilte. JANNIE og NIELS sidder sammen med børnene på hver sin side af bordet. Amir siger, at ”... de skal synge” og det har ”... han ret i”, siger NIELS. ”Så tæller du til 3”, opfordrer NIELS. ”1,2,3,4,5” siger Amir. ”Hvad var det, du skulle tælle til? Du skulle tælle til 3 Amir, prøv igen”. Tæller igen ”1,2,3,4,5”. ”Nej Amir, vi gør det sammen 1,2,3”. Så synger de: ”Det er hammer hammerfedt, vi spiser lige om lidt”.

NIELS og JANNIE hjælper børnene med at give dem, hvad de gerne vil have fra pålægsfadet. Det hele forgår stille og roligt. Der er en del små guidninger undervejs: ”så skal du bare lige spise rugbrødet også”. ”Spis lige den der også”. ”Så kan du få leverpostej næste gang”. ”Vilja, du skal sætte dig på numsen, hvis der er noget, du gerne vil have, så skal du sige det.”

Noella erklærer, at hun skal tisse. "Så gør du det!", siger NIELS, taler med JANNIE om bålet i morgen, hvad skal de lave at spise, pandekager?

NIELS sidder og laver knirkelyde med stemmen. "Du prutter", siger nogle af børnene og griner. NIELS siger, at det er hans stemme. Især et barn - Tomas er optaget af det, prøver at efterligne, griner. CECILIE kommer, de taler om, hvem der har brug for at hvile sig i dag. CECILIE går igen efter at have hentet en spand og en klud. De spiser videre. NIELS gør sig skeløjet, sørger hele tiden for, at der sker lidt. Et barn Tomas især er helt med. Amir vil ikke spise sit rugbrød, det "... skal han, hvis han vil have en bolle", siger NIELS. Amir græder lidt, men spiser. NIELS lægger en bolle til ham, når han er færdig. Olav slår en bøvs – "lad være med at bøvs ved bordet" siger NIELS.

12.20: NIELS klapper. "Asger, når der er klappet, skal man være stille. Når man er færdig med at spise, skal man lige bære sin tallerken over på bordet", siger NIELS. Det gør børnene, og så begynder de at gå i garderoben, de ved, at de skal ud. NIELS siger til Olav, at han skal sove i dag, så han skal ikke i garderoben. Han skal gå i cirkelrummet og vente, det gør han. NIELS går i gang med putteritualet (Feltnoter).

Frokosten kan ses som en relativ stærk indrammet aktivitet, dvs. det er de tre ansatte, der sætter tempoet, opretholder kontrollen, styrer og sekvenserer, aktiviteten, og korrigerer eventuelt børnene i relation til dette. Det er med andre ord, det man kan se som en synlig pædagogik. NIELS var med til at sætte tempoet i rutinerne omkring frokosten og håndterede de relativt rutineprægede udfordringer, der var i denne del af det børnenære rum.

På legepladsen 12:30 – 14:00

Til stede: NIELS (studerende), BODIL (pædagog på nabostuen), MIKKEL (vikar), børn på legepladsen

NIELS er i gang med at svinge med et par børn. BODIL (som er pædagog på nabostuen) går ind i huset. NIELS er alene der. Vi er på den ene side af huset ved en stor sandkasse, resten af legepladsen er afspærret.

Nogle børn leger, andre går lidt hvileløst og søgende rundt, virker som om de ikke helt ved, hvad de skal gøre af sig selv. Lina, en pige på 4 år, går rundt med højtaleren og spiller musik i sin egen verden, flere børn flyder med rundt på den måde. To drenge afprøver hinanden: Hvem er stærkest?

En pige kaster med sand. De børn hun sidder med klager til NIELS, der beder hende holde op. Hun kaster igen. NIELS løfter hende op og væk fra sandkassen. Hun græder. Han fortæller hende, at han flytter hende, fordi de andre børn ikke kan lide, at hun kaster sand. Og fordi hun ikke holder op, når han siger det. Så må hun sidde lidt for sig selv. Hun græder. NIELS siger, at det kan han godt se er træls, men så må hun lade være med at kaste sand.

Imens vil nogle "store" piger kravle på ham. Nu kommer MIKKEL (som er vikar) ud. Han går lidt rundt og til sidst hen til den grædende pige. NIELS fortæller, hvad der er sket. Hun er sur, fordi jeg flyttede hende. Hun kastede sand, og så sagde jeg til hende, at hun kunne sidde her og lege lidt selv. NIELS har nu tre børn på nakken. MIKKEL lader pige sidde, men nu kommer de to piger, som før legede med hende over til hende og gråden forstummer. De leger lidt, så græder hun igen. MIKKEL og NIELS lader hende være. NIELS fortæller mig, at han tænker, at hun ikke har brug for, at han trøster hende nu. Hun er sur, og det skal hun have lov at være, jeg kender selv at være sur, og så har jeg ikke brug for, at den jeg er sur på, kommer og vil snakke med mig. Så vil jeg sgu ikke snakke med dem.

I løbet af det næste stykke tid tilkaldes NIELS på skift af forskellige børn; Et barn klager over et andet barn sidder i et traktordæk. Lidt efter hen til et barn, der siger, han drikker muddervand. Lidt efter hen til et barn, der græder, fordi et andet barn slog ham i hovedet med en skovl. CECILIE kommer ud taler med NIELS om, at de spiser frugt ude i dag for solen, skinner og ingen fryser. Pigerne skal ind at vaske hænder først, og bagefter er det drengenes tur. CECILIE fløjter i en fløjte og siger bagefter: "Hvordan er det nu med fløjten, hvad er det så man skal. Så skal man komme ja". Børnene får besked. "Det er meget, I skal huske, jeg tror godt, I kan", siger CECILIE. (Feltnoter).

Forløbet på legepladsen er, hvad man kan se som svagt indrammet dvs. det er i vid udstrækning op til børnene at udnytte de rammer, legepladsen stiller til rådighed. Man kan sige, at det er dem der sætter tempoet for og indholdet i deres ageren. De ansatte reagerer primært på, hvad der sker og opsøger eventuelt børnene og omvendt. Der er ikke synlige evalueringskriterier for, hvad børnene må og ikke må gøre. Det er med andre ord det, man kan se som en slags usynlig pædagogik. Meget tyder på, at NIELS også kunne håndtere de udfordringer, dette forløb i det børnenære rum stillede til ham.

Den studerendes refleksioner over det "elastiske" børnenære uddannelsesrum

Eksemplet illustrerer, at NIELS som lederen også anførte, indgik på lige vilkår med de andre ansatte. På lige vilkår betød også, at han ofte oplevede, han var alene sammen med børnene: *"Det er sådan, jeg har lært at køre børnehaven, det er ved bare at blive efterladt"*. Han oplevede, der var travlt, og at han af den grund mange gange ikke kunne komme til at gøre det sammen med et barn, som han gerne ville, og som han også kunne se, barnet ønskede.

NIELS var ikke i tvivl om, han inden praktikken havde lært at *"... køre børnehaven"*, men anførte, at det ikke var noget, han havde lært på pædagoguddannelsen (undervisningen der): *"Der lærer vi jo ikke at passe børn, [men] at forklare forældrene, hvorfor vi passer deres børn, som vi gør. Får en masse kloge ord. "Han pegede også på, at det var andre steder, praktik mv, men ikke så meget i denne praktik, han havde lært at "køre børnehaven": "Det er ikke så meget her, fordi der kunne jeg godt det, men altså de andre steder, første gang jeg var i praktik nogensinde"*.

Han pegede på, at der tegnede sig et billede, at han i det børnenære rum var *"... god til relationsarbejde, det fungerer med forældrene, alle børnene elsker dig, og alle børnene har rykket sig helt vildt langt i de projekter, du har lavet, du kan bare ikke få det på skrift på samme måde og aflevere en opgave."* Han befandt sig bedst i det børnenære rum, hvor det også var som om, han skabte sig og fik en position tæt på børnene og de aktiviteter, han under de forskellige aktiviteter i løbet af en dag igangsatte. Han skabte sig og fik en position, hvor han *"... lærer meget, og han... får lov til rigtig meget (...)* Han er rigtig god, altså, til udeliv, og til og kaste dem ud i nogle... yderpunkter, så de ikke bliver for pylrede. Altså... kravt lidt højere op, end de måske ellers ville have gjort, og det synes jeg, det et hit, det en gevinst, synes jeg" (Interview med leder). I det børnenære rum ville han fx hellere lave bål end gøre sig didaktiske overvejelser, fordi han *"nok mest er praktiker"*, der følger børnene: *"... jamen det står i en plan, at vi skal bla, bla, bla, ja ja. Lad os nu se, hvad børnene synes er sjovt, fordi jeg vil gerne, at vi kommer ned, der hvor børnene er"*. Med denne identifikation og aflæsning af mulighederne, tog han samtidig afstand fra møder *"... okay, vi har mandagsmøde nu, okay, hvis jeg ikke var med til det, gjorde det mig ikke noget"*.

Han trivedes bedst med og var god til de børnenære opgaver, tog en vis afstand fra administration og planlægning i børnehaven og fra opgaven stillet fra professionshøjskolen: *"Jeg har så bekymret mig over, jeg skal lave den der åndssvage opgave, og jeg synes, det irriterer mig, og den hindrer mig i egentligt at falde til"*

et sted også. Den hindrer en i egentligt at lave noget, hvor man tænker, jeg skal lave noget, fordi jeg skal huske den der. Den ligger hele tiden og roterer deroppe”.

Han fik, trods det, at han ikke mente, han *”egentlig kunne falde til et sted”* skabt sig en legitim og af ansatte, børn og forældre værdsat position i periferien tæt på børnene, hvor det virkede som om, han i vid udstrækning blev bekræftet i det, han kunne og ville. Det var tilsyneladende ikke en position, han overtog fra en anden ansat, og NIELS ønskede tilsyneladende ikke, og det forventes tilsyneladende heller ikke fra ledelsens side, at NIELS *”vippede”* ind i andre positioner tættere på arbejdsfællesskabet. I stedet udvidede han sin ageren i det børnenære rum, der på den måde viste sig elastisk med opgaver, som han kunne give stor fylde og løse nogle gange med reference til sine personlige holdninger – jf. *”når jeg er sur”* eksemplet fra observationen. Men han anførte også, at han i et vist omfang var alene der:

”Nu har min vejleder lige været syg her for en uge siden, hvor hun havde det skidt i en uges tid, og der var hun også sådan, NIELS, du lukker bare lige torsdag og fredag, du har lige to vikarer, få lige børnehaven til at spille, ikke. Og der er det mere sådan de tanker, jeg så har gjort mig der af pædagogiske ting, det er sådan noget, jeg hellere vil have vendt der. Hvad er det, jeg gør og hvorfor, og hvad er en god pædagog, og hvad er det, når vi snakker tillid. Det er hellere det, jeg vil bruge krudt på” (Interview med NIELS).

Ud over dette fandt han samarbejdet med forældrene meget svært: *”... det der med forældre, det synes jeg var en udfordring, det er stadig noget, jeg virkelig kæmper med at snakke med forældre, kæft jeg hader det, men det er jo en del af det”*. Måske af den grund befandt han sig anderledes trygt tæt på børnene og vippede ikke og ville måske heller vippe eller vippes ikke ind i andre positioner. Han skabte så at sige i stedet udfordringer i det børnenære uddannelsesrum, hvor han befandt sig bedst, og det var i et vist omfang anerkendt og værdsat af de andre ansatte i institutionen.

Konklusion

I det følgende sammenfattes og søges forklaringer på resultaterne fra de to studerendes praktik. Dernæst præsenteres til sidst nogle mere generelle udsagn over dele af praktikken i pædagoguddannelsen. Men først redegøres for nogle forbehold over de præsenterede resultater.

Metoder

Projektet var tilrettelagt som et casestudie, der fulgte 12 studerendes meget forskellige oplevelser i praktikken. De store forskelle på de studerendes oplevelser skyldes casestudiets metoder, der netop søger variationer og forskelle, men ikke fx mønstre i og udbredelsen af de forskellige fænomener. Et kvantitativt studie med en større population i kombination med det kvalitativt anlagte studie ville givetvis kunne bidrage til at se flere fællestræk og mønstre i de studerendes udbytte af praktikken. Casestudiet blev gennemført over relativ kort tid, hvilket medfører, at de studerendes skitserede (manglende) bevægelser mellem forskellige positioner, forandringer af deres handlerepertoire og den faglige udvikling primært kunne beskrives diskursivt, dvs. via interview med de studerende, ledere og praktikvejledere. Det er også vigtigt at understrege, at de resultater, der præsenteres i denne artikel, som nævnt, bygger på observationer og interview med studerende i sidste halvdel af deres praktik samt interview med ledere og praktikvejledere i samme fase. Selvom man må forestille sig, at resultaterne kan balanceres mellem det partikulære og generelle, må der tages forbehold for, at de kunne være faldet anderledes ud med et andet metodisk greb og med interview og observationer på andre tidspunkter i de studerendes praktik. Resultaterne udpeger

enkelte sider af praktikkens uddannelsesrum, som især observationerne og interview med de to studerende kortlagde og belyste. Hensigten med de metodiske greb, var primært at belyse visse sider af praktikken som uddannelsesrum gennem de to studerendes ageren og refleksioner og ikke kvaliteten i de mere formelle uddannelsesinitiativer og de to studerendes praktik.

De to studerende

Indledningsvis blev der spurgt til, hvilke vilkår der har betydning for de studerendes bevægelser eller vip mellem, ophold i og muligheder for adgang til forskellige positioner, udfordringer, opgaver og relationer. Ser vi på de to studerende, Rikke og Niels, befandt de sig stort set af lidt forskellige grunde i det børnenære rum i hele praktikken. De bevægede sig eller vippede ikke afgørende ind i andre positioner, fik dermed ikke af den grund nye udfordringer, mere specialiserede opgaver og relationer tættere på det kollegiale arbejdsfællesskab. Kort sagt, fik Rikke ikke mulighederne for at løse mere specialiserede opgaver tættere på det kollegiale arbejdsfællesskab, selvom hun havde erfaringerne. Hun deltog derfor mest i rutineopgaverne i det børnenærerum. Niels ville ikke og tog nærmest afstand fra at bevæge sig ind i andre positioner tættere på det kollegiale fællesskab med møder etc. Også han deltog primært i rutineopgaver, men skabte også, af og til, sin egen position. De fik gode evalueringer. Der er heller ikke tvivl om, at de to studerende oplevede, at praktikken på forskellig vis gav vigtige, men ikke så store bidrag til deres læreprocesser, faglige udvikling og professionelle identitet. De to studerendes deltagelse i arbejdet skabte nogle situationer og muligheder for faglig udvikling, der primært konfirmerede deres opfattelser af deres kunnen. Rikke løste værdsatte arbejdsopgaver, andre ellers skulle have udført. Niels udførte også værdsatte arbejdsopgaver, her af nogle andre tilsyneladende ikke ville have udført i samme omfang. Deres faglige udvikling havde måske primært tilfældig karakter, fordi de arbejdede med rutineopgaver, og fordi det primært var driften eller arbejdets orden, der styrede uddannelsen, dvs. læringens orden. Det er som nævnt indledningsvis en styrke i tilegnelsen af praktiske vidensformer og et grundvilkår for praktik. Men når der fx ikke er en slags uddannelsesstillinger i pædagoguddannelsens praktik, stiller det spørgsmål ved varigheden af praktikkens tidsrammer og finansieringen af praktikken. Det kan der næppe under praktikkens nuværende vilkår ændres så meget ved. For Rikkes vedkommende betød det, at hun stort set blev bekræftet i det, hun kunne, inden hun startede i praktikken. Hun ville måske gerne have haft andre og flere udfordringer, lærte ikke så meget, men lærte, tilfældigvis, meget om og af sig selv i forbindelse med konflikterne med de to pædagogmedhjælpere. Hun påpegede, at undervisningen på uddannelsen havde hjulpet hende til et mere fagligt blik på pædagogisk praksis, men også at det hun i øvrigt kunne i praktikken, skulle henføres til hendes erfaringer fra arbejdet med børn og ikke til undervisningen. Hun kunne godt håndtere de udfordringer, hun mødte, men fik tilsyneladende heller ikke stillet nye. For Niels' vedkommende betød det, at også han primært blev bekræftet i det, han allerede kunne inden, han startede i praktikken, og at undervisningen på uddannelsen tilsyneladende ikke spillede den store rolle, andet end "store ord" for hans færdigheder i den sammenhæng.

Man kan derfor sige, at de tillagde deres forudsætninger afgørende betydning for, at deres praktik af alle blev anset for succesfuld. De skulle og kunne anvende det, de havde lært, hvilket må ses som meget vigtigt og produktivt. Men det er *måske* også karakteristisk netop for opfattelserne af både lærer- og pædagogprofessionernes faglighed, hvor vejen til fuld deltagelse i arbejde er relativt kort sammenlignet med andre professioner, hvor forudsætninger ikke anses som så betydningsfulde for udfaldet af karriereentreen (Lortie, 2002). Derfor er det heller ikke overraskende, at de tilskrev deres erfaringer, person og egen indsats stor betydning for udbyttet af praktikken.

Men deres henvisningen kan også professionslæringsteoretisk antagelig forstås på en anden – mere venlig – måde. Begge studerende anførte, at de overvejende fik bekræftet det, de allerede kunne, hvilket også kan

ses som professionel udvikling. Måske lærte de dermed rigtig meget, måske forandrede de deres handlerepertoire på en række afgørende punkter. Men det var primært tilegnelse af praktiske vidensformer, de enten ikke forbandt med læring, måske miskendte, måske netop var stiltiende vidensformer, som de ikke fik anledning til at reflektere over i større omfang.

Praktikken i pædagoguddannelsen

Mere generelt opridses nedenfor en række udsagn, der bør undersøges yderligere og med en større population af studerende.

Læreprocesser i praktik er i et vist omfang præget af tilfældigheder. Tilfældighederne skaber vilkår, der balancerer godt med/mindre godt med/ikke med de studerendes forudsætninger og fremmer/begrænser på forskellige måder deres læreprocesser. Det er et grundvilkår i den nuværende praktik og hænger også sammen med de generelt pressede vilkår for pædagogisk arbejde i dagtilbud og pædagogers vidensautoritet.

Praktikken er præget af en stor spændvidde af adgangsmuligheder og udfordringer. Spændet går fra manglende progression i de studerendes adgang til forskellige opgaver og dermed beskæftigelse overvejende med den samme type af opgaver, rutineopgaver, nært knyttet til børnene til også i vist omfang, befordret af praktikvejleder, opgaver med større kompleksitet og specialiserede faglige udfordringer. Spændet kan påvirkes af den studerendes forudsætninger, af drift og tilfældigheder.

Studerende udvikler deres handlerepertoire og professionelle identitet i praktikken. Trods det tematiseres dele af denne udvikling ikke nødvendigvis som læring. Det hænger blandt andet sammen med, at der, under de nuværende vilkår, ikke er sat en retning eller flere retninger i studerendes faglige udvikling, hvilket afspejler, at det er der heller ikke i større omfang for pædagogers faglige udvikling. Det medfører en stor vægt af de personlige forudsætningers betydning og en tendens til, at de læres op af sig selv.

Praktik er indlejret i et spændingsforhold mellem drift og uddannelse. Det falder under de nuværende vilkår ofte ud til fordel for driften, hvilket medvirker til, at der endnu ikke er udviklet en eksplicit pædagogik, professionsdidaktik eller didaktik for praktikken.

Litteratur

- Ahlström, K.-G. (1988) *The University and Teacher Training*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Andersen, P.Ø. (2018) *Følelser og pædagogik i et samfundsteoretisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bayer, M. & Brinkkjær, U. (2003) *Professionslæring i praksis. Nyuddannede læreres og pædagogers møde med praksis*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Bayer, M. & Brinkkjær, U. (2009) Teachers' Professional Learning and the Workplace Curriculum. I: Bayer, M., Brinkkjær, U., Plauborg, H. & Rolls, S. (ed.) *Teachers' Career Trajectories and Work Lives*. Dordrecht: Springer, 93 – 116.
- Bayer, M. & Brinkkjær, U. (2011) Newly qualified teachers' careers in the first 18 month. I: Lindgren, U., Hjärdemaal, F., Hansén, S-E. & Sjöholm, K. (red) *Becoming a Teacher. Nordic Perspectives on Teacher Education and Newly Qualified Teachers*. Vasa: Åbo Akademi University, 10-22.
- Bayer, M., Brinkkjær, U. & Li, J.H. (2013) *Pædagoger, generationer og anciennitet. Pædagogers professionelle identitet og faglighed set på baggrund af deres generationsophav og anciennitet*. København: BUPL.
- Bayer, M. & Brinkkjær, U. (2016) *Gør personen en forskel?* København: BUPL.
- Bayer, M. (2001) *Praktikkens skjulte læreplan*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag
- Bayer, M. (2003). Hvordan kommer man over på den anden side at katedret. Om nyuddannede læreres møde med praksis. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 3: 38 – 49.
- Bayer, M. (2004) Praktikkens skjulte læreplan. I Petersen, K.A. (red) *Praktikker i erhverv og uddannelse*. København: Frydenlund, 422-439.
- Bayer, M. (2017) *Person. Pædagogik, profession og forskning*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bayer, M. (2019) Større opmærksomhed og retning på læreres faglige udvikling fremmer kvalitet i undervisningen. *Lærerkommissionens forskerpublikation*. 10-17.
- Bayer, S. & Kristensen, J-E. (red.) (2015) *Kald og kundskab. Brydninger i børnehavepædagogikken 1870 – 2015*. København: U Press.
- Berner, B. (1989) *Kunskapens vägar*. Lund: Arkiv Förlag.
- Bernstein, B. (2001) I Chouliaraki, L. og Bayer, M. (red.) *Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt*. København: Akademisk.
- Bisgaard, J. (2018) *Praktikkens didaktik. Hvordan styrkes lærlinge og studerendes engagement og læring i praktik?* København: DPU, AU – ph.d.-afhandling
- BUPL (2017) *Alenetidsundersøgelse*. København: BUPL
- BUPL (2019) *Alenetidsundersøgelse*. København: BUPL
- Darling-Hammond, L., Burns, D, Campbell, L.A, Hammerness, K., Low, E-L., McIntyre, A., Sato, M., Zeichner; K. (2018) *Empowered Educators. How High-Performing Systems Shape Teaching Quality Around the World*. San Francisco: Jossey-Bass
- DEA (2019) *Dagtilbudsledernes perspektiv på nyuddannede pædagoger*. København: DEA.
- Felter, K.D. (2010) *Mellem kald og profession*. Ph.d.-afhandling. København: Københavns Universitet.
- Hansen, M.A. Lorentsen, B. & Pedersen, P.M. (2009) Pædagogprofessionens historie – set i lyset af velfærdsstatens udvikling. I: *Social Kritik*, 124, 69-73.
- Harrits, G.S. (2019) Professionelt arbejde er en holdsport. I *Lærerkommissionens forskerpublikation*, 62-68.
- Heggen, K. (1995) *Sykehuset som 'klasserom'*. *Praksisopplæring i profesjonsuddanninger*. Oslo: Universitetsforlag
- Horobin, G. (1983) Professional mystery. The maintenance of charisma in general medical practice. I: Dingwall, R. & Lewis, P. (red). *The Sociology of the Professions. Lawyers, doctors and others*. London: The Macmillan Press.

- Højberg, B. (2015) *Læring i praktiken. Tilgange og metoder i pædagogstuderendes praktik*. Frederikshavn: Dafolo.
- KL (2017) *Det pædagogiske personales tidsforbrug*. København: Kommunernes Landsforening
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lortie, D.C. (2002) *Schoolteacher – a sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Maton, K. (2014) *Knowledge and Knowers. Towards a realist sociology of education*. London: Routledge.
- Olsen, B. (2014) Mener du virkelig det? Fire pædagogiske værdiprofiler i børnehaven. I: *Gjallerhorn* nr. 19, 34-46.
- Olsen, B. (2015) Magt & meninger: Pædagogiske værdiprofiler blandt personalet i danske børnehaver. I: *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning* vol 9 (5), 1-17.
- Rolf, B. (1991) *Profession, tradition och tyst kunskap*. Lund: Nya Doxa.
- Sjöberg M. (2006) "Goda lärare". Läraridentiteter och lärararbete i förändring. *Skapanda Vetande, nr. 49*. Linköping: Linköpings Universitet.
- Sørensen, M.M. & Rothuizen, J.J. (2013) Appendix: Survey-undersøgelsen på pædagoguddannelsen Peter Sabroe. I: Rothuizen, J.J. & Togsverd, L. (red) *Hvordan uddannes pædagoger? Perspektiver fra et forskningsprojekt*. Århus: VIAUC, 287- 306.

11. En undersøgelse af praktikkens bidrag til dannelse af aspekter af professionsidentitet

af Jan Jaap Rothuizen

Indledning

Når man skal undersøge, hvordan praktikken i pædagoguddannelsen bidrager til professionsidentitetsdannelse, må man som udgangspunkt have en forestilling om, hvad en pædagogisk professionsidentitet er for en størrelse: Man skal bestemme sig for, hvad det er for noget, man vil se efter. Professionsidentitetsbegrebet er både banalt og kompliceret. Det er banalt, for så vidt det er indlysende, at en uddannet pædagog gerne skulle kunne sige: *"Nu er jeg pædagog"*, hvilket må være udtryk for, at vedkommende har en pædagogisk professionsidentitet. Det er kompliceret, fordi den uddannede pædagog fortsat vil kunne give mange forskellige slags svar på, hvad det så vil sige. I forskningslitteratur om pædagogisk professionsidentitet er der bestemt heller ikke enighed om, hvad det er for en størrelse, og hvordan man kan undersøge den. I rapportens første del tematiseres og undersøges forestillingen om en pædagogisk professionsidentitet, og den afsluttes med en velbegrunnet indkredsning af, hvordan vi i denne undersøgelse vil forstå begrebet. Først med det afsæt er det muligt at formulere en række spørgsmål, som vi efterfølgende i vores case-materiale kan søge svar på.

DEL I: En bestemmelse af, hvad vi forstår ved "pædagogisk professionsidentitet"

I det følgende udarbejdes der med afsæt i professionsteori og i almenpædagogik en forståelse af pædagogisk professionsidentitet som sammensat af tre dimensioner: En social dimension, en livshistorisk personlig dimension og en faglig kulturel dimension. Identitetsdannelsen handler i den optik om en løbende forhandling mellem disse dimensioner, ledt af et ønske om at udøve god pædagogik.

Derefter følger en forholdsvis kort behandling af forskningslitteratur om pædagogisk professionsidentitet gennem omtale af en række reviews og en enkelt artikel om *"teacher identity"*. Formålet med denne behandling er dels at give et indblik i forskningsfeltets sammensathed og dels at placere vores egen forskning i feltet. Gennemgangen viser en optagethed af forholdet mellem læreres og pædagogers sociale identitet og deres personlige identitet, samt en optagethed af, at lærere og pædagoger sætter en ære i at være gode lærere og pædagoger. Vi finder her, at der i størstedelen af litteraturen mangler en bevidsthed om og opmærksomhed for, at pædagogik er en aktivitet, der i høj grad handler om formidling af kulturelle værdier, og at der netop dér kan hentes kriterier for god pædagogik, god professionsudøvelse. I vores egen undersøgelse af praktikkens bidrag til dannelse af aspekter af professionsidentitet sætter vi derfor fokus på den side af sagen.

Identitetens sociale, personlige og kulturelle dimensioner

Social identifikation

Udsagnet *"Nu er jeg pædagog"* kan umiddelbart forstås som et udtryk for en social identifikation. Der er i forvejen en mere eller mindre veldefineret gruppe af pædagoger, og nu er *"jeg"* én af dem: Det, der gælder for dem, gælder også for *"mig"*. *"Jeg er pædagog"* er således et udsagn på linje med *"jeg er fodboldspiller"*,

"jeg er akademiker", "jeg er you-tuber" etc. Den, der er "noget", tilhører den sociale gruppe, der består af mennesker, der alle sammen er dette "noget". For så vidt det angår dette "noget", ligner man de andre, der har eller er dette "noget". Hvad, kan man så spørge videre, er dette "noget" i denne situation? Er "at-være-pædagog" tilstrækkeligt og tilfredsstillende beskrevet gennem en henvisning til alle dem, der kalder sig det? Hvad er det, der er karakteristisk for dem? Hvornår holder man op med at være pædagog? Hvad er, mere præcist, inklusions- og eksklusionskriterierne? Kommer det an på uddannelse, bestemte typer af aktiviteter, ansættelse, medlemskab af professionsforeningen, eller på en kombination af dem? Og hvad sker der så, når inklusionskriterierne peger i forskellige retninger, når der er forskellige forventninger til pædagogen som ansat og som medlem af professionsforeningen? Hvad sker der, når det fag, man er uddannet til, er institutionaliseret på en sådan måde, at man må gå på kompromis med sin faglighed?

Personlig identitet

Den sociale identifikation er uden tvivl en væsentlig dimension af professionsidentiteten, men den er ikke entydig, og netop de spændinger og utydeligheder, der kan være i den, stiller krav om, at den, der er pædagog, selv kan forholde sig til de flertydigheder og spændinger, der ligger i den. Man kan ikke "bare" være pædagog ligesom de andre, man må aktivt forvalte sin pædagog-væren. Selvom man *har* en social identitet, så er det stadigvæk et spørgsmål, hvordan man *er* denne social identitet. Svaret på spørgsmålet "hvordan er du pædagog?" eller "hvordan vil du være pædagog?" bringer en personlig dimension i spil, som også i høj grad er bestemmende for, hvem man er som pædagog. Begrebet om social identitet er bl.a. udviklet af Georg Herbert Mead, som er kendt som foregangsmand i det vi i dag kalder for symbolsk interaktionisme. Han opererer både med et "me" og et "I", hvor "me" er den sociale identitet, altså det selvbillede, man opbygger som en konsekvens af, hvordan andre ser én, og "I" er den personlige identitet: Måden hvorpå jeget forholder sig til det sociale selv (Mead, 2005).

Ligesom hverdagsudtrykket "*nu er jeg pædagog*" peger på en væsentlig dimension af en pædagogisk professionsidentitet, peger udtrykket "*hvad for en pædagog vil du være?*" på en anden væsentlig dimension. Udtrykket har vi mødt mange gange, både i uddannelsen på professionshøjskolen og i praktikken. Det er en almen accepteret tankegang, at man ikke bare er en pædagog, men at man skal være den pædagog, man *vil* være. Der føjer sig en personlig dimension til den pædagogiske professionsidentitet. Udtrykket er imidlertid ikke uproblematisk. Kan man bare vælge frit fra alle hylder, hvad for en pædagog man vil være? Kan man vælge noget i dag og noget andet i morgen? Er det lige meget, hvad for en pædagog man vil være? Udtrykket afspejler og forstærker en forestilling om, at det at være pædagog er baseret på noget subjektivt, og det kan ind imellem også forstås sådan, at det subjektive element er det afgørende og det mest betydningsfulde. Ligesom den sociale dimension af den pædagogiske professionsidentitet har sine begrænsninger, så har den personlige dimension det også. Som pædagog er man hverken helt defineret af, hvordan andre definerer "pædagog" eller af hvordan man selv definerer "pædagog". Begge dimensioner er vigtige, men de efterlader også begge spørgsmålet, om man kan tilnærme sig "pædagog" på anden vis end gennem den vilkårlighed, der ligger i forskellige sociale kategoriseringer eller i de rent subjektive drivkræfter.

Mens "hvad for en pædagog vil du være?" er den formulering, vi mødte oftest, så kan spørgsmålet også stilles på en lidt anden måde: "Hvordan vil du være pædagog?". Spørger man, "hvordan vil du være pædagog?", så er det forudsat, at det at være pædagog i sig selv er noget bestemt. Det "bestemte" kan forstås som "det socialt bestemte", dvs. det, som andre forventer af en pædagog, men det kunne også henvise til noget, som ikke bare er socialt bestemt af fx politikere og forvaltninger, der har institutionaliseret pædagogikken på en bestemt måde, eller af en professionsforening, der forfølger medlemmernes interesser, men til en faglighed.

Faglig identitet

Har en pædagogisk professionsidentitet en faglig dimension, der hverken falder sammen med den sociale eller den personlige dimension? Kan man forstå spørgsmålet "hvordan vil du være pædagog?" også som "hvordan vil du være *en god* pædagog?", altså én, der udøver god pædagogik? Er "god pædagogik" en størrelse, som kan bringes i spil både i forhold til de sociale forventninger og til de personlige drivkræfter? Spørgsmålet om "god pædagogik" knytter sig til værdier, som antages at ligge i faget. Hvad er det for nogle værdier?

Svaret på de spørgsmål må søges i almenpædagogikken. Vi følger her Klaus Mollenhauers forståelse af pædagogik som et kulturelt fænomen (Levering, Sævi, & m.fl, 2014; Mollenhauer, 1983). I hans udredning begrænser pædagogikken sig i det førmoderne samfund til *præsentation*: Barnet præsenteres for verden som den er; den verden, barnet skal overtage. I det førmoderne samfund er individ og fællesskab uadskillelige. Det ændrer sig, og båndet mellem individ og fællesskab bliver mindre fasttømret: Barnet skal opdrages til en verden udenfor det kendte fællesskab. Det sker gennem *repræsentation*, som beskrevet og praktiseret af bl.a. Comenius i hans "Store didaktik" (1657) og i "Sanseverden i billeder" (1658). Når pædagogik ikke bare handler om reproduktion, men også om fornyelse, ændrer den pædagogiske opgave sig (Rothuizen, 2015). Det er netop det, der gør, at store filosoffer som John Locke, Jean Jacques Rousseau og Immanuel Kant omkring 1700-tallet interesserer sig for pædagogik. Også for dem er det afgørende, at der er en ny tid på vej, en overskridelse af det, der har været hidtil. Hvilken rolle spiller opdragelsen i den overskridelse, og hvordan opdrager man børn til at overskride det bestående? Den overordnede udfordring, som filosoferne beskæftigede sig med, var "frihed": Frihed til at erkende, frihed til at indrette samfundet, frihed til at rejse og handle, frihed for den enkelte. Hvordan opdrage til frihed? De kom med hver deres svar. Locke søgte svaret i fornuften og mente, at opdragelsen grundlæggende skulle praktiseres som påvirkning til fornuftighed. Han antog altså, at der efter tilstrækkelig påvirkning vil ske et omslag, fra at barnet var underlagt påvirkninger, til at det selv kunne bestemme. Rousseau så i Lockes påvirkning kun en ny måde at fordærve barnet på: I stedet for til et feudalt samfund vil barnet blive opdraget til det spirende borgerlige samfund, og hvad var så gevinsten, hvor blev friheden af? Rousseau søgte friheden i naturen, han stolede på barnets naturlige udvikling, der bedst kunne foregå uden for samfundet, ud i naturen. Kant kunne et stykke hen ad vejen følge Rousseau, men sporede en naivitet i dennes forestilling om, at naturen per definition var god og frihedens vugge. Han søgte friheden i moralen, altså der, hvor man selv skal bestemme maksimerne for sine handlinger. Dernæst indså han, at pædagogik var født med en grundlagsproblematik, der handler om, at man i opdragelsen skal udvikle en frihedens kultur dér, hvor der også er tvang.

Et af opdragelsens store problemer er, hvordan man kan forene underkastelse under lovens tvang med evnen til at betjene sig af sin frihed. For tvang er nødvendig. Hvordan kultiverer jeg friheden, hvor der er tvang. Jeg skal vænne min elev til at tåle en tvang mod hans frihed og skal samtidig selv vejlede ham i at bruge sin frihed godt. Uden dette er alt rent mekanisk."(Kant, 2000, p. 35)

Kant påstår således, at opdragelse og pædagogik indebærer magtudøvelse, men sigter mod frihed, og at ethvert barn må indføres i det bestående, mens pædagogikken samtidig må sigte på, at barnet derigennem tilegner sig forudsætninger for at overskride det bestående.

Lars Løvlie formulerer det på denne måde:

Pædagogikkens paradoks er, at autonomi – barnets frihed og selvstændighed – på én og samme tid kommer fra barnet og må bringes frem gennem andres handlinger (Løvlie, 2007).

Kant gør opmærksom på, at opdragelse og pædagogik ikke er noget, man gør ved barnet – som Locke forestiller sig – og at det heller ikke er noget, barnet bare selv kan gøre – som Rousseau lægger op til – men at pædagogik bliver til i et samspil, at pædagogen for sin succes er afhængig af barnets selvvirksomhed, og at det derfor er denne selvvirksomhed, pædagogen løbende skal vurdere, rammesætte, fremelske og bremse, når det er nødvendigt. Forestillingen om vigtigheden af den moralske udvikling og opdragelse samt bevidstheden om grundlagsproblematikken baner vejen for Herbart's forestilling om, at pædagogik hverken kan udøves som en gentagelse af en kendt praksis eller som en teknik, der er informeret af den nyeste viden, men som noget, der kræver pædagogisk takt (Herbart, 1986; Løvlie, 2015). Mollenhauer beskriver, hvordan pædagogik nu ikke kun handler om præsentation og repræsentation, men også om identitetsdannelse, som en vanskelig, ja, nærmest umulig *individualiserings- og selvoverskridelsesopgave*. Gert Biesta fanger de samme tre dimensioner af pædagogik, når han beskriver, hvordan pædagogers gøre og handlen altid på en og samme tid har betydning for børns socialisering (som svarer til Mollenhauers begreb præsentation), kvalificering (repræsentation) og subjektivering (individualisering) (Biesta, 2015a). Med udgangspunkt i at pædagogikken bliver født i den proces, hvor individ og fællesskab kobles fra hinanden, hvor opgaven bliver opdragelse til selvoverskridelse og overskridelse af det bestående, har vi andetsteds beskrevet pædagogikkens kerneopgaver som socialisering, kvalificering, subjektivering og civilisering (Togsverd, Jørgensen, Rothuizen, & Weise, 2017).

Sammenfattende vil vi her påstå, at pædagogik er et kulturelt projekt, der tog form, da individ og fællesskab ikke længere nødvendigvis skulle falde sammen. Vi kalder det et projekt, da det er rettet mod fremtiden. Den fremtid er åben, for det er barnet selv, der skal realisere den, og derfor er det også et usikkert projekt, dvs. et projekt, som der ikke er en opskrift på. Projektet bæres af to grundværdier, der både supplerer hinanden og kan være i konflikt med hinanden: Selvstændighed og det forpligtende fællesskab. Vi møder disse grundværdier under forskellige navne: Som det unikke barn og det forpligtende fællesskab i daginstitutionspædagogikken, som selvværd og social inklusion i socialpædagogikken og som personlig udvikling og social ansvarlighed/demokrati i pædagoguddannelsen.

Pædagogik som et kulturelt projekt er båret af værdier og karakteriseret af en grundproblematik, som stiller udøveren af pædagogik for den udfordring, at hun løbende skal justere sin faglige indsats i forhold til, hvordan hun vurderer den konkrete situation: *Hvad er god pædagogik lige her og nu? Identifikation med de kulturelle værdier og med den grundproblematik, der konstituerer den moderne pædagogik, indebærer, at det personlige valg af, hvordan man vil være pædagog, bliver forankret i faget.*

Et mellemspil: pædagogik som et kulturelt fænomen

I det ovenstående har vi fulgt Mollenhauer og introduceret pædagogik som et kulturelt fænomen. Det skal der knyttes nogle flere ord til, da det på en gang er indlysende og en noget fremmed faglig bestemmelse af pædagogikken (se dog også Løvlie, 2003). Kulturelle fænomener er udtryk for, hvad man i en given kultur sætter pris på, og hvordan man sætter pris på det. Musik er sådan et kulturelt fænomen, i al dens mangfoldighed. Musikken udøves, og udøvere kan både videregive, fortolke og forny de kulturelle traditioner. Det er vores påstand, at pædagogik og opdragelse på lignende vis er kulturelle fænomener, idet de giver udtryk for, hvad vi i denne kultur værdsætter, ligesom pædagogikkens udøvere videregiver, fortolker og fornyr den kulturelle arv. Ligesom musikken kan vurderes – og man kan have forskellige vurderinger af den samme musik – i forhold til kriteriet "god musik", så kan også pædagogik, uddannelse og opdragelse vurderes i forhold til kriteriet "god pædagogik, uddannelse og opdragelse". Og ligesom der i musikken er

flere genrer, er der også i pædagogikken flere genrer – vi så det lige før, da vi kort skitserede, hvordan Locke, Kant og Rousseau hver især gjorde forskellige forsøg på at grundlægge pædagogikken.

Kulturelle fænomener får vi så at sige ind med modermælken, de udgør vores livsverden, i en sådan grad, at vi næppe altid er opmærksomme på dem, og på hvad det er for værdier de bærer. Vi lever dem, og de kommer frem, når vi fortæller om vores oplevelser med musik eller med pædagogik, opdragelse og uddannelse eller hører andres fortællinger. De typiske fortællinger kan betragtes som fortællinger, vi lever med og igennem [stories we live by (Clandinin, 2015)¹⁷]. Disse fortællinger, vi lever med og igennem, udtrykker en moralsk viden, dvs. en viden om, hvad der er rigtigt og godt i forhold til børn og unge i sammenhænge, hvor vi skal være pædagogiske. Fortællingerne er ikke ens, vi har forskellige erfaringer, vi fortolker og fornyr på forskellige måder, så med et begreb fra musikken kan man sige, at der er polyfoni i pædagogikkens verden (Jørgensen, Rothuizen, & Togsverd, 2019). Vi møder polyfonien helt fra begyndelsen af det pædagogiske projekt, der, hvor der er enighed om, at den eksisterende civilisation skal kritiseres og overskrides, og at det er en opgave for de kommende generationer, som de skal rustes til, men hvor man finder det pædagogiske håndtag, hvorigennem frihed kan dyrkes forskellige steder. Locke fandt det i påvirkning og fornuft, Rousseau i udvikling og natur, Kant i moralsk opdragelse som et paradoksalt foretagende, og senere vil Marx finde det i revolution og det foruroligende spørgsmål om, hvem der skal opdrage opdragerne (Marx, 1978).

Man kan aldrig få og oparbejde en fuld bevidsthed om den kultur, man selv er en del af; man kan ikke se den udefra. Man kan ikke forholde sig til musik som én, der aldrig har hørt musik. Men man kan forstå og fortolke den kultur og den tradition, man selv er en del af, man kan gå i dialog med de kulturelle ytringer, både de historiske og de aktuelle. Det sker både, når man er udøver den kulturelle praksis, og når man studerer udøvelsen af den praksis. I sidste tilfælde arbejder man indenfor en faglig disciplin, fx den faglige disciplin (almen)pædagogik, der studerer både udøvelsen af den kulturelle praksis og fortællingerne om den udøvelse. Det er i den faglige disciplin man bl.a. forsøger at forstå og fortolke den store kulturelle fortælling om den kulturelle udøvelse af pædagogik.

Professionsidentitetens tre dimensioner

Professionsidentitet har således en social dimension, en personlig dimension og en dimension, der er forankret i faget som et projekt, der formidler kulturelle værdier. I *den klassiske professionsteori* kan man genfinde et vist sammenfald mellem den sociale og den kulturelle dimension, ligesom man kan genfinde, at professionsudøvelsen også er forankret i den person der udøver professionen.

Durkheim har beskrevet hvordan et differentieret samfund præget af arbejdsdeling bevarer sammenhængskraft og fremdrift gennem en kombination af tre typer handlingskoordinering: Markedets, bureaukratiets og professionernes. Professionerne sikrer i hans forståelse reproduktion og udvikling af samfundets normative base. Opdragelse og uddannelse var på Durkheims tid ikke i nogen særlig høj grad professionaliseret, men i det moderne samfund er det typisk en aktivitet, som er tæt knyttet til reproduktion og udvikling af samfundets normative base (Togsverd & Rothuizen, 2016b). I den klassiske professionsteori understreges, at professionsudøverne skal have en særlig viden, og at den viden har en almen karakter, der kræver translation til konkrete situationer. Denne translation af noget, der gælder generelt til en specifik situation, er ofte noget andet end en ren deduktion, da det generelle kommer frem ved, at man ser bort fra

¹⁷ Clandinin bruger ikke kulturbegrebet, men taler om landskaber vi bevæger os i

den sammensathed, der karakteriserer det konkrete. Lægen skal derfor have et klinisk blik, dommeren skal overveje dommen, pædagogen skal have pædagogisk takt. Det indebærer, at de professionelle i deres professionsudøvelse træffer valg, som kunne være anderledes: Det er intet andet end deres egen professionelle dømmekraft, der i sidste instans er udslagsgivende for, hvad de gør. Det betyder ikke, at deres handlinger bliver rent subjektive, for de skal inddrage relevant viden fra relevante teorier og fra forskning, de skal trække på de erfaringer, der er akkumuleret i faget, og de skal lade sig lede af de værdier, der ligger til grund for professionen. Dermed bliver netop forholdet mellem person og fag, integrationen af de faglige værdier i den personlige livshistorie, en opgave, der skal tages alvorligt, af professionsudøveren selv, men ikke mindst også af de, der uddanner professionsudøvere.

I *moderne professionsteori* anlægges ofte et kritisk blik på professionen, idet man i højere grad (også) ser professionen som et socialt fænomen, dvs. noget, der formes i et samspil mellem forskellige sociale og samfundsmæssige kræfter, der (også) har andet for øje end klientens bedste og realisering af kulturelle værdier. Der kan lægges vægt på, hvordan professionerne bruges, fx i en velfærdsstats- eller konkurrencestatsmæssig sammenhæng, til at opnå bestemte sociale effekter, eller på professionernes egne interesser i at positionere sig for at sikre egne interesser. Det er netop i denne kontekst, at det er blevet gængs at tale om velfærdsprofessioner og professionsuddannelser. Genoplivelsen af professionsbegrebet i begyndelsen af det 21. århundrede er ikke en genoplivelse i skikkelse af den klassiske professionsforståelse, men en genoplivelse i form af en organisationsteoretisk forståelse (Hjort, 2005), hvor professionsudøveren snarere bliver funktionær, en myndigheds forlængede arm, en myndighedsperson, der tilrettelægger sine indsatser vidensbaseret med henblik på en så effektiv mulig opnåelse af de givne mål. Det er ikke længere en professionel i Durkheimsk forstand, der indtager scenen, men en krydsning af en bureaukrat og en markedsorienteret producent af ydelser¹⁸.

Foruden de spændinger og udfordringer, der kan opstå i mødet mellem den livshistoriske og den kulturelle dimension af faget, er der således også god grobund for, at der opstår spændinger mellem den sociale dimension og de to andre. Besvarelsen af spørgsmålet "hvordan vil jeg være pædagog?" fordrer derfor ikke kun selvindsigt, men også viden om og indsigt i fagets kulturelle og sociale dimensioner.

Forskningslitteratur om pædagogisk professionsidentitet

I Danmark opretholder vi en tydelig skelnen mellem daginstitutionspædagoger og lærere; de følger forskellige uddannelser og er organiseret i forskellige professionsforeninger. Der er dog væsentlige fællestræk i deres arbejde: Begge professioner beskæftiger sig med opdragelse og uddannelse af den nye generation. Begge professioner arbejder med pædagogik, og i begge professioner må man forvente, at professionsudøvere er pædagogiske. På forskellige steder er de udøvere af det samme pædagogiske projekt. I en international sammenhæng betegnes daginstitutionspædagoger oftest som *pre-school teachers*, hvilket både adskiller dem fra og forbinder dem til *school teachers*. Litteratur om pre-school teacher identity er

¹⁸ I denne sammenhæng er det interessant, at to af de tre nationale moduler i pædagoguddannelsen har titler, der henviser til hhv. pædagogen som myndighedsperson og til pædagogen som aftager af professionsviden og forskning, og at pædagogens opgave i forhold til barnets/den unges/den voksne med behov for pædagogisk støtte's myndiggørelse og myndigblivelse ikke er et tema i uddannelsesbekendtgørelsen. Bekendtgørelsen er bestemt ikke entydig (Rothuizen & Togsverd, 2019), men følger klart den tendens, der er fremanalyseret af Larsen: At verber, der peger på en objektiverende tilgang til faget, fortrænger de mere essentialistiske beskrivelser af fagene i de nyere professionsbachelorbekendtgørelser (Larsen, 2013)

sparsom¹⁹, hvorimod der er en del mere forskningslitteratur om teacher-identity. I gennemgangen af forskningslitteratur har jeg derfor inddraget litteratur om teacher-identity. Jeg antager, at litteraturen om teacher identity også er relevant i denne sammenhæng, da den beskæftiger sig med identitetsforståelser, identitetsudvikling og identitetsaspekter, der knytter sig til forholdet mellem social og personlig identifikation, relateret til arbejdets pædagogiske karakter.

Litteraturen udgør ikke et samlet videnskorpus

Såvel i den mere sparsomme litteratur om pre-school teacher identity som i litteraturen om teacher-identity, er der tale om en endda meget stor spredning, såvel for hvad angår nærmere tematikker, undersøgelsesmetoder og anvendte forståelser af professionsidentitet. Det er ikke et forskningsfelt, hvor man stille og roligt opbygger en samlet videnskorpus. Der er mange forskere, der så at sige tager fat i "et hjørne", de så undersøger med afsæt i en definition eller operationalisering af "professionsidentitet" eller "teacher identity", som de nu synes – og argumenterer for – er relevant.

Det er altså ikke sådan, at der sker en akkumulation af viden i den forstand, at nyere viden bygger videre på tidligere viden og tilføjer noget, der gør at den tidligere viden bliver uaktuel. Der er heller ikke tale om et videnskorpus i den forstand, at man ved at lægge flere undersøgelser sammen i et review kan komme nærmere en indkredsning af sandheden om teacher-identity eller en afklaring af, hvilke undersøgelsesmetoder der har størst gyldighed. Hvad kan kendskab til og en gennemgang af forskningslitteratur så bidrage med?

Hvad kan kendskab til og en gennemgang af forskningslitteratur så bidrage med?

Jeg har udvalgt at gennemgå fire reviews af forskningslitteratur for at finde ud af, hvad reviewerne hæfter sig ved og for at undersøge, om disse reviews peger på særlige, centrale, men vanskeligt tilgængelige forhold omkring teacher-identity. Afdækning af sådanne forhold tager dels udgangspunkt i min forforståelse, som den er udfoldet i artiklens første del, og dels i hvad der fremtræder som "uforløst", som apori, noget der forbliver uafklaret, og som man derfor kan komme i vildrede omkring. Det er med afsæt i en sådan apori, at nærværende undersøgelse måske kan bidrage med ny viden.

Fire reviews

Den videnskabelige litteratur, der relaterer sig til spørgsmålet om professionsidentitet på pædagogikkens område, handler primært om "teacher-identity" og er forholdsvis vidtfavnende. I det følgende gennemgås fire reviews, og der refereres til en enkelt selvstændig artikel for at give et indblik i forskningslitteraturen på området og i, hvad reviewere selv hæfter sig ved. Samlet set dækker de fire reviews ca. 100 forskningsartikler om teacher identity publiceret i perioden 1988-2017. Netop fordi spørgsmålet om professionsidentitet på en gang synes at være centralt, kompliceret og noget uldent, er de artikler, der ligger til grund for reviews, på mange måder usammenlignelige, så det er ikke muligt for reviewerne at konkludere noget ud af dem. De fire reviews giver således først og fremmest et vist overblik over forskningen, og da der ikke på videnskabeligt grundlag kan konkluderes noget bestemt om, hvad professionsidentitet er og om, hvordan

¹⁹ Efter artiklens litteraturliste findes en liste over forskningsartikler, der direkte berører pre-school teacher identity. Af denne liste fremgår at litteraturen er spredt og ofte lokal/nationalt forankret.

professionsidentitet bliver til, bruger forfatterne review-arbejdet til at indkredse det, de vurderer som særlig relevant og bemærkelsesværdigt og til at udarbejde synteser.

Beijaard et al. (Beijaard Paulien, Verloop & Nico, 2004) hæfter sig ved, at spørgsmålet om professionsidentitet knytter sig til en handlingsdimension, og dermed især til praktisk viden, der af aktører opfattes som hørende til, hvem de er og ikke bare til, hvad de ved. De er tiltalt af en narrativ tilgang (Connely & Clandinin, 1999), hvor læreres fortællinger samler lærerens personlig-praktiske viden, lærerens professionelle videnslandskab og lærerens identitet, og de argumenterer for, at identitetsdannelse forgår ved, at man samler personlig-praktisk viden i en proces, der er karakteriseret af en løbende integration af, hvad man individuelt og kollektivt opfatter som relevant i relation til det pædagogiske arbejde.

Izadinia (Izadinia, 2013) opdeler de 29 artikler, hun reviewer efter, hvad lærerstuderendes udvikling af læreridentitet primært knytter sig til. I 11 studier er det refleksive aktiviteter, i fem læringsfællesskaber, i otte kontekst og i fem tidligere erfaringer. Reviewet giver hende anledning til at opstille en samlet model for, hvad der spiller ind på udvikling af lærerstuderendes lærer-identitet. Der er to kognitive faktorer: Kognitiv viden og kritisk bevidsthed, tre faktorer, der er tæt knyttet til det personlige: Oplevelsen af at kunne være aktør (sense of agency), selvbevidsthed og tillid, og to, der knytter sig til direkte til lærer-praksis: Relationer med kolleger, elever og forældre samt at kunne agere som lærer (teacher voice). Hun bemærker i øvrigt, at de (primært kvalitative) studier alle fokuserer på det, der bidrager til en vellykket identitetsdannelse, så man nemt, men formentlig fejlagtigt kan få det indtryk, at identitetsdannelsen er en forholdsvis simpel og ligetil proces.

Rodrigues (Rodrigues, 2019) har set efter, hvor mange forskellige referencer der bruges i 22 artikler for at tilnærme sig en forståelse af professionsidentitet: 54 forskellige. I sin analyse fremhæver hun, hvordan professionsidentiteten er en dynamisk størrelse knyttet til løbende fortolkning, forhandling og integrering af personlige og professionelle forhold. Derfor, siger hun, indebærer professionsidentitet kampe og spændinger, og er den påvirket af datid og nutid, af undervisnings- og læringserfaringer, historiske, sociologiske og kulturelle faktorer samt personlige og psykologiske karakteristikker. Hun vægter således det ufærdige, en løbende læringsproces, hvori adfærd, hvad der giver mening og den sociale kontekst interagerer.

Tateo (Tateo, 2012) gennemgår psykologisk forskning i lærerprofessionsidentitet og finder bl.a., at der er større fokus på "hvordan undervise" end på "hvordan blive en lærer". Især i tider, hvor lærerarbejde påvirkes meget af de institutionelle vilkår og af samfundsmæssige udviklinger, hvor læreren i højere grad behandles som en tekniker, der arbejder vidensbaseret, er der brug for en professionsidentitet, der gør, at læreren fortsat kan agere meningsfuldt. Han argumenterer for, at der er spændingsforhold mellem den personlige professionsidentitet og den sociale professionsidentitet, der gør, at professionsidentiteten på en gang er stærk og svag. Stærk, fordi den involverer Selvet og kræver et stærkt personligt, emotionelt og etisk engagement over tid. Men samtidigt er den svag, fordi den sociale anerkendelse er begrænset, der er et socialt pres og lav status og løn.

Et tilbagevendende men uforløst tema: den gode lærer

Et tilbagevendende tema er, at personlige faktorer eller faktorer knyttet til personligheden har stor betydning for professionsidentiteten, og at der netop ved lærerprofessionsidentiteten må foregå en integration af identifikationen med professionen og den personlige identitet på et forholdsvis dybt niveau, da professionsværdier og personlige værdier, professionsstandarder for, hvad der er godt lærerarbejde på

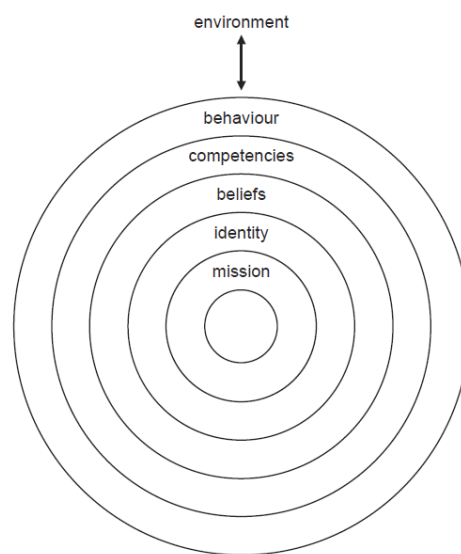
den ene side og fornemmelse for og modtagelighed for at forstå, hvad der er god lærergerning i en bestemt situation på den anden side, skal integreres, ikke kun på et vidensplan, men også på et handlingsdispositionsplan. Beskæftiger man sig med professionsidentitet, så er det svært at komme udenom, at en sådan identitet ofte knytter sig til, at den professionelle bestræber sig på at være en god professionsudøver, og at denne bestræbelse har betydning for den person, som professionsudøveren er. Hvad der ligger i at være en god professionsudøver, udover hvad professionsudøveren selv forstår ved det, afklares ikke, idet man vægrer sig ved en mere essentialistisk forståelse af professionen, heraf en forståelse af, at professionen kan have iboende værdier.

Vores tilgang, hvor vi peger på faget som et kulturelt projekt med iboende værdier og en grundproblematik, repræsenterer et bud på, hvordan spørgsmålet om at være en god professionsudøver kan blive til et fagligt tema. Også Korthagen, en forsker, der udviser et stort overblik over feltet, ser ud til at gå et skridt videre, idet han knytter spørgsmål om personlig identitet og profession sammen og forbinder det med, at professionsidentitet i uddannelsessammenhænge altid hænger sammen med spørgsmålet om at være en *god lærer*. I det følgende ser vi nærmere på artiklen "In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education" (Korthagen, 2004), hvori han knytter spørgsmålene om identitet og profession sammen og spørger: Hvad er de essentielle kvaliteter, der indgår i det at være en god lærer, og hvordan kan vi hjælpe mennesker med at blive gode lærere?

På sporet af essentielle kvaliteter?

Korthagen inddrager en lang række bøger og artikler, der berører eller handler om essensen af en god lærer/pædagog. Han gennemgår den historiske kontrovers mellem en kompetence-baseret forestilling af lærerjobbet og én, der er baseret på stor opmærksomhed for læreren(s) selv. Herefter tilbyder han en model, der gør det muligt at se de to forestillinger i forhold til hinanden. I modellen er der syv lag, fra inderst til yderst: Kernekvaliteter, mission, (professions)identitet, overbevisninger (beliefs), kompetencer, adfærd og omgivelser, og den kan læses både indad og ud, og udad og ind.

Kompetencerne defineres her som en handlingsmulighed, der kan aktualiseres af omgivelserne, og som en helhed af viden, færdigheder og holdninger. Forestillingerne udgør en form for personlig praktisk viden, som kan komme til udtryk i fortællinger, der forbinder dette niveau med niveauet for professionsidentitet, idet fortællinger altid åbner op for såvel dialog om, hvad der er på spil i situationen som for dialog om, hvem fortælleren er. Missionsniveauet betegnes som nærmest spirituelt, idet det har at gøre med, hvordan man forbinder sig til noget, der er større end det singulære selv fra det forrige niveau. Her handler det om grundlæggende værdier, der er helt essentielle for én, som er rodfæstet i de kernekvaliteter, dyder og personlige idealer, man gerne emotionelt vil være i kontakt med. Modellen besvarer ikke spørgsmålet om, hvad en god lærer er, men gør det muligt at identificere på hvilke niveauer, der skal arbejdes i alle de situationer, hvor en studerende eller en lærer vil forbedre sig. Modellen viser således, hvordan man i uddannelsessammenhæng kan arbejde på forskellige niveauer med dannelse af professionsidentiteten, men afstår i sidste ende fra at besvare spørgsmålet om, hvad en god lærer er.



Figur 1: "The onion: a model of levels of change" (Korthagen, 2004, p. 80)

Den gode lærer ligger midt i løgets forskellige lag, nemlig i kompetencelaget. Mens Korthagen gennem modellen demonstrerer, hvordan det lag er forbundet med hhv. den sociale dimension (environment) og den (helt) personlige handlingsdispositionsdimension (kerne kvaliteter), mangler der (fortsat) en forbindelse mellem faget og hhv. person og social kontekst. Heller ikke Korthagen giver derfor et bud på forholdet mellem det faglige og det personlige i jagten på essentielle kvaliteter.

En forståelse af forholdet mellem personlig og faglig identitet, der kan guide en undersøgelse og bidrage til ny viden om dannelse af aspekter af professionsidentitet.

Vores forståelse af professionsidentitet går et skridt videre, idet vi følger en forestilling om, at pædagogik, opdragelse og uddannelse udgør en praksis, der har sine egne kriterier for det gode²⁰. Kriterier, der både kan være i harmoni med og i disharmoni med de standarder, der ellers er empirisk virksomme. Vi åbner således op for, at der kan være konflikterende forestillinger i forskellige sociale grupper om professionens standarder, og at det derfor er værd at undersøge, om der ligger en normativitet i pædagogik som fag og praksis, dvs. genuine pædagogiske værdier, der er, eller kan bringes, i spil, når professionsudøvere er på identitetsarbejde. I det foregående (s. 148) har vi argumenteret for, at det pædagogiske projekt er karakteriseret af bestemte værdier. Hvordan forholder disse værdier sig til pædagogstuderende og pædagogers identitetsarbejde?

Af forskningslitteraturen fremgår det, at der i pædagogisk professionspraksis foregår/må foregå en integration af den sociale og den personlige dimension af professionsudøvelsen på et forholdsvis dybt niveau. Professionsværdier og personlige værdier, professionsstandarder for, hvad der er godt pædagogisk arbejde og fornemmelse for og modtagelighed for at forstå, hvad en god pædagogisk gerning i en bestemt situation er, skal integreres, ikke kun på et vidensplan, men også på et handlingsdispositionsplan. Identitetsarbejdet er således ikke et rent kognitivt arbejde, men et arbejde, der griber ind i ens personlige handlingsdispositioner. Handlingsdispositionsplanen bliver vigtigt, fordi pædagogik ikke er en opgave, som kan programmeres med afsæt i et fast mål og virksomme metoder til at nå det mål. Det gælder lærerens pædagogiske indsats i skolen, hvor kvalificeringsdimensionen fylder en hel del, men hvor også den dimension skal afbalanceres i forhold til socialisering, subjektivering og civilisering. Det gælder i mindst lige så høj grad pædagogisk arbejde, hvor kvalificering måske fylder mindre, og hvor der ofte er et direkte fokus på subjektivering og civilisering. For her skal der træffes valg (Biesta, 2015b, 2015a), og de skal træffes, mens pædagogen handler (Togsverd & Rothuizen, 2015, 2016a).

Handlingsdispositioner kan opfattes som en form for moralsk, praktisk viden eller, med Aristoteles' ord: Phronesis²¹ (Aristoteles, 2000). Phronesis handler om, at det gode bliver gjort, og for Aristoteles er det gode forbundet med dyder, der på en gang er personlige og repræsenterer universelle værdier som retfærdighed, mod, mådehold. Phronesis handler netop om, hvordan man translaterer de universelle værdier til praktiske konkrete handlinger i omskiftelige situationer. Det er der ikke nogen opskrift eller teknik for, men man kan i forhold til den konkrete situation altid overveje, hvordan for meget og for lidt af værdien/dyden ville se ud. Phronesis består i, at man kender værdien/dyden, og at man kan praktisere den på en måde, der er passende – dvs. hverken for meget eller for lidt – i forhold til konkrete situationer. Man kan sige, at pædagogisk takt

²⁰ Spørgsmålet om pædagogik og uddannelse udgør en praksis med egne standarder behandles bl.a. i et særnummer af *Journal of Philosophy of Education*, af Van Manen og af Benner (Benner, 2005; Manen, 1999, 2015; Standish, Dunne, Hogan, & M.fl., 2003)

²¹ Litteratur om phronesis i relation til professionsviden findes eksempelvis i disse antologier og artikler (Bondi, Carr, Clark, Clegg, & (Eds.), 2011; Kinsella, Pitman, & (Eds.), 2012; Pahuus & Eriksen, 2011)

(se s. 148) er den form for praktisk viden, der hører til pædagogik, forstået som en praksis, der består i formidling af bestemte kulturelle værdier, nemlig selvstændighed og forpligtende fællesskaber (se s. 148). Og det er netop grundlagsproblemet, der gør, at translationen af de almene værdier til den konkrete her-og-nu hverdag, kræver noget andet, end at man bare erfaringsmæssigt ved, hvordan man plejer at klare situationen, eller at man gennem en objektiverende tilgang kan regne ud og beslutte sig for, hvordan situationen klares. Man kommer på identitetsarbejde, hvor ens livshistoriske identitet transformeres i bestræbelsen på at integrere de faglige værdier.

Aspekter af professionsidentitet der undersøges i praktikken

Vi har i det foregående argumenteret for, at pædagogisk professionsidentitet har tre dimensioner: En livshistorisk/personlig, en social og en faglig/kulturel. Vi har især interesseret os for forholdet mellem den faglig/kulturelle dimension og den personlige dimension. Det har vi bl.a. gjort, fordi det er et forholdsvis uudforsket område.

Når vi nu skal undersøge aspekter af professionsidentitetsdannelse i praktikken, kan vi pege på nogle aspekter, som i vores optik er særlig interessante.

For det første er det relevant at se nærmere på, hvordan det går med dannelse af den sociale identitet. Den studerende skal jo i praktikken udøve pædagogik, være én af dem på stedet, der udøver pædagogik. Hun skal, med andre ord, kunne identificere sig med gruppen af pædagoger.

Det er begyndelsen, for hun skal ikke bare gøre som de andre, hun skal også udvikle sin pædagogiske takt, sin pædagogiske handlingsdispositioner, der skal vurderes på kriteriet "god pædagogik". Udøvelse af pædagogik er både en social og en kulturel praksis. Det indebærer, at hun skal blive bedre til at forstå og fortolke fagets grundværdier og grundlagsproblematik.

Den fortolkning og den fornyelse og udvikling af hendes pædagogiske indsats skulle gerne ske i en bevægelse, der både er forankret i og transformerer hendes livshistorie. Hun skal finde sin egen stemme som pædagog og vise i praksis, at hun er i gang med besvarelse af spørgsmålet om, hvordan hun vil være pædagog.

Det pædagogiske projekt er et polyfont projekt, der er pædagogiske værdier, der skal tilgodeses i konkrete situationer, hvor der kan være meget andet på spil, og der er flere bud på, hvad der skal være omdrejningspunkter i opdragelse til selvstændighed og til at kunne indgå i fællesskaber af frie borgere. Faglighed i denne sammenhæng er både, at man udvikler en egen stemme og bliver selvstændig, og at man er klar til at undersøge den praksis, man tager del i, at man er klar til at gå ind i det polyfone rum, hvor man i et professionsfællesskab sammen skal finde veje til at udvikle og forny praksis. Derfor er det relevant at se nærmere på, om og hvordan praktikken bidrager til, at den studerende bliver del af et fagligt fællesskab, hvori man fortolke og fornyr, undersøger og udvikler pædagogisk praksis.

Det bliver disse fire aspekter af professionsidentitetsdannelse, som vi vil undersøge i vores cases.

Del II: En undersøgelse af dannelse af aspekter af professionsidentitet i praktikken

I det følgende ser vi nærmere på ni af vores cases for at samle et materiale, der kan fortælle os noget om:

- Praktikkens bidrag til, at den studerende kan identificere sig med professionen, sådan som den udøves på stedet.

- Praktikkens bidrag til, at den studerendes identificerer sig med fagets grundværdier og grundproblematikken gennem udvikling af pædagogisk takt
- Praktikkens bidrag til, at den studerende udvikler sin egen stemme
- Praktikkens bidrag til, at den studerende bliver en del af et fagligt fællesskab, hvori man fortolker og fornyr, undersøger og udvikler pædagogisk praksis

Første trin i analysen er en gennemgang af materialet for at samle relevante data. Vi noterer derfor følgende:

- Udgangssituationen: Hvordan fortæller den studerende sit forhold til det at blive pædagog frem?
- Hvordan går det med at falde ind i rollen som pædagog på stedet?
- Er der i feltarbejdet eller i interviews beretninger om, hvordan den studerende gør en indsats for at finde frem til, hvad der er god pædagogik i ubestemte situationer?
- Er der i feltarbejdet eller i interviews beretninger om situationer, hvor den studerende oplever, at der kaldes på hende som pædagog, og at hun besvarer det kald på en særlig måde?
- Er der i feltarbejde eller i interviews beretninger om situationer, hvori den studerende tages med ind – og finder en plads i – et fagligt fællesskab, hvori man fortolker og fornyr, undersøger og udvikler pædagogisk praksis?

Efter den korte præsentation af de ni cases følger en opsamling og perspektivering.

Ni cases:

A: *Op ad bakke:*

Den studerende fortæller, hvordan hun selv er optaget af barndom og leg, af at børn skal kunne være børn. Hun fortæller, at hun gerne vil være med til at skabe rum for det. Hun har et pædagogisk engagement, som hun er god til at sætte ord på, men samtidigt er det ligesom, det kommer lidt bag på hende, at virkeligheden afspiller sig indenfor nogle rammer, hvor der faktisk er en del, der bare skal fungere, hvis der skal blive tid og plads til barndom og leg. Hun har ikke nemt ved at falde ind i det institutionelle liv, mangler overblik og havner således ofte på sidelinjen. Praktikvejlederen fortæller, hvordan hun gør en indsats for at holde tingene meget konkret for den studerende, så hun kan komme til at handle. Der er på stedet en fin balance mellem rammesætninger, der giver struktur og fleksibilitet i forhold til, hvordan ting konkret forløber, hvor medarbejderne improviserer og samtidigt holder øje med, hvor der er brug for en indsats. Her er den studerende dog udenfor. I vores feltnoter skriver vi:

”Praktikken udstiller/giver indblik i, hvor meget den studerende skal kunne: relationer med børnene og det at handle passende i konkrete situationer; afkodning og passende bevægelse/fleksibilitet i forhold til rammer og rutiner og omgangsformer; afkodning og passende bevægelse/fleksibilitet i forhold til børn og kolleger; evne til og vilje til at ”se” det pædagogiske i alle situationer og gøre sig overvejelser derom; være ”nede” i praksis og ikke ”oppe” i hovedet (nærvær, overblik, handlingsparathed og beredskab); kunne gennemføre en aktivitet, der er passende – både i forhold til at skrive en opgave, der skal være oppe i hovedet og på (analytisk) afstand til praksis (og derfor også teoretisk passende) OG lave en aktivitet, der er ”nede” i praksis (helt ned i at kunne informere forældre og lave et bål). Når man ser denne praktik, kan man se, at går det ikke af sig selv, så kan det let kan føre til, at den studerende kan komme til at føle sig utilstrækkelig. Og praktikinstitutionen også, faktisk.” (Feltnoter).

Både den studerende og vejlederen engagerer sig meget i forløbet og i bestræbelserne på at få lavet en god praktik, men anstrengelserne kan ikke skjule, at det er op ad bakke. Man får det indtryk, at der her skal gøres så meget for, at den studerende i det hele taget kan tage rollen som én, der vipper ind i den institutionelle hverdag, at det ikke kan nås. Det arbejde, der skal gøres, handler både om, at den studerendes deltagelse kun kan øges gradvis, men også om, at den studerende skal motiveres til og have støtte i det identitetsarbejde, der også skal til. Rammerne omkring praktikken giver slet ikke mulighed for en sådan indsats, og selvom parterne anstrenger sig, er fremskridtet begrænset.

Vurdering i forhold til spørgsmålet om tilegnelse af professionsidentitet:

Der er i denne praktik tilsyneladende en uoverensstemmelse mellem den studerendes selvfortælling, som én, der har et stort engagement i at bidrage til god pædagogik, og hendes reelle muligheder for at omsætte og afprøve den fortælling. Omvendt er der en uoverensstemmelse mellem praktikstedets berettigede forventninger om at få en studerende, der kan udfylde en (tom) medarbejderplads i hverdagen, og det, den studerende reelt kan yde. Det lykkes måske nok at sejle i en lille robåd mellem institutionshverdagen og den studerendes faglige og personlige engagement, men brobygning bliver det ikke til. Det viser sig desuden, at den studerendes pædagogiske stemme bliver usikker, når den blandes med børnenes stemmer, dvs. at hendes pædagogiske takt også i beskyttede situationer med få børn, er svagt udviklet – stemmen kan ikke omsættes til retningsgivende viden i den institutionelle sammenhæng. Det er derfor svært at svare på spørgsmålet om tilegnelse af professionsidentitet. Kan den studerende identificere sig med professionen, sådan som den udøves på stedet? Og nok har den studerende en "egen stemme", men så længe hun ikke med den kan stemme i fællessangen, er det både for andre og for hende selv svært at udvikle den.

B: At overkomme uddannelsesvægring

Den studerende fortæller om sin yndlingspædagog i SFO – det er hans ideal! Han har gennemgået en pædagogisk assistentuddannelse og tager nu pædagoguddannelsen for at komme nogle løntrin op. Han vipper nemt ind i det praktiske arbejde, forstår rammesætningen og forstår også at udnytte den, så han kan være der, hvor han helst vil være med børnene: Udenfor. Modsætningen til udenfor hedder: Møder – dem kan han godt undvære, det er spild af tid, tid der går fra børnene. Det giver udfordringer for praktikunderviseren, der synes, at han skal kunne sige noget mere, end at han laver en god dag for børnene, når han skal begrunde sine aktiviteter: Han skal forbinde det, der driver ham med en faglighed – som han er inderlig mistroisk overfor. Opgaven er her på en gang at rumme hans kvaliteter i udøvelsen og det, som han dermed tilfører stedet, og at insistere kærligt på, at der også skal undersøges og udvikles, og at det er noget, der skal deles i et fagligt fællesskab. Da vi forlader stedet, er vi i tvivl om missionen vil lykkes, men da vi efter praktikken vendte tilbage, mødte vi ham igen, nu som vikar, og i forbifarten kaldte lederen af stedet ham "skatter" – det var lykkedes for vejleder og leder at vise ham, at de sætter pris på ham som kollega, samtidigt med at de forstyrrer hans selvtillid.

Vurdering i forhold til spørgsmålet om tilegnelse af professionsidentitet:

Her kommer den studerende ind med en "egen stemme" og med en identifikation med pædagogarbejdet, der gør, at han uproblematisk glider ind i hverdagen. De svage punkter i hans professionsidentitetsudvikling er hans manglende interesse for og kendskab til den pædagogiske tradition, han selv er eksponent for, samt hans modvilje mod at indgå i et fagligt fællesskab, hvori han kan afprøve, om den pædagogiske tradition, han er eksponent for, kan bidrage til fortolkning og fornyelse af pædagogik, og om andres faglige overvejelser kan rykke ved hans umiddelbare forståelser. Det lykkes tilsyneladende for stedet at anerkende ham for det

han kan, og at udfordre ham på de felter, hvor han mangler noget. Den udfordring er bevægende for ham, der åbnes et rum, hvori han kan flytte sig.

C: Krisen og vendepunktet

Den studerende fortæller om sig selv, at det er hendes egen historie, hvor hun har kæmpet sig gennem systemet, fordi hun ikke passede ind, der driver hende. Hun arbejder forholdsvis meget alene, og det magter hun; hun falder ind i huset og bevæger sig på lige fod med pædagogerne. Hun finder i reglen balancen mellem at give opmærksomhed til det, der sker lige foran hende på den ene side, og husets rytme og struktur på den anden. Hun handler selvstændigt og koordinerer med kollegerne, når hun kan se, at noget skal koordineres. Hun fantaserer om, hvad hun ville skrive sin opgave om, hvis hun selv kunne vælge: "Hvem er jeg blevet i løbet af de her seks måneder!". Det kommer af, at der er en vejleder, der bevidst giver plads til afprøvninger: *"Jeg har ikke stoppet nogen nogensinde i et projekt herude, før de selv fandt ud af, at de ikke kunne magte opgaven"*. Og sådan gik det til, at den studerende lavede et forløb, hvor medbestemmelse skulle være i højsædet, og det blev kaotisk, og hun blev ked af det: *"og jeg prøvede jo at være den der autoritative pædagog, der ligesom kan styre det hele, og det faldt bare sammen. Og det måtte jeg bare erkende"*. Men så er vejlederen der, han giver plads til, at det er o.k. at have det sådan, og hjælper hende efterfølgende, med humor, røverhistorier og tilpas meget alvor til, at hun kan gå ind til noget, hun er sikker på: *"Når hun står der, og hun er væltet, så skulle hun gå ind til noget, som hun er sikker på, at hun kan magte. Og så kan hun stille og roligt bygge på igen"* siger han. Hun får på den måde mulighed for at gøre sig nogle erfaringer med, hvem hun er, hvem hun kan være, og hvem hun vil være som pædagog.

Vurdering i forhold til spørgsmålet om tilegnelse af professionsidentitet:

Den studerende kommer med en professionsidentitet, der både har en personlig komponent og en praktisk komponent, der igennem praktikken bliver bekræftet: Hun hører til gruppen. Og så bliver det især på den personlig-faglige komponent, hun udvikler sig og paradoksalt nok, ved at fejle, får udviklet og forankret sin retningsgivende viden, og dermed får hun en stemme, der passer til den person, hun aktuelt er. Hun har selv peget på grundværdien "medbestemmelse" og får på et praktisk-personlig plan udviklet sit kendskab til den værdi.

D: At blive kaldt på

For den studerende er valget af pædagoguddannelsen nærmest selvfølgelig, hun vil gerne arbejde med børn, og så er den ikke så meget længere. Hun har god medhjælpererfaring og kommer i en praktik, hvor hun i hvert fald en del af tiden er uden for normeringen. Hun falder ind i arbejdet, finder sin plads og kan godt lide, at der også er brug for hende. På stedet arbejder de systematisk med relationsdannelse, både gennem ICDP og gennem det aktivitetsforløb, som den studerende har med tre børn, som bearbejdes i vejledningen. Vejlederens ambitioner går videre, end at den studerende skal fungere i hverdagen: *Gøre dem klar til at finde deres vej i det her. Du skal finde ud af, hvad er det, DU er god til, hvad er det lige præcis for en niche, du kan komme ud og sige "det her, det er det, jeg kan. Det er det, jeg brænder for."* Uden engagement kan man ikke levere varen! Den studerende oplever også, at hun er i anden rolle end medhjælperens, og det gør noget ved hende. Der er en episode med en dreng, der græder, det er besværligt, et irritationsmoment, noget der gerne må stoppe – men det gør det ikke bare. Hun fortæller, hvordan hun tager episoden, inklusive hendes egen reaktion, med hjem, hvor hun, som hun siger, reflekterede over det. Hun hørte ikke bare en irriterende gråd, men en dreng, der kaldte på noget, og hvad var det, han kaldte på? Det sætter hun sig for at undersøge ved at gå ind i relationen. Én af de ting, der gør, at hun også vokser i sin pædagogrolle, er, at de andre er begyndt

at spørge ind til hende: *"hvad tænker du, at vi skal gøre med dem her, tænker du, at vi skal gøre sådan her, hvor tænker du, de skal sove henne?" og sådan noget.*"

Vurdering i forhold til spørgsmålet om tilegnelse af professionsidentitet:

Her er en studerende, som i forvejen har en professionsidentitet, og som forholdsvis nemt kan identificere sig med det pædagogiske arbejde på praktikstedet. Der arbejdes både med hendes retningsgivende viden og med hendes pædagogiske refleksioner, og midt i det arbejde får hun selv en oplevelse af at måtte udvikle sin egen stemme. Med den spæde stemme går hun lige så stille ind i det faglige fællesskab.

E: Her kommer du på arbejde

Den studerende er i forvejen pædagogisk assistent, men hun fandt ud af, at pædagoger også arbejder praktisk – og det er det, hun vil. Derfor tager hun nu også pædagoguddannelsen, som hun arbejder ret systematisk med; hun er fx med i en selvorganiseret praktikgruppe og har ambitioner om på sigt at blive coach. Stedet er velorganiseret, og det er praktikforløbet også, der laves eksempelvis helt i starten en plan for hele forløbet, da praktikvejlederen godt ved, at *den der opgave* ellers kommer til at fylde alt for meget, før man har nået det, der er vigtigt at nå i praktikken. Der er store forventninger til den studerende, og denne studerende trives ved det og er klar til at tage det ansvar, der følger med. Den studerende falder godt ind i arbejdet på stedet, udfylder en plads og tager ansvar. Den studerende får også her ansvar for et forløb med få børn, som bliver genstand for vejledning, der i høj grad handler om den bløde styring, altså hvordan man i børnehøjde bevæger sig med respekt for det enkelte barn og med øje for gruppen. *"Man finder også ud af"*, siger den studerende, *"hvilken pædagog man vil være, og hvilken pædagog man ikke vil være"*, og når vi kommer tilbage til stedet for at fortælle om vores indtryk, bliver både praktikvejleder, leder og den studerende grebet af diskussionen om, hvordan man får udvidet sin meningshorisont, hvordan man finder ud af, hvad der giver pædagogisk mening.

Vurdering i forhold til spørgsmålet om tilegnelse af professionsidentitet:

Også her er en studerende, der i forvejen identificerer sig med det pædagogiske arbejde på en daginstitution, og netop fokus på den bløde styring i hendes projekt giver gode muligheder for, at hun arbejder sig mere ind i pædagogikkens grundværdier og grundproblematik. Hun udvikler desuden sin retningsgivende viden, da det ikke bare handler om at få et forløb til at fungere, men også om hvilken pædagog, man vil være. Også her ser der ud til at være et fagligt fællesskab, hun bliver en del af, hvor man aktivt fortolker og fornyr.

F: Faglig sparring

Den studerende fortæller om sin tvivl. Hun ville have været fysioterapeut, men fik et vikarjob i en daginstitution, og fra det ene kom det andet. Så fik hun selv et barn og skulle så afrunde den sidste del af uddannelsen – eller skulle hun det? Hun kom i hvert fald i praktik et sted, hvor de løbende og nøje ser på de ressourcer og udfordringer, de har, og placerer den studerende der, hvor der er, eller skaffes, et overskud. Hun fortæller videre:

"og så da jeg mødte Kirsten (aktuel vejleder), blandt andet, og mødte Sine (det var vejleder i starten), og mødte huset her generelt, så... Så gav de mig en anden tro på det. Og jeg er bare hundrede procent afklaret med, det er det jeg skal, altså. Det har jeg, det har de fået vendt rigtig godt. Men jeg tror også jeg manglede noget faglig sparring. Som jeg ikke havde fået før."

Den studerende både vipper ind i en hverdag, som hun magter, med både struktur og spontane aktiviteter, hvor man, siger vejlederen, skal vise "hvordan troværdige voksne er" og i det kollegaskab, som dyrkes, fordi man ved, at det er vigtigt, at der tages hånd om hvert enkelt barns velvære og udvikling. Og i den sammenhæng blev det påtrængende for den studerende at komme frem med sin tvivl, og hun bad om en vejledning, hvor de kunne "snakke om mig", og så var der en vejleder, der kom til en ekstra vejledningstime i vinterferien. Så sagde den studerende til vejlederen: "Jeg vidste ikke... jeg ved ikke, hvem jeg er personligt, jeg ved ikke, hvad jeg har af personlige kompetencer, jeg kan bidrage med. Og så ved jeg ikke, hvordan jeg ser mig selv som fagperson i det her fag". Vejlederen gav plads til tvivlen og tog afsæt i de tre stikord, den studerende skulle give om sig selv, for derudfra at lave en faglig selvbeskrivelse.

Vurdering i forhold til spørgsmålet om tilegnelse af professionsidentitet:

Den studerende er i eksistentiel tvivl om sin lyst til at identificere sig med pædagoger, men det ændrer sig, når hun møder pædagoger, der faktisk giver hende faglig sparring. Professionsidentitet er nu ikke længere bare noget, man har, fordi man får en hverdag til at køre i en daginstitution, men noget, som involverer personen i faget. Det får hun øje for, fordi hendes vejleder både tager hånd om personen og om faget, og hele tiden bestræber sig på at se de to i hinandens lys. Da den faglige sparring er i højsædet og er velorganiseret på denne institution, oplever hun også, hvordan pædagogisk polyfoni kan bidrage til, at man sammen finder vej i forhold til pædagogiske udfordringer.

G: Rutiner

Denne praktik foregår i en institution, hvor kommunen har indført bestemte metodikker i forhold til pædagogiske aktiviteter, og den tid, der er afsat til vejledning, bruges på at få forståelse for og erfaring med det koncept. "Det handler om at udfylde vores didaktiske skemaer over børnegruppen, projektgruppen. Og der lærer jeg jo selvfølgelig rigtig meget", siger den studerende. Udover disse planlægningsmøder er der månedligt tre fælles vejledningstimer, hvor de studerende introduceres til forskellige ting, som Artemis modellen, PKBA²², læringsfacilitering. Hun kan godt lide disse timer bl.a. fordi: "Jeg mødes med nogle, der også står i samme situation som mig, og vi kan drøfte lidt sammen, når vi har pause og sådan noget." Den studerende er indskrevet på netuddannelsen og har valgt en uddannelse, der passer godt til hendes familieliv – og som ligger helt i forlængelse af, at hun altid har været glad for at være sammen med børn. Som konsekvens af den centraliserede vejledning er det sparsomt med vejledning på stedet, og den handler mest om, hvordan man nu lige bedst kan gribe det ene eller det andet an. Den studerende efterlyser mere mig-tid:

"Jeg synes nogle gange, kunne jeg godt have behov, det har jeg også fortalt dig sådan lidt... det lyder sådan lidt 'mig tid'. Det der med, hvis jeg har et eller andet, som jeg lige er støt på og sige; "Jeg har lige brug for... kan vi lige snakke, kan vi sætte en halv time af, når det passer?"

I det hele taget kan det være svært at få tid til refleksion. Den studerende er en del alene eller sammen med en medhjælper, og hun tilkendegiver, at hun har det godt med rutinerne i arbejdet, det tilbagevendende, som man kan komme til at mestre bedre med tiden. Den studerende oplever, hun ellers falder godt i hak med de andre, og hun er også blevet spurgt om hun efter praktikken vil være tilkaldevikar, og det er, siger hun, "jo også en form for tillidserklæring."

²² Modellen og metodikken har fået andre navne her for ikke at bryde anonymiseringen

Vurdering i forhold til spørgsmålet om tilegnelse af professionsidentitet:

Her er der en studerende, der altid har været glad for at være sammen med børn og gerne vil gøre det til en levevej. Hun har et vist fokus på at indrette sig praktisk, og det slår også igennem i, hvad hun bliver optaget af i sin praktik: Hvordan kan jeg gribe det bedst an, så det glider? Det ser ud til, at den måde vejledningen er organiseret på, understøtter den tilgang – og alligevel oplever den studerende, at der mangler noget: Hun mangler mig-tid. Det ser ud til, hun primært udvikler professionsidentitet på det niveau, hvor det handler om identifikation med professionen, sådan som den udøves på stedet.

H: Hey, jeg kan også noget

Den studerende er i sin tredje praktik og er lige ved at være i mål, for hun har i den grad ønsket at blive pædagog, at det har motiveret hende til at gennemføre sin ungdomsuddannelse. *”Nu er jeg i mit rette element, nu ved jeg godt, hvad jeg vil, og hvad jeg skal, og hvad jeg gerne vil blive god til og sådan”*. Hun indgår i arbejdet, men har også et ønske om at blive udfordret: *”jeg vil gerne prøve det hele, jeg vil kastes ud i alting, ikke bare halvdelen af det”*. Det betyder noget for hende *”at forældrene kan se, at jeg virkelig kæmper også for at få en relation til deres børn og støtte deres børn og sådan dér, det giver mig sindssygt meget. Det synes jeg, er så fedt at vise ’Hey, jeg kan også noget.’”*

På praktikstedet lægges der vægt på, at man skal kunne gå til hinanden og sige noget om det, de gør med børnene, *”at man kan godt gå til et andet menneske uden at blive uvenner over det”*, og den (tilstræbte) kultur gælder selvfølgelig også i forhold til den studerende. Her er der én vejleder ”på afstand”, som den studerende har et fortroligt rum med, samt én på stuen, der har som opgave at tage sig lidt af praktikanten. I vejledningen giver den studerende eksempler på situationer, hvor hun synes, hun har fundet ud af at gøre det godt. Hun har oplevet, at det var sværere for hende end for pædagogen at ”fange” børnene, fx i overgangen fra en aktivitet til en anden, og hun finder ud af, at det virker at hviske. Vejlederen følger sporet og kommenterer omkring *”det er godt, at finde noget, der virker”*. *”Du giver dem jo en belønning.”* Det, der springer i øjnene, er, at feedback og feedforward holdes på et forholdsvis praktisk plan, der handler om, hvordan man nu får gennemført det, man skal gennemføre, så både den faglige del, der har at gøre med pædagogiske værdier, og den personlige del, der har at gøre med, hvad for en pædagog man vil være, eller samlet: *Spørgsmålet om den gode pædagog*, forbliver i skyggen.

Vurdering i forhold til spørgsmålet om tilegnelse af professionsidentitet:

Den studerende giver udtryk for, at hun har flyttet sig som pædagog, at hun finder sig selv i arbejdet og udvikler sin retningsgivende viden i forhold til kontakt med og støtte af børn. Dette gør hun tilsyneladende meget på egen kraft, da det ser ud til, at der er et stykke vej at gå for institutionen, før man er der, hvor man gerne vil hen: Der, hvor det faglige fællesskab blomstrer.

I: Hvad for en pædagog vil du være

Den studerende har været medhjælper i syv år og har nemt ved at gå ind i rollen som den praktiske medarbejder. Men hvordan adskiller det sig fra at være pædagogstuderende – og fra at være pædagog? Vejlederen og den praktiske vejleder på stedet har talt om det:

”Jeg har lidt svært ved at mærke, hvad for en pædagog, han gerne vil være. Altså mærke ham, sådan: ”Hvad vil du gerne?”. Og der brugte vi noget tid på at tale om det der med at tage nogle initiativer ”Du må godt, og du kan sagtens, og de andre vil elske det, så bare kom i gang”.

På samme måde har vejlederen brugt tid på at få ham til at gå ind i det skriftlige arbejde, da der er der, man også kan vise, at man er pædagog, at man reflekterer. Den studerende har taget det til sig på den måde, at han nu går rundt med en lille kinabog i lommen:

”det var sådan for at prøve at tvinge mig selv lidt til sådan at prøve at være mere obs på ”Orv, nu kan jeg høre, der sker et eller andet bag ved mig” og det må jeg lige få skrevet ned. Og så kan jeg prøve at sidde og tænke, altså tvinge mig selv til at prøve at reflektere mere over, hvad det er, vi gør, og hvad vi laver, og hvad jeg ser”. Og det resulterer i: ”jeg reflekterer helt sindssygt meget over næsten alt, hvad jeg gør. Det kan være sådan helt hovedpineagtigt nogen gange, fordi det bare er ... man får tænkt rigtig meget”.

Han oplever selv *”at være med på en anden måde”*, fordi han ikke bare er på gulvet, men også er med til teammøder, til planlægning og til snakke om de enkelte børn.

Vurdering i forhold til spørgsmålet om tilegnelse af professionsidentitet:

Her er der en åbenlys udfordring i forhold til, at den studerende skal flytte sig fra en medhjælperidentitet til en pædagogisk professionsidentitet, og det giver et indblik i, hvordan man arbejder med det, og hvad man mener forskellen består i. Forskellen består i *at tage initiativer*, og det skal vel forstås som at gøre noget andet end at få hverdagen til at køre. Og det at tage initiativer, hænger sammen med, hvem man er, altså profession og person skal forbindes. En måde at forbinde de to på er gennem refleksion, overvejelser over, hvad man står i, hvad der sker, hvad man vil, hvad man opnår. Det har man så en Kinabog til.

Dannelse af aspekter af professionsidentitet i praktikken

Det fremgår af vores materiale, at det er en forudsætning for, at der kan arbejdes videre med professionsidentiteten, at den studerende først praktisk kan identificere sig med professionen, sådan som den udøves på stedet. Man skal kunne *vippe ind* i den etablerede praksis. Vi har en case, hvor den studerende ikke rigtig vipper ind, og her bliver den videre proces knudret og ret utydelig i forhold til udvikling af professionsidentitet. I en del praktikker falder det den studerende naturligt at vippe ind: Hun har tidligere erfaringer eller er gearet til hurtigt at få øje på, hvad der kan være brug for, at hun gør. Der er ingen tvivl om, at praktikvejlederens stilladserende indsats her kan være meget vigtigt.

Studerende er meget forskellige. Nogle har et klart billede af, hvad for en pædagog, de vil være og en indre drivkraft i den retning, andre har valgt faget, fordi det kom på deres vej, fordi de er glade for at være sammen med børn, atter andre vil gerne bidrage til, at andre børn ikke skal igennem det, de selv har været igennem. Det fremgår af vores materiale, at den studerendes tidligere erfaringer med pædagogik er meget betydningsfulde for det forløb, der følger. Det er med andre ord værd at hæfte sig ved og at interessere sig for den identitet, den studerende i forvejen har i forhold til professionen. Det er her rejsen begynder. Hver praktik begynder på en anden station – det er en stor udfordring for praktikforløbet, at det derfor nødvendigvis må udarte sig forskelligt fra gang til gang. Man kan også sige det på den måde, at praktikens succes til en vis grad kan måles på, hvordan den studerendes selvfortælling udvikler sig. Alle skal på en rejse, ingens selvfortælling forbliver helt den samme (Se også kap. 5 og kap 12 om hhv. Rasmus og Louise i praktik).

Det fremgår også af vores materiale, at det er gennemgående, at det såvel for de studerende som for deres vejledere ikke står til diskussion, at den studerende må udvikle sin egen stemme: Hvad for en pædagog vil du være? Det ser således ud til, at det er indbygget i praktikken, at den skal overskride det niveau, hvor professionsidentiteten består i, at den studerende kan identificere sig med professionen, sådan som den udøves på stedet. Det er tilsyneladende en del af fagets doxa, hvilket er fint i overensstemmelse med, at subjektificeringsdimensionen er grundlæggende i pædagogik, såvel i praktikens pædagogik som i den

pædagogik, som udøves i praktikken. Så ikke nok med, at hver praktik begynder på en ny station, hver praktik ender også på en ny station. Det ser ud til, at det netop i forbindelse med den personlig-faglige udvikling er væsentligt, at praktikvejlederen interesserer sig for den studerende og følger hende eller ham nøje. Det kan være gennem systematisk vejledning omkring selvstændige aktiviteter med børn, gennem godmodig drillende bemærkninger, gennem skulderklap eller direkte feedback. Det ser ud til, at professionsidentitetsudviklingsprocessen kommer længst de steder, hvor vejledningen er tæt, hvor der er plads til den studerendes initiativer, bekymringer og undringer, og hvor den studerende støder på modstand.

Af vores materiale fremgår ikke, at der er steder, hvor man direkte og systematisk arbejder med en mere almen bevidstgørelse af fagets grundværdier og grundproblematikker. Der reflekteres, der arbejdes med særlige opgaver omkring fx relationsdannelse, med spørgsmål om, hvordan tilgange og aktiviteter giver (pædagogisk) mening, og på den måde indsocialiseres den studerende i en værdibåren praksis, og hun lærer at finde vej ind i den; hun udvider sin habitus, uden at hun nødvendigvis kan tematisere grundværdier og grundproblematikker, så de bliver genkendelige for hende som pejlemærker, der kan antage forskellige former. Da de studerende heller ikke har nogen ballast i form af undervisning i pædagogikfaget, forbliver forankringen af professionsidentiteten i mere eller mindre omfattende kendskab til det, man – med daginstitutionslovens ord – kan kalde *det pædagogiske grundlag*, forholdsvis svag.

Der er i en del praktikker en overgang fra vejledning forstået som "at lede den studerende på vej" til vejledning forstået som "sammen at lede efter vej". Det gælder ikke i alle praktikker. Det hænger dels sammen med, hvor den studerende er henne, altså hvad der er aktuelt for hende, men det hænger også sammen med, hvordan vejledning opfattes og praktiseres. Jo mere på distance vejlederen er, desto sværere er det at lave den overgang. Og i jo højere grad vejlederen opfatter sig som coach end som faglig vejleder, desto sværere er det også at lave progression i vejledningen. Der, hvor det bliver aktuelt, bidrager det til udvikling af professionsidentitet, fordi den studerende her får en rollemodel for, hvordan man forholder sig undersøgende og udviklende. Men netop i den situation kunne det også være godt at få udvidet kredsen, så den studerende får erfaring med, hvordan hun kan fungere i et fagligt fællesskab.

Når hun får den erfaring, har hun glæde og udbytte af at indgå i det faglige fællesskab, hvor man på et hverdagsnært plan tematiserer, hvordan det går med børn og med børnegrupper, pædagogiske udfordringer og tiltag. Der findes i vores materiale to forskellige modeller for faglige fællesskaber. Det ene er repræsenteret af planlægningsmøder, der indgår i et systematisk arbejde med børns udvikling, det andet af møder, hvor man tager det op, som forekommer relevant, og hvor man er ud på at lave inkrementelle forandringer. På *planlægningsmøder* arbejder man sig frem til en plan for at realisere noget, man på forhånd har sat sig for, og man behandler derved det pædagogiske arbejde som en slags teknisk opgave, der skal løses – på samme vis som den studerende skal lave sin praktikopgave og praktikeksamen (se kap. 7). Det hjælper den studerende ikke så meget i udvikling af sin egen stemme, og det bidrager primært til, at den studerende kan identificere sig med professionen, sådan som den udøves på stedet. I *de andre faglige fora* arbejdes der mere ad hoc, og her værdsættes, at der kommer forskellige vinkler, iagttagelser og tilgange på bordet i undersøgelsen af det, der nu er på dagsorden. Her er der plads til forskellige stemmer, der til sidst samstemmes. De to typer er ikke særlig udbredte i deres rendyrkede form. Den første type kommer tydeligst frem der, hvor kommunen har fastlagt, hvordan der skal arbejdes med forskellige opgaver i daginstitutioner, den anden type kommer tydeligst frem i en selvejende institution.

Afrunding og perspektivering

Spørgsmål om dannelse af professionsidentitet i praktikken kan man først for alvor stille, undersøge og besvare, når man har et klart begreb om, hvad man forstår ved professionsidentitet. For at finde frem til hvilke aspekter af dannelse af professionsidentitet i praktikken, det kunne være interessant at få mere viden om, har vi både orienteret os i forskningslitteratur om professionsidentitet, og vi har udarbejdet en forståelse af professionsidentitet med afsæt i professionsteori og almenpædagogisk teori. Vi har skelnet mellem tre dimensioner i professionsidentiteten: En livshistorisk, personlig dimension, en social dimension og en kulturel faglig dimension, og vi har konstateret, at professionsidentitetsdannelse er en kontinuerlig forhandlingsproces mellem disse dimensioner, da der altid vil være spændinger imellem dem. Forskningslitteraturen pegede på, at der i spændingsfeltet mellem den sociale dimension af professionsidentiteten og den personlige opstår et påtrængende og insisterende spørgsmål om, hvad det vil sige at være en god professionsudøver. Spørgsmålet om værdisættelse af pædagogik og af, hvordan pædagogikken udøves, kan ikke besvares ud fra de kontingente forhold, der ligger til grund for hhv. professionsudøvelsens sociale grundlag eller for professionsudøvelsens personlige grundlag. Kun den faglig-kulturelle dimension kan angive de grundværdier, der konstituerer pædagogik, eller som vi har kaldt det: Det pædagogiske projekt. Vi har efterfølgende interesseret os særlig for forholdet mellem den fagliggjorte kulturelle dimension af professionsidentiteten på den ene side og den livshistorisk personlige dimension på den anden side, samt for hvordan de håndteres og integreres i praktikken på en sådan måde, at der bliver tale om en professionsidentitetsdannelse. Det førte os til fire spørgsmål, der hver for sig belyser et aspekt af professionsidentitetsdannelse, der kan og bør være aktuel i praktikken. Vi så på ni cases med disse spørgsmål i baghovedet og konstaterede, at det ofte er en praktisk nødvendighed, at den studerende begynder med at skulle identificere sig med professionen, sådan som den bliver udøvet. Kan man ikke deltage i stedets praksis, så er det svært at komme videre. Omvendt er deltagelse i stedets praksis ikke nok for dannelse af professionsidentitet: Den studerende skal også kunne vurdere den praksis i forhold til, hvordan pædagogikkens grundværdier og grundlagsproblematik forvaltes. Det er varierende, hvor meget man i praktikken gør ud af det, og det er sjældent, at der arbejdes systematisk med det. Dernæst er det en væsentlig del af professionsidentitetsdannelse, at den studerende ikke bare gør som de andre, men udvikler sin egen pædagogiske takt, og dermed også sin egen stemme. Der er i en del praktikker god opmærksomhed på denne personlige udvikling, men det er sjældent en opmærksomhed, der arbejdes systematisk med som en del af den faglige udvikling. Det sidste aspekt af professionsidentitetsdannelsen, vi har set på, handler om, at den nødvendigvis er dialogisk og må næres af og udvikles i et fagligt miljø, hvori man sammen undersøger og fortolker pædagogiske udfordringer og pædagogiske handlinger, og hvor man skabe grobund for både fælles og individuelle udviklinger og fornyelser af indsatser. Det er meget varierende, i hvilken grad der findes et egentligt fagligt miljø, og i hvilken grad de studerende bliver en del heraf.

På den baggrund vil vi til sidst pege på to opmærksomhedspunkter – læseren er velkommen til at tilføje sine egne.

Det ser ud som om uddannelsen på professionshøjskolen og uddannelsen i praktikken er koblet meget løst sammen. Netop i en situation, hvor det for praktikinstitutioner ikke altid er så nemt at artikulere, hvordan pædagogisk faglighed er knyttet til realisering af kulturelle værdier, til en grundlagsproblematik og til pædagogisk takt, ville det være hjælpsomt, hvis de studerende gennem deres forløb på professionshøjskolen var rustet bedre til selv at arbejde systematisk med kombinationen af udøvelse og fortolkning af den faglighed. Det ville være ønskværdigt med en indsats, der gjorde pædagogik og det pædagogiske projekt til det, der binder uddannelsen på professionshøjskolen og uddannelsen i praktik sammen.

Det ser ud til, at vejledningen i praktikken har en væsentlig betydning for dannelse af professionsidentitet, først som en guidning i den pædagogiske og institutionelle hverdag, senere også som en rammesætning og stilladsering af den studerendes faglig-personlige udvikling. Betydning af deltagelse i et fagligt miljø derimod er undervurderet, ligesom det er meget varierende, i hvilken grad og på hvilken måde der er faglige miljøer til stede, hvor man sammen undersøger og udvikler, fortolker og fornyer. Derved går de studerende glip af oplagte muligheder for dannelse af væsentlige aspekter af deres professionsidentitet.

Litteratur

- Aristoteles. (2000). *Etikken*. Frederiksberg: Det Lille Forlag.
- Beijaard Paulien C ; Verloop, Nico, D.; M. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128.
- Benner, D. (2005). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (5. korrigiert). Weinheim und München: JUventa.
- Biesta, G. (2015a). How does a competent teacher become a good teacher? On judgement, wisdom, and virtuosity in teaching and teacher education. I R. Heilbronn & L. Foreman-Peck (Red.), *Philosophical perspectives on teacher education*.
- Biesta, G. (2015b). What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75–87. <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>
- Bondi, L., Carr, D., Clark, C., Clegg, C., & (Eds.). (2011). *Towards professional wisdom. Practical deliberation in the people professions*. Farnham, Surrey: Ashgate.
- Clandinin, D. J. (2015). Stories to live by on the professional knowledge landscape. *Waikato Journal of Education*, 20. <https://doi.org/0.15663/wje.v20i3.233>
- Connely, M; Clandinin, J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of education practice*. London: Althouse Press.
- Herbart, J. F. (1986). Die erste Vorlesung über Pädagogik: Pädagogischer Takt und das Theorie – Praxis – Problem. I D. Benner (Red.), *Johann Friedrich Herbart: Systematische Pädagogik* (s. 241–245). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hjort, K. (2005). *Professionaliseringen i den offentlige sektor* (1. udgave). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*.
- Jørgensen, H. H., Rothuizen, J. J., & Togsverd, L. (2019). *Pædagogik og fortælling. At forstå, fortolke og forny pædagogisk praksis*. Frederiksberg: Samfundlitteratur.
- Kant, I. (2000). *Om Pædagogik*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Kinsella, E. A., Pitman, A., & (Eds.). (2012). *Phronesis as professional knowledge. Practical wisdom in the professions*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97.
- Larsen, L. T. (2013). Indsamle, analysere, systematisere. *Gjallerhorn*, 16, 52–61.
- Levering, B., Sævi, T., & m.fl. (2014). Special Issue: "Forgotten Connections" Thirty years after. *Phenomenology and practice*, 8(2).
- Løvlie, L. (2003). Det nye pedagogikkfaget. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 4(1–2).
- Løvlie, L. (2007). Does paradox count in education ? *Utbildning & Demokrati*, 16(3), 9–24.
- Løvlie, L. (2015). Herbart om oppdragelse , formbarhet og takt. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1(1), 1–11.

- Manen, M. van. (1999). The practice of practice. I M. Lange, J. Olson, H. Hansen, & W. Bünder (Red.), *Changing Schools/Changing Practices: Perspectives on Educational Reform and Teacher Professionalism*. Luvain: Garant.
- Manen, M. van. (2015). *Pedagogical tact. Knowing what to do when you don't know what to do*. Walnut Creek, California: Left Coast Press.
- Marx, K. (1978). Thesen über Feuerbach. I *Werke, Bd. 3* (s. 5–7). Berlin. Hentet fra <https://www.marxists.org/deutsch/archiv/marx-engels/1845/thesen/thesfeue-or.htm>
- Mead, G. H. (2005). *Sindet, selvet og samfundet. Fra et socialbehavioristisk standpunkt*. (S. Willert, Red.). København K: Akademisk Forlag.
- Mollenhauer, K. (1983). *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. München: Juventa.
- Pahuus, A. M., & Eriksen, C. (2011). Hvad er dømmekraft? -den levende arv fra Aristoteles, Kant og Løgstrup. I M. B. Johansen & S. G. Olesen (Red.), *Professionernes sociologi og vidensgrundlag*. Aarhus: ViaSysteme.
- Rodrigues Maria João, F. ; M. (2019). Student teachers' professional identity: A review of research contributions. *Educational Research Review, 28*.
- Rothuizen, J. J. (2015). *På sporet af pædagogisk faglighed. Pædagoguddannelsens deltagelse i det pædagogiske projekt*. Aarhus University, DPU. Hentet fra <https://viauc.academia.edu/janjaaprothuizen>
- Rothuizen, J. J., & Togsverd, L. (2019). Pædagoguddannelsen mellem kultur, styring og pædagogik. *FPPU, 1*(3).
- Standish, P., Dunne, J., Hogan, P., & M.fl. (2003). The integrity of practice. *Journal of Philosophy of Education, 37*(2).
- Tateo, L. (2012). What do you mean by "teacher"? psychological research on teacher professional identity. *Psicologia & Sociedade, 24*(2), 344–353.
- Togsverd, L., Jørgensen, H. H., Rothuizen, J. J., & Weise, S. (2017). *Viden i spil i daginstitutioner*. Aarhus: DPP. Hentet fra kortlink.dk/ucviden/qedb
- Togsverd, L., & Rothuizen, J. J. (2015). Pædagogik, ballade og ræsonnementer. I S. Østrem, M. Pettersvold, & B. Hennem (Red.), *Profesjon og kritikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Togsverd, L., & Rothuizen, J. J. (2016a). Pædagogik og opdragelse som en menneskelig udfordring. I L. Togsverd & J. J. Rothuizen (Red.), *Pædagogiske Ballader. Perspektiver på pædagogers grundfaglighed*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Togsverd, L., & Rothuizen, J. J. (2016b). Pædagogik som profession. Hvordan rimer pædagog på profession? I L. Togsverd & J. J. Rothuizen (Red.), *Pædagogiske ballader. Perspektiver på pædagogens faglighed*. København: Samfundslitteratur.

Appendix: En oversigt over forskningslitteratur vedrørende pre-school teacher identity

- Al-Khatib Martha J, A. J.; L. (2017). Professional Identity of an Early Childhood Black Teacher in a Predominantly White School: A Case Study. *Child Care in Practice, 23*(3), 242–257.
- Alvestad, T., Bergem, H., Eide, B., Johansson, J.-E., Os, E., Pálmadóttir, H., ... Winger, N. (2014). Challenges and Dilemmas Expressed by Teachers Working in Toddler Groups in the Nordic Countries. *Early Child Development and Care*.
- Androusou Vassilis, A.; T. (2018). Aspects of the Professional Identity of Preschool Teachers in Greece: Investigating the Role of Teacher Education and Professional Experience. *Teacher Development, 22*(4), 554–570.
- Christensen, O. (2016). Providing Montessori: Identity and Dilemmas in a Montessori Teacher's Lived Experience. *Journal of Montessori Research, 2*(2), 35–48.
- Delaney, K. K. (2014). Our Year of Dissonance: Teacher Identity and the Transition to Teaching Pre-K. *ProQuest LLC*.

- Jónsdóttir M., A. H.; C. (2014). Professional Role and Identity of Icelandic Preschool Teachers: Effects of Stakeholders' Views. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 34(3), 210–225.
- Jurčević - Lozančić, A. (2015). The Road to Quality in the Theory and Practice of Early Learning: Identity of the Preschool Teacher Profession. *Croatian Journal Educational / Hrvatski Casopis za Odgoj i Obrazovanje*.
- Kao Ya-Ling, Y.-S.; C. (2017). Am I a Teacher? How Educare Givers in Taiwan Construct Their Professional Identity during Socialisation into Public Preschools. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(1), 53–70.
- Kim, M. (2013). Constructing Occupational Identities: How Female Preschool Teachers Develop Professionalism. *Universal Journal of Educational Research*, 1(4), 309–317.
- Kupila, P., & Karila, K. (2019). Peer mentoring as a support for beginning preschool teachers. *Professional Development in Education*.
- Scherr, M., & Johnson, T. G. (2019). The Construction of Preschool Teacher Identity in the Public School Context. *Early Child Development and Care*.
- Sisson, J. H. (2016). The Significance of Critical Incidents and Voice to Identity and Agency. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*.
- Vorkapić, S. T., Vujičić, L., Čepić, R., & Breen, P. (2014). Preschool teacher identity. Cases on teacher identity, diversity, and cognition in higher education.
- Zhang, L., & Yu, S. (2017). "I Am Not a Babysitter": A Case Study of Five Chinese Mainland Early Childhood Teachers' Identity. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*.

12. LOUISE i praktik

Af Line Togsverd

Det er tidligt om morgenen, da LOUISE lægger hånden på lågen ind til Myretuen. Den er kold og let fugtig, minder om, at foråret ikke helt har fået fat endnu. Hun skutter sig lidt, går igennem den tunge låge, lukker igen og vipper metaldimsen tilbage på plads over lågen. Holder igen, så den ikke giver et alt for hårdt "klonk", det er sådan en skrækkelig lyd. Maltes far kommer ud af døren ind til huset i samme øjeblik, hun hilser på ham, får en frisk bemærkning og et smil til svar. Hun glæder sig over, at kunne have sådan en omgangstone med forældrene, det er ikke så akavet mere, nu kender hun dem og de hende. Nogle af dem er begyndt at henvende sig til hende nu, også om ting der er lidt svære. Et jag af smerte får hende til at sig til at tage sig til den nederste del af maven. Det er også fandens at hun skal gå så langt fra bussen, kroppen holder ikke til det, ikke ret godt, det tynger og værker i bækket. Pokkers med den cykel! Selvom hun er lykkelig over, at der ikke skete hende og barnet noget, så er cyklen totalskadet. Der skal ny motor på, det koster en formue og det går ikke, ikke nu. Der er nok at bruge penge på, kæresten skal lige have et job først. Hun lægger hånden på maven, mærker på et øjeblik uroen, kampsveder pludselig, tøver og mærker efter. Så mærker hun et lille spark. Han er der endnu, hendes lille fodboldspiller. Gudskelov. Hun må sørge for, at han bliver der et stykke tid endnu, sådan at han bliver stor nok. Stærk nok. Det skal bare lykkes denne gang. Hånden lander rutinemæssigt på håndtaget på hoveddøren og hun slipper tankerne. Træder ind i gangen, hilser kort på en gruppe børn i sofaen og på LENA, som er på vej ind på sit kontor. Gustav ser ud til at være ked af det, hun stopper op, kigger på ham, skal lige til at spørge til det, men nu kommer TINA. Hun spørger ham, om han vil med ind og lege med lego, sætter sig på hug og taler med ham, mens hun aer ham på låret. LOUISE bevæger sig videre, tjekker ind på skærmen og prøver at danne sig et overblik over, hvem der er her. Ok, det har vist været en stille morgen, om lidt vælter det nok ind.

Anna og Ellen danser igennem rummet, rundt om LOUISEs ben, hun smiler til dem: "hvor er I fine I to", siger hun, klapper Anna på hovedet: "er det din kjole, den der? Den er godt nok fin!" "Og mine sko" siger Ellen og viser nogle glitrende lyserøde plastiksko frem "ja, woau" siger LOUISE "Falder du ikke med de hæle?" spørger hun, mærker så straks formaningen i sine egne ord. ANDERS, hendes vejleder kommer ud fra en af stuerne, hilser med et nik på LOUISE, rækker hånden frem mod Ellen og kigger på hendes sko: "ku jeg ikke lige låne dem?!" Pigerne fniser og griner: "neeej, dem er for små til dig" svarer Ellen, "du kan ikke passe dem!" "Er du sikker på det?" spørger han, og pigerne griner og hviner. LOUISE griner med. ANDERS har sådan en let tilgang til børnene. Sjov og uhøjtidelig. Også overfor hende. Hun husker tydeligt, det første møde med ham. Hans åbne og uhøjtidelige stil, men også fornemmelsen af at være landet et sted, hvor vejlederen har prøvet det før, og hvor de er vant til at have studerende: "Nu skal du først og fremmest lige lande. Vi plejer at sige, at man lige skal bruge den første måneds til på at lære os at kende, finde ud af hvem børnene er – ja de skal jo også lige lære dig at kende; lære os at kende; huset, ja og forældrene. Så begynder vi at finde ud af, hvad du gerne vil lave, mens du er her. Hvordan du finder ud af, hvordan du vil være pædagog." Det var dejligt betryggende at blive mødt på den måde. Hendes erfaringer er mest fra bosteder og håndboldtræning, hun har ikke været i børnehave før, egentlig var hun ikke usikker, men hun var jo heller ikke ligefrem på hjemmebane. Så det var fedt sådan at få plads, også til hvad hun gerne ville, men også få en klar ramme: "Du skal lige have tid til at lande, men så skal du også på banen. Vi har vejledning en gang om ugen, og der sidder vi selvfølgelig og taler om det, du er midt i, og der hvor du gerne vil hen. Men vejledning, det får du jo hele tiden, man kan jo lære af alle i huset – du kommer garanteret også til at lære mig en masse." Hun husker det

tydeligt, den der fornemmelse af, at her ville hun kunne blive betragtet som en jævnbyrdig. Og så til sidst spørgsmålet – eller rettere den udfordring, som han fortalte, at han altid stiller sine studerende, det husker hun tydeligt: "Hvad er forskellen på at være politibetjent og på at være pædagog? Det skal du tænke over, og så glæder jeg mig til at høre dit bud, når du er færdig her i praktikken" Lige da han stillede spørgsmålet, med et lidt drilsk smil, smilede hun bare tilbage. Det kan jeg da let svare på, havde hun tænkt. Men det er faktisk ikke så let. Det er et godt spørgsmål, det dukker i hvert fald tit op, især når hun står i situationer, hvor der er en konflikt eller et barn er i gang med noget, der ikke er så godt. Pædagog eller politibetjent?

Hun er tjekket ind nu, går igennem fællesrum og køkken, hvor et par kolleger er sammen med nogle børn omkring bordene. En er ved at pakke morgenmad og knækbrød sammen, en anden hjælper med et puslespil. Stemningen er god og rolig. Hun giver kollegerne et kram, det gør hun altid, det gør de altid, det er fedt at være i et hus, hvor man så godt kan lide hinanden, men det er også noget lederen satser på. De har lige været på teambuilding, 2 dage med leg og skøre aktiviteter, det kommer ikke af sig selv. Nu er hun nået til garderoben, hænger sin jakke, lægger sin taske i skabet, kigger i bogen på pulten. ELISE er syg, står der, ANNE i vuggestuen også. Der er næsten altid nogle, der er syge, men i dag er det ikke nogen på hendes stue. Der er en sprogvejleder i dag, læser hun. Nå, så får HELLE nok at gøre, når hun lige at tænke, kommer så i tanker om, at hun har byttet vagt med HELLE, sådan at hun kan nå at komme til jordmoder. LENA vil ikke give hende fri mere. Når hun skal så meget i forbindelse med sin graviditet, må hun finde ud af at bytte. Hun kan godt forstå det, LENA er også nødt til at tænke på at hverdagen skal fungere, at der ikke mangler hænder. Men det er godt kollegerne er fleksible og hjælpsomme. Ellers ville hun nok have været nødt til at melde sig syg. Det bliver hun måske alligevel, hun har virkelig haft ondt de sidste dage.

Hun skubber tankerne væk og går ud i fællesrummet. Hun kigger sig om, der er ikke så mange børn, så hun spørger SIGNE, der er flyver i dag, hvor hun gerne vil have hende. Skal hun gå ned og åbne dronningestuen? Eller er der mere brug for hende her? SIGNE beder hende blive i fællesrummet, så LOUISE sætter sig ved et bord, finder puslespil frem og hjælper et par børn frem. Flere kommer til, så hun stoler ned ved endnu et bord. I baggrunden græder et barn, det lyder som Jens, han bliver altid så ked af det, når mor går. Hun lytter et øjeblik: Kan så høre at SIGNE tager sig af ham, godt det er hende, der er flyver i dag, det fungerer bare, så kan hun selv blive ved puslespillene.

Nu kommer INGE kommer med Felix, han er ked af det, snøfter og græder. INGE sætter sig og tager ham på skødet, snakker med ham om at det var træls, han har slået sig, men hun prøver også at bringe ham videre, ind i dagen, ind i noget, han kan blive opslugt af kan LOUISE høre "hvad for en farve vil du have? Hvad skal vi tegne, synes du?" Drengen kommer lige så stille ind i en tegning, ud af gråden og nu kommer SIGNE med Jens i hånden, stadig snøftende. "Der er kommet nye tusser", siger hun, hun og Jens henter dem lige og så er de tilbage igen. Jens har favnen fuld. "Wow" SIGNE åbner kassen med tusser "de er bare gode tror jeg. Se, vi stiller dem lige her i midten, så alle kan nå. Og så skal I prøve at se om I kan huske at sætte låg på dem, når I er færdige med dem. Så kan vi have dem længe." SIGNE stiller tusserne midt på det store bord, der sidder 5 børn der nu, sammen med Jens og SIGNE. Et par stykker kommer til. LOUISE hjælper nogle af børnene hen til et andet bord, de vil hellere lave puslespil, det er bedre, at de gør det dér. SIGNE pakker farver ud, hjælper børn med papir, underlag og farver. Hun er rolig og venlig som altid, LOUISE kan faktisk ikke huske, at hun nogensinde har set hende være anderledes. "Jeg vil gerne hjælpe dig, hvis det er svært, du skal bare lige vente til jeg har hjulpet Ingeborg", sådan noget siger hun. Altid. Et par børn kommer og henvender sig til SIGNE: "må vi godt være i puderummet, der er kun to derinde." Det må de gerne så. "Gå lige ud og puds næse først", siger hun til den ene, "den løber". De to børn styrter afsted. SIGNE nikker i retning af Albert og

spørger LOUISE, om hun så den leg, han havde i gang med Maja i går. Det var sådan en god leg, de legede længe. Vi må se om de to kan komme til at lege igen i eftermiddag. LOUISE er helt med. Da hun begyndte sin praktik for 3 måneder siden legede Albert slet ikke med de andre børn. Det var et stort tema på personalemøderne og de har haft meget opmærksomhed på at prøve at hjælpe ham ind i legene, opfordre de andre til at lege med ham, sætte ham sammen med nogle af det andre børn. Og nu ser det ud til, at det lige så stille begynder at hjælpe. Det er dejligt, meget bekymrende, hvis han bare tusser rundt for sig selv og ikke lærer at begå sig i det sociale samspil. Men det er svært. Man kan ikke tvinge ham til at lege. Eller de andre til at lege med ham. "Det er godt, hvis det er ved at løse sig" siger hun til SIGNE. Giver så Mads en håndsækning i hans puslespil: "prøv at se der Mads, den der hest, den sidder sammen med den der, det kommer ikke til at passe. Hvad siger du til at vi skiller dem ad igen?"

Emma, som er en af de små i børnehaven, henter en blød bold på reolen, erklærer at hun skal spille fodbold. "God ide", siger LOUISE og smiler over Emma. Hun har ikke været her ret længe, måske faktisk nogenlunde lige så længe som LOUISE selv, men hun har ikke været længe om at falde til. Hun ved hvad hun godt kan lide og gerne vil have og tager tingene sådan meget oppefra og ned. Sjovt så forskellige børn er, tænker hun, mens Emma forsvinder sammen med bedstevennen August og bolden. Det havde hun faktisk slet ikke tænkt på, før hun startede i praktikken. Jo tænkt på det måske, men ikke forstået det. Ikke som nu. Hun hjælper Mads lidt med puslespillet igen, han har taget munden fuld med det, han har valgt, men han er fuldt koncentreret.

Nu kommer August tilbage. "Linus tager vores bold", klager August, han hiver i LOUISE. Det værker i bækkenet da LOUISE rejser sig og begynder at gå hen til hulen nederst i tårnet, hvor Linus tit holder til, det er pokkers også, dagen er lang endnu. LENA og ANDERS har hver især har foreslået hende en sygemelding, men hun har svært ved at holde tanken ud. Der er allerede et par sygemeldinger i huset, der er brug for alle hænder, og hun vil så gerne gøre den her praktik færdig. Leve op til sit ansvar, føre det til dørs. Og så passer det bare så fint, hvis hun kan komme tilbage efter barsel efter praktikken, det andet ville være som at blive slået hjem, synes hun. Hun skyder tanken bort og kalder på Linus. Finder ham i tårnet: "var der noget med at du har taget Emma og Augusts fodbold?" Spørger hun, mens hun fisker ham ud med et let tag i armen. Det har Linus ikke, selvfølgelig. LOUISE kigger på Linus. "Hvor er bolden henne?" Nu kigger hun på August, spørger ham hvor Emma er og i det samme kommer hun med bolden i favnen. August bliver glad og Linus fordufter ind i hulen igen. LOUISE går tilbage til puslespilsbordet. På vejen tilbage kommer Peter, han viser at han har fundet Gustavs sko. HELLE er der også. Hun klapper ham på hovedet og siger at det var godt, beder ham sætte dem hen i Gustavs rum, og Peter er allerede på vej. "Dejligt, du lige kan ordne det", siger HELLE efter ham.

LOUISE når lige at sætte sig ved bordene igen, så kommer Carl-Emil og klager over Linus. "Han driller! Han tager de puder vi bruger i vores leg", fortæller han. "Har I sagt til ham, at I ikke vil have det?" spørger LOUISE og bliver straks træt af sig selv. Linus er meget større end Carl-Emil og de drenge, han plejer at lege med, hvad forestiller hun sig egentlig, at de skulle kunne stille op? Carl-Emil ser ud som om han tænker det samme, ser lidt fortabt ud: "men... men..." fremstammer han, så LOUISE rejser sig igen og går hen til eventyrtårnet, hvor et par drenge står. Afventende ser det ud til. Uden at sige noget peger de bare, viser at Linus er i hulen og LOUISE kravler ind efter ham. Hun får fat i ham og får ham til at kigge på sig, sådan at hun kan tale med ham. Det er ikke så let, Linus vil helst bare væk, men hun holder fast i, at han skal blive her og lige snakke med hende. Hun forklarer ham, at det ikke er smart, når han tager de andres ting, så gider de ikke lege med ham. Siger til ham, at han skal spørge, om han må være med i deres leg næste gang. Linus ser vred ud: "Jeg

VAR med!” siger han, kenderne er røde af leg og ophidselse. For fanden, det er ikke let at vide, hvad der er sket, men hun er ikke i tvivl om, at Linus i hvert fald har oplevet det sådan, at han var med. På den anden side; de andre kommer vel ikke bare og anklager ham ud af det blå? Han bliver nogle gange syndebuk, det taler de tit om i personalegruppen, det er let at råbe: ”det var Linus der gjorde det!”, det er de opmærksomme på. På den anden side, det ligner ikke Carl-Emil og de andre at finde på sådan noget, de plejer faktisk at være ret gode til også at give sig. Hun kigger på Linus og tænker sig lidt om. Siger så til ham, at han lige skal huske at spørge om det er ok, at han lige bruger den pude, inden han tager den. ”Ellers synes de andre, du tager deres ting”, siger hun. Linus nikker og er hurtigt væk. LOUISE kravler ud fra hulen igen, og tænker ved sig selv, at hun lige vil nævne det for NIELS, som er Linus’ stuepædagog. De har aftalt, at hvis der er noget med Linus, så skal han lige have det at vide. Så kan han være opmærksom på det, men også sørge for, at Linus også får noget positiv kontakt. Det går ikke, hvis der er for mange dage, hvor han næsten kun møder negativ kontakt, både med de voksne og med de andre børn. Det er de meget opmærksomme på, den der faglige refleksion og bevidsthed om, hvad det er for et ansvar, man har som pædagog. Sådan er det ikke alle steder, ved LOUISE. Hendes veninde fra uddannelsen er i praktik et sted, hvor der er minus refleksion over, hvad det er for nogle muligheder, pædagogerne skaber for børnene. Godt hun ikke er landet der! Hun har været heldig, nu ved hun også meget mere om, hvad hun vil gå efter, når hun engang er færdig.

Der er ved at være mange børn nu, hun siger til SIGNE, at hun går på stuen, det er fint. LOUISE er på stuen med de ældste børn, dem der snart skal i skole, det er der, hun har base. På gulvet sidder der allerede nogle af hendes drenge på gulvet, de leger med plusplus klodser, det foregår stille og roligt. Hun kommer i tanker om, at hun lige skal huske at lægge de film hun optog på Ipad’en i går over på en usb. Hun skal bruge optagelserne i sin opgave, som dokumentation for arbejdet med den aktivitet, opgaven skal handle om. Mens hun stoler ned, tænker hun med en vis lettelse tilbage på aktiviteten i går. Drengene var godt nok ret urolige, da hun samlede dem i computerrummet for at forberede dem på, hvad de skulle og sætte nogle rammer omkring aktiviteten. De har enormt travlt med hinanden, skal hele tiden overgå hinanden. Men de hørte faktisk efter denne her gang, det mærkede hun i hvert fald på turen til byggepladsen. De overholdt reglerne – også Andreas og Emil - og var vildt optagede af maskinerne og af de byggemænd, de mødte og som var så søde til at tale med dem. Det er virkelig noget helt andet nu, det var hyggeligt faktisk. Og hun fik optaget det hele, så der er nok at tage fat i, til opgaven. Hun vil tale med ANDERS om opgaven i vejledningen senere i dag, lufte sin ide om at bytte lidt rundt på aktiviteterne i forløbet. Det passer simpelthen bedre, synes hun.

Simone og Kristine vil have farver, de skal være lyserøde og lyseblå, de vil tegne. LOUISE finder papir, skræver hen over drengene, som sidder foran reolen med farver, maling og andre værkstedsting, helt optagede af deres leg. Hun smiler lidt ved sig selv, mens hun hjælper pigerne i gang, straks kommer flere til. Det er vildt at tænke tilbage på, at det ikke er mere end et par uger siden det gik helt galt med de drenge. At Andreas og Emil endte med at stå og slå med et bat ned i hendes computer. Og at hun brød fuldstændig sammen på kontoret og måtte gå hjem, helt knust og usikker på, om hun overhovedet egnede sig til det her fag. ”Det er sgu når tingene går galt, man lærer noget” havde ANDERS sagt, lige inden de sendte hende hjem, og den sætning ragede igen og igen i hendes hoved, hele natten. Det gav på den ene side mening, det han havde sagt, men det gjorde hende også rådvild. Hvad skulle hun lære af det her? At hun ville blive en dårlig pædagog? Hele natten lå hun og spekulerede over det, over hvordan hun nogensinde skulle kunne vende tilbage til Myretuen, til ANDERS og LENA, og til børnene, vejen derhen igen følte helt uoverstigelig. Men heldigvis havde LENA og ANDERS bare været der for hende, opmuntret hende til at kæmpe sig op på hesten igen, talt med hende om, hvorfor det gik som det gik. Og det stod klart for hende nu. Hun havde været for

meget inde i teorierne, havde været så optaget af at skulle "skabe inklusion", "være åben for børnenes perspektiver", "gøre dem til deltagere", "anerkende deres erfaringer og synspunkter", "tage udgangspunkt i deres erfaringer". Det virkede som en super ide at få drengene til at tale om venskaber og hvordan man er en god kammerat, de skal snart i skole og skal selv kunne finde ud af at fungere i fælleskabet. Det var ikke til at holde ud at rette på dem igen og igen, blive ved med at fortælle dem, hvad de gjorde forkert 15 gange om dagen. Klart for meget politibetjent! Men hun havde slet ikke overvejet, at det skulle være så svært, at tingene kunne gå helt galt for hende, komme sådan ud af kontrol. At hun ikke kunne trænge igennem. Hun havde været helt inde i teorierne, men ikke været sig selv; havde ikke fået sat grænser, havde ikke forstået, at sådan nogle store børnehavedrenge har brug for at mærke nogle grænser. Ellers tager deres interne kampe og afprøvnings i hierarkiet helt over. Og nu sidder de bare der og leger, drengene, helt optaget af deres plus plus klodser. Hun bliver helt stolt af dem.

Det jager i bækkenet igen. Den tur op ad bakken med drengene i går var måske ikke helt gennemtænkt. Hun sætter sig lidt, hjælper Katrine med saksen. Frida, som skal begynde i skole i næste omgang, spørger hvordan man laver et gækkebrev. LOUISE forklarer hende at det er der, hvor man laver prikker for hvert bogstav i sit navn. "Hvor mange prikker er der i dit navn?" Spørger hun. Frida svarer at der er 5, hun har styr på det. LOUISE opfordrer hende til at skrive det, men Frida siger, at det har hun allerede gjort. Hun spørger igen, hvordan det er man laver sådan et påskebrev. LOUISE beder hende komme over til hende, så skal hun nok hjælpe. "Man skal skrive gæk, gæk, gæk. Kan du skrive det?" hun viser hvor der er plads på papiret. Felix, som er en af hendes drenge fra gruppen kommer ind på stuen nu med masser af power og her kommer jeg. LOUISE siger godmorgen til ham, spørger om han vil være med. Til hendes store overraskelse, sætter han sig, sidder lidt og ser sig omkring. Han plejer ellers at gå i en stor bue rundt om tegneaktiviteter ved bordene, men i dag er det måske anderledes. Felix ser ikke helt ud til, at han ved hvad han skal stille op med sig selv, men så tager han fat i et af tegneunderlagene. "Er det Djurs sommerland?" spørger han og straks taler børnene om Djurs sommerland, Tivoli friheden, Tivoli i København og Legoland, hvor nogle af dem har været og hvor det er sjovt. LOUISE går i gang med at folde en æske, kan godt lide at have noget i hænderne, gøre noget, ligesom børnene, så hun ikke bare sidder der. Nu kaster Felix underlaget, LOUISE beder ham lade være, han rammer de andre, siger hun, det var ikke smart. Hun rejser sig og finder nogle sakse på reolen. Så er det lettere at lave gækkebreve. Et par drenge kommer og viser at de har fodboldkort med. Nogle af dem er kæmpestore, LOUISE kommenterer det og spørger Benjamin, som vist er kortenes ejer, om han har mange af dem? Felix blander sig, han mener at der er 500 millioner i hans mappe. Han vil så gerne være med, men også overgå de andre. LOUISE smiler til ham, siger at hun godt ved at han har mange, men så mange er der nu nok ikke. "Det er et meget stort tal, så mange at man ikke kan tælle til det", forklarer hun. Felix lytter og tænker, ser det ud til. Han kan faktisk forstå mange ting, en kvik dreng. Freja er i gang med at klippe og viser LOUISE det. LOUISE giver sig tid til at se hvad hun laver og opmuntrer hende, ser så alle de små papirstumper, som falder ned på gulvet, er alle vegne. Hun minder Frida om, at hun skal huske at smide alt afklippet væk; Frida er god til sådan noget. Hun kan høre at Felix siger noget om en numse nu, ovre ved sin tegning. LOUISE beslutter sig for at gå med på hans leg: "Hvem er det der tegner numser? spørger hun smilende, og det ser ud til at overraske ham, da hun opfordrer ham til at tegne en prut også. Drengene griner og LOUISE smiler stolt ved sig selv. Hun kan mærke den styrke, der kommer af at hun stoler så meget på sig selv nu og på relationen til drengene, at hun tør lege med. Hun er ikke så bange for at miste kontrollen mere, det er fedt. Nu kommer ANDERS, siger det er tid til vejledning, Helene kommer ind på stuen om lidt, så hun kan gå, han henter lige lidt kaffe.

På personalestuen sætter LOUISE sig overfor ANDERS, åbner sin computer. Hun har ikke lige fået lavet en dagsorden, men det gør heller ikke så meget. I dag skal det handle om opgaven, har hun tænkt. Nu er der en måned til den skal afleveres, så det bliver godt at få den vendt. Hun fortæller ANDERS, at hun er færdig med sin dataindsamling. Hun har mange timers film nu, hun tænker måske bare, at hun mangler at afslutte forløbet med børnene. Det kunne være fedt at lave en afslutning, sådan som de har talt om, hvor børnene kan mærke, at de har haft noget særligt sammen og at de har været gode. Det kunne være noget med lidt hygge, lidt popcorn eller sådan noget. ANDERS synes det er en god ide, det kan være i næste uge, tænker han. Han spørger til turen i går, hans fornemmelse er, at det er gået godt? LOUISE mærker roen og varmen i kroppen, glæder sig over at kunne fortælle, at det faktisk gik rigtig fint, hun er stolt af sig selv, at hun er kommet igen på den måde. Hun fortæller om, hvordan hun forberedte drengene, forklarede dem reglerne; om hvordan de kom op på byggepladsen, hvor hun først mærkede uroen, fordi der ikke var nogle, ingen aktivitet. Men så var håndværkerne kommet ud af skurvognene og bilerne og havde været så søde. Og drengene var helt oppe at køre over alle de maskiner og alle de arbejdsmænd. Og de fik alle mulige ideer om, at de skulle hjem og lave et hus og en kælder i lego. ANDERS nikker anerkendende, tydeligt glad over hvad hun kan fortælle.

LOUISE vender tilbage til opgaven. Siger at hun er lidt i tvivl om, hvordan hun skal bygge den op, om det behøver være kronologisk? Hun vil jo egentlig hellere vende tingene lidt rundt, sådan at hun viser at hun har gennemført aktiviteten, sådan som hun havde planlagt det. ANDERS er heldigvis med på den ide. Der er jo altså forskel på teori og praksis, siger han, det må der godt være. Forløbet blev lidt anderledes end det var planlagt, men det blev det jo ikke et dårligere forløb af. LOUISE viser ham den trappe, hun har tænkt sig at have med i opgaven, der viser forløbet hun har lavet med 5 tirsdage med drengene. Hun forklarer ham, at det jo var tænkt i sådan en trappemodel, hvor hun lige så stille kunne bygge på, men så blev jo ligesom byttet om på to trin, fordi de der pilehytter til legepladsen var kommet og de skulle i jorden. Hun har i grunden tænkt, at det var meget godt, for så havde drengene selv prøvet at være arbejdsmænd, inden de skulle op at se på byggepladsen i går. ANDERS siger, at det kan være, ser ikke ud til at hæfte sig ved det, men han kan ikke se et problem i, at hun bytter rundt på de to trin, når hun skriver sin opgave. Det giver god mening, nu hvor hun har arbejdet med sådan en trappeopbygning, hvor man tager et trin ad gangen og ikke lige pludselig tager to. "I praksis går det bare ikke altid sådan, som man har planlagt", siger han og griner. Hun ved præcis hvad han mener, hun skal bare lige tænke tilbage på dengang, det hele gik galt, hun var en helt anden dengang, hun havde slet ikke styr på det. Heldigvis er fornemmelsen en helt anden nu. Hun er mere sikker. Meget mere sikker.

ANDERS har vist læst hendes tanker. Han siger til hende, at det er helt vildt, den udvikling, hun har været igennem. Hun kan godt være stolt af sig selv. Det er sejt at være så meget nede at bide i græsset og så komme igen på den måde. Sikke en udvikling. LOUISE kan se, at han mener det, hun ved, han mener det, han har sagt det før. Men hun bliver også forlegen. Siger at det ikke var noget hun havde kunnet gøre uden hans hjælp. "Ingen kan gøre noget alene, ikke når man er pædagog", siger ANDERS, "men det var sgu dig der rejste dig igen. Det var dig, der gik hjem og tænkte dig om og så ændrede tilgang, sådan at I kunne finde det fælles 3." Det er rigtigt nok, det var fordi hun fik ro på, fik sænket ambitionerne og så kunne hun høre, at Felix sagde det om arbejdsmænd og den kunne hun gribe.

"Den afslutning, du mangler at lave", siger ANDERS, "den skal vel så være trin 6?" ANDERS kigger på trappen, siger at det har været en virkelig god udvikling for de her drenge, det er en god ide at beskrive det sådan, i trin, for det er også sådan, hun har arbejdet med børnene. LOUISE siger hvad hun tænker: at det har været

godt at tage det lidt i trin, sådan at drengene ikke skulle det hele på en gang. Det ville de slet ikke kunne. LOUISE siger at hun tænker, det var godt at hun startede med at snakke om følelser. ANDERS siger at man taber nogle, hvis man tager for store skridt, det er der ingen tvivl om. LOUISE er enig, det var nok noget af de, t der gik helt galt den første gang, hun tog alt for store skridt, de kunne slet ikke følge med.

ANDERS siger, at det er godt at have med i opgaven, at det, der lige så stille sker, det er at hun opdager, at hun skal have en relation til drengene *før* hun kan arbejde med dem. "Du skal have deres respekt, eller deres fortrolighed eller hvordan man nu kan sige det, de skal mærke at det faktisk er fedt at være sammen med dig og at høre efter hvad du siger. De skal mærke den der respekt. Og det er også meget noget med at du får sporet dig ind på det fælles. Hvis jeg sagde til pigerne, at nu skal jeg lære dem at spille fodbold, så gider de jo heller ikke det."

De taler lidt om, hvordan hun kan bruge sine filmklip, hun har egentlig tænkt sig at transskribere noget af det, det har underviserne talt om er godt, men på den anden side, så tager det lang tid. Måske skal hun bare vise et par klip til eksamen? ANDERS foreslår hende, at hun også finder nogle eksempler på, hvordan drengenes samspil har forandret sig, har hun sådan nogle? Det har hun da, tænker hun, alligevel kan hun ikke rigtig komme i tanker om noget. Det er mere en fornemmelse. Igen ser ANDERS ud til at vide, hvad hun tænker. Han siger noget om, at det er klart, at hun ikke kan sige, at nu er alt fred og idyl og fuld inklusion og at det er p.g.a. hendes forløb. Men der er forskel, det mener han, og det har hendes forløb og aktiviteter været med til. Hun gransker sin hjerne. Kommer i tanker om en leg på hende ved legehuset hvor Simon og Benjamin er i gang med noget og Felix foreslår at de skal være arbejdsmænd. LOUISE fik grebet ideen og vist dem, hvor der var nogle huller, de kunne fylde og så havde de faktisk en rigtig god leg med det. I lang tid, uden deres sædvanlige kamp og strid. De var i gang lige indtil Simon blev hentet.

ANDERS ser glad og stolt ud. Situationen med de drenge var virkelig ikke nem. De havde prøvet alt muligt – og alligevel var de hver gang endt med at hive sig selv i håret og snakke om, hvad pokker de skulle gøre. De var virkelig udfordrede. Der er virkelig sket noget. Det er godt, for det er så vigtigt, at de lærer at klare konflikter og sådan noget selv, at de lærer at klare det uden for et voksenrum, for de skal jo kunne selv. Og det var jo ikke ligefrem en gruppe mega-empatiske drenge. ANDERS siger, at det er jo sjovt, for de har sådan nogle gode ressourcestærke børn her, de kan hurtigt lære noget og lære det af: de kan alt teorien, når vi sidder og ser på alle de der billeder i fri for mobberi, så kan de det hele. Noget andet er praksis, og der skal de jo også tage det med. "Det er vigtigt", siger ANDERS, "at vi ikke bare sender videre og siger at det er så skolens opgave, at 8 drenge slås og spytter og kaster med ting efter hinanden, når de er uenige." Han har sagt noget i den stil mange gange nu, tænker LOUISE, og nu forstår hun hvad han mener. Det var ikke noget, hun havde tænkt på *før* faktisk, ikke *før* hun kom herud. At børnehaven faktisk har den rolle i samfundet, at hun har, som pædagog. Hun hører sig selv sige, at ja, hvis vi skal være os selv bekendt, skal vi kunne klare sådan noget, sådan at de børn, vi sender videre, kan begå sig socialt og har nogle sociale kompetencer med sig. ANDERS siger, at det kan man jo også skrive i opgaven, spørger så, hvad hun eller har tænkt sig.

Hun fortæller ham om, hvad hun har tænkt: der skal være noget om det fælles 3., om gruppedynamikker, det bliver nok Levin, og så noget om børns interesser og perspektiver, for det har også været vigtigt i projektet at begynde at lytte til, hvad det faktisk er, de interesserer sig for. Det er også det, der er vigtigt i den styrkede læreplan, det kan hun koble det til, tænker hun. Og så bliver der en hele masse om pædagogens rolle i forhold til at gå foran, gå bagved og ved siden af. LOUISE åbner en fil, hun lige skal tjekke, hun har skrevet en masse ned her. Åh ja, inklusion, anerkendelse, NUZO, flow, det fælles 3., gruppedynamik, og så også noget om det

der kønsroller og kønsrolleforskning. Hendes metodeafsnit, det kommer nok mest til at handle om SMTTE og så læringsblomsten, for det er jo det, de bruger her i huset. ANDERS spørger, om de ikke også skal vise en metode, står det ikke i kompetencemålet? Det har LOUISE tænkt på, hun er god til at afkode, hvad man skal i de der prøver efterhånden, denne gang står der, at man skal anvende og reflektere over pædagogiske metoder eller noget i den stil. Hun fortæller ANDERS at hun tænker, at hun bruge det sociogram, hun lavede på drengene i trin 0. Hun er slet ikke i tvivl om, at hun har nok teori faktisk. Og hvis trappemodellen skal laves til tekst, så fylder det virkelig meget jo. Det største problem bliver vist pladsen, hun skal lige have tjekket hvor mange anslag, der må være...

Deres vejledningstime er ved at være slut, der skal snart være pauser, det ved de begge to. ANDERS siger at det er skide godt, det er godt, hun har så meget. LOUISE fortæller ham, at hun gerne vil at bruger noget tid på inklusion næste gang. Hun har en masse noter og sådan lidt løst, men det er svært at få hold på, synes hun. Hun kan godt lide at læse, kan godt lide teori, men hun synes alligevel ikke rigtig hun ved, hvordan hun skal finde teori om det til opgaven. Hvordan kan hun vide, at hun har fat i det rigtige. ANDERS ved en masse fordi han har diplommodulet, ved hun, hun håber han vil hjælpe hende, det kunne være fedt at tale noget mere om. ANDERS er sød og imødekommende, joker som sædvanligt: jo, han kan da godt holde et oplæg, så kan hun tage noter. "Er 30 slides nok?" De griner lidt sammen, mens de bryder op. ANDERS tilbyder hende, at læse og kommentere hendes opgave inden hun afleverer, det er et godt tilbud, virkelig fedt, at han er der for hende – også på den måde. Hun har virkelig været heldig. Hun siger det til ham.

Hun fortæller ham, at hun har tænkt at hendes oplæg til eksamen skal tage udgangspunkt i den fagpersonlige udvikling, hun har gennemgået. Det er jo det vigtigste, der er at sige om den her praktik. Hvordan hun er gået fra ingen respekt til respekt. ANDERS bekræfter hende i sine overvejelser, det vidste hun, at han ville. "En ting er at skrive en rigtig flot opgave", siger han, "noget andet er at bringe sig selv i spil – at man udfordrer sig selv og kaster sig ud i ting, for det er der, man udvikler sig som person, det er der, der sker en fagpersonlig udvikling." Han lægger an til en af sine små forelæsninger, det er fint, han plejer at have ret: "At læse og finde de relevante teorier, det kan man gøre på seminariet, det SKAL man gøre på seminariet. Men det der med at rykke sig som pædagog, og finde ud af hvordan man gerne vil være og hvordan man kan være, hvad der er ens styrker og virkemidler, det kan man kun lære ved at prøve sig selv af. Det der trin 1, at det gik som det gik og du turde gå ind i og se på, hvad det var, du kunne gøre anderledes, det har jo virkelig gjort at du har kunnet flytte dig. At du har haft det med. Hvad var det her ikke blevet til, hvis du ikke havde gjort det. Hvis du ikke havde turdet tage ansvar og se indad og set på: ok, det her gik ikke så godt, og hvad var egentlig min rolle og andel i det. Og det er vigtigt, fordi det er jo ikke bare dig, det er vigtigt for. Din fagpersonlige udvikling, har haft betydning for de her børn, for at du har kunnet lave det her forløb, at det blev som det blev og de har flyttet sig. Hvis ikke du havde udviklet dig, havde de heller ikke. Trappen her", siger ANDERS og peger, meget engageret, "den gælder jo også for dig. Det går begge veje". Han roser hende igen nu, siger at det var sejt, hun turde blive i den følelse af fiasko og så lave om. Han fortæller at han ofte fortæller om Anja Andersen, der selv fortalte, at når de var på træning, da hun var yngre, og de fik fri tid, så gik alle de andre i gang med at øve sig i det, de allerede var gode til. Det gør mange mennesker, for der er rart at være. Men hun gik altid i gang med at øve sig idet, hun var dårligst til, det hun ikke kunne finde ud af. Så blev hun god. Hun blev verdens bedste håndboldspiller! "Men jeg ved ikke om man kan lave en SMTTE-model på det", joker han. ANDERS fortæller nogle gange om andre studerende, som var rigtigt dygtige teoretisk og de kunne bare skrive opgaver, men som han helst ikke ville arbejde sammen med. "De kunne ikke få det til at fungere og det var fordi de ikke havde sig selv med i det og ligesom dækkede sig ind bag alt det teori." LOUISE smiler,

hun er helt med. Da hun kom var hun sikker på, at hun vidste lige hvad hun skulle gøre, og hvordan hun skulle tale til børnene. Og hun blev eddermanne væltet omkuld! ”Man kan ikke bare sige til et børnehavebarn, at nu skal du det og det, det kan man ikke.” siger hun. ANDERS griner. ”Det er derfor det er sindssygt relevant at være i praktik”, siger han. ”Og man lærer hele tiden. For det er ikke sådan, at så står man med sit uddannelsesbevis og så er man færdig. Nej så skal man faktisk til at lære det.”

ANDERS spørger, som han altid gør, om hun stadig har det godt her. Det har hun. Det er fantastisk, selvom hun ikke har det så godt fysisk, så kommer hun bare, der er en enorm arbejdsglæde i at være her og møde kollegerne. Men også det der med, at hun ved at der er brug for hende. Det er fedt at have det ansvar, at hun får lov at have det, det vokser hun virkelig med. LOUISE har følt sig som en del af personalegruppen allerede fra første dag, men nu har hun også fået en anden relation til børnegruppen, og de regner med hende nu, kan hun mærke. ANDERS siger, at det oplever han også. Selvom han også kan se, at hun er presset, at hun ind imellem har ondt. LOUISE fortæller ham, at hun vist dummede sig i går og tog munden for fuld, da hun stæsedede op ad bakken. I dag er det slemt, men hun skal bare sidde ned i dag, så går det nok. ANDERS siger til hende, at hun jo må tage hjem, hvis det bliver slemt. LOUISE tænker, at det nok går. Hun har en kort dag i dag og hun skal til pause lige efter at de har spist. Det går nok. Hun er i hvert fald ikke nervøs over opgaven.

På vej ned på stuen spørger ANDERS, om der ikke var noget med, at de skal læse den der tekst om kønsroller og biologisk kønsforskning til næste gang? Gud jo, det havde LOUISE rent glemt. ANDERS siger, at hun vil kunne bruge den i opgaven også. Den handler faktisk også meget om det der med hierarkier. Det er meget i spil i forhold til den gruppe drenge, hun har haft sit forløb med. LOUISE tænker, at han har ret. Den rullende skolegang betyder, at stuen mister de ældste drenge hver anden måned og det gør altså noget, det talte hun også med HELLE om forleden. Især i forhold til drengegruppen og deres behov for at finde ud af hele tiden, hvem der er størst og modigst og stærkest. Igen har ANDERS nærmest læst hendes tanker: ”Og hvis man ved hvor meget det betyder for et børnehavebarn at være den ældste, eller den højeste eller den stærkeste, så er det altså virkelig noget, der betyder noget.” siger hun. I det samme træder de ind på stuen. HELLE har samlet børnene til samling ved vinduet, en del af dem har hænderne i vejret, de taler vist om en bog.