

SKRIFTSERIE NR. 3, 2011

PROFESSION OG PRAKTIK

PRAKTIKKEN OG KLINIKKEN
SOM FORMALISERET FAG



Roskilde Universitet

University College
SJÆLLAND



Profession og Praktik

Skriftserie nr. 3, 2011 – Praktikken og klinikken som formaliseret fag

Udgivet af:

CUPP, Center for udvikling af praktik og professioner

University College Sjælland, Slagelsevej 7, 4180 Sorø

www.ucsj.dk/cupp

VelPro, Center for velfærd, profession og hverdagsliv

Roskilde Universitetscenter

Postbox 260, P10, 4000 Roskilde

ISSN: 1904-3465

Copyright: Forfatterne

Tryk: CFU Grafisk

Information: Randi Andersen, raa@ucsj.dk

Deltagere i CUPP, forår 2011:

Anne-Grethe Andersen, Else Færch Gjerulff, Jane Nielsen, Lene Torp, Gitte Riis Hansen, Ole Thomsen, Ninna Vestergaard Braüner, Finn Sørensen, Karen Bjerregaard, Sys Bisgaard og Tina Elley

Styregruppe: Randi Andersen, Helle Arnskov, Steen Baagøe Nielsen og Jimmy Krab

FORORD

Randi Andersen, videncenterleder, CUPP

Skriftserien Profession og praktik rummer artikler, arbejdsrapporter og "work-in-progress" fra videnscentret CUPP, Center for udvikling af profession og praktik. Siden 2004 har centret, først som netværk, siden som center og nu som videncenter været mødested for praktikansvarlige og praktikinteresserede undervisere i University College Sjælland (tidligere CVU-Sjælland og CVU-Syd) samt praktikengagerede forskere fra Roskilde Universitet, aktuelt forskningscentret VelPro - center for forskning i velfærd, profession og hverdagsliv.

Arbejdet i CUPP er tværprofessionelt. Alle uddannelser i UCSJ er velkomne. Temaer er f.eks. forskellige vidensgrundlag, forskellige læringsopfattelser, forskellige måder at organisere praktik på, vejledningsrutiner, udviklingsmuligheder, uddannelsesreformer. I det tværprofessionelle møde ser alle sig selv med de andres øjne, må argumentere for egen praksis - og det er værdifuldt.

Skriftserierne er struktureret, så hvert nummer rummer artikler indenfor et tema. Hver skriftserie indleder med en rammeartikel, som introducerer overordnet til temaet og som skrives i samarbejde mellem undervisere og forskere på UCSJ og på RUC. Ud over rammeartiklen vil der være en eller flere artikler skrevet af undervisere i UCSJ, som formidler igangværende udviklingsprojekter i UCSJ indenfor temaet.

Sorø, maj 2011

INDHOLD

NR. 3 PRAKTIKKEN OG KLINIKKEN SOM FORMALISERET FAG

Praktikken og klinikken som formaliseret fag..... side 4

Af: Randi Andersen, Steen Baagøe Nielsen og Jimmy Krab

"Så er der ingen lal, det står dér, sort på hvidt" – en undersøgelse af praktikdokumentet i et vejlederperspektiv – dokumentation, refleksion og læringsredskabside 10

Af: Lene Torp, Helle Arnskov og Gitte Riis Hansen

Bioanalytikere i krydsild.....side 20

Af: Tina Elley og Kathrine Eriksen

Trepartsamtalen er positiv og sammenbindende – men kompleks!.....side 26

Af: Anne-Grethe Andersen, Ninna Vestergaard Braüner og Finn Sørensen

Tidligere numre:

Nr. 1 Skriftlighed i praktik, april 2010

Nr. 2 Det tværfaglige blik, oktober, 2010

Skriftserierne kan hentes på hjemmesiden: www.ucsj.dk/cupp

PRAKTIKKEN OG KLINIKKEN SOM FORMALISERET FAG

Af: Randi Andersen, videncenterleder UCSJ, Steen Baagøe Nielsen, lektor, RUC & Jimmy Krab, projektleder, UCSJ

Praktikken på professionsbacheloruddannelserne har gradvist ændret sig fra mesterlære lignende former til praktik som formaliseret fag med tildeling af ECTS point. I uddannelsesbekendtgørelserne beskrives hvilke kompetencemål den studerende skal arbejde med og opnå for at bestå de enkelte praktikperioder og i CKF'er udpeges detaljerede krav om den forventede progression for færdighedstilegnelsen i praktikken. Uddannelserne er i stigende grad blevet modulariserede, hvilket – særligt på sundhedsuddannelserne – har betydet forandringer i forhold til praktikken, ved at der indgår mange korterevarende praktikperioder som kobles op på konkrete fagforløb, der afsluttes med eksamen. Endelig er der generelt kommet større fokus på samarbejde mellem praktikperioderne og uddannelsen. Med formaliseringen følger også større krav til / ønsker om at praktikvejlederne er uddannede vejledere, dvs. at vejledning af studerende betragtes som et selvstændigt fagligt område, hvor det tidligere ansås for tilstrækkeligt, at være uddannet og kunne lære studerende om arbejdet, fordi man mestrede arbejdet. Det er især den såkaldt reflekterende vejledning der efterspørges og undervises om på diplomforløb (se fx Handel og Lauvås 2002 og 2006, Poulsen og Bendix 2008, Kyhlman 2007).

Formaliseringen rummer sine positive sider. Det må fx forventes, at det kan sikre en almen opmærksomhed på læringsudbytte og kompetencemål i praktikken. Hermed imødekommer man en kritik, som ofte har været fremsat omkring den traditionelle 'mesterlæremodel', at den bidrager til reproduktion af eksisterende viden som mesteren besidder og dermed ikke levner plads til nytænkning eller plads til den studerendes egne perspektiver (Grelle, 1993). Samtidig burde den studerende med formaliseringen – i hvert fald formelt set – få styrket sin position og sikret sine rettigheder, i forhold til at skabe en reelt lærerig praktik, snarere end en praktik som tager form alene på arbejdspladsens eller lønarbejdets ringeste betingelser eller nogle gange mere uklare krav til de studerende. En tidligere analyse af praktikvurderinger viste bl.a. at de studerende blev målt på krav til deres personlighed frem for krav til deres faglige formåen (Andersen og Bille, 2004).

Men udviklingen rummer også udfordringer bl.a. fordi de nye styringsformer også sætter nye dagsordener – eller synliggør en række hidtil mere upræcise forventninger til praktikken. Det sker mest tydeligt i form af nye formaliserede opgaver for de involverede parter, fx udarbejdelse af fælles læringsmål, der er i overensstemmelse med bekendtgørelsernes kompetencemål, samtaler mellem

studerende, praktikvejledere og uddannelsessteder ude på praktikstederne eller på uddannelsesinstitutionen, mere bureaukrati i og omkring praktikken fx udfyldelse, udarbejdelse og indsendelse af godkendelses – og indstillingsskemaer og praktikstedsbeskrivelser. Udviklingen fører til nye forhandlinger mellem de forskellige parter omkring rammerne for praktikken, hvad indholdet skal være, hvem der bestemmer det, hvordan eller hvor alvorligt eller bogstaveligt bekendtgørelsens mål skal forstås og spørgsmål om hvornår og under hvilke betingelser noget kan læres af de studerende. Det giver anledning til nye positioner og orienteringer – og til tider også kampe mellem de involveredes forskellige interesser.

Til sammen skaber formaliseringen således nye barrierer, men også mulighedsrum for nye forståelser af samspillet mellem uddannelse og arbejde. Udfordringerne slår igennem på forskellig vis på professionsuddannelserne afhængig af de vidensformer, som de eksisterende organiseringer af uddannelser, praktik og arbejde rummer.

FORMALISERING AF PRAKTIK SOM UDFORDRING TIL PROFESSIONERNES SELVBESTEMMELSE

Udviklingen af vekseldannelsernes praktiske dimensioner synes fortsat at være i et vadeded. Bevægelsen væk fra mesterlærermodellen synes entydig, men udviklingen præges – på forskellige måder og i noget forskellig grad for de enkelte uddannelser – af på den ene side markante krav om formalisering og modulisering og på den anden side professionernes ønsker om større refleksivitet og styrkelsen af den faglige praksis og autonomi. Begge

disse udviklinger presser på forskellig vis de dele af den etablerede praksis, som stadig støtter sig til principper fra – og forhåbningerne til – mulighederne i mesterlæreprincipperne.

Det er oplagt at disse tendenser ikke er forbigående, men knyttet til brede samfundsmæssige tendenser, som tilstræber en øget beskrivelse og gennemsigtighed. Dette sker fx som led i markedsgørelse hvor den offentlige sektor beskrives som en sektor der sælger ydelser på et marked, hvor kunderne dvs. patienterne, eleverne og de studerende skal se hvad de kan få for pengene fx gennem lære – og elevplaner, journalføring og andre dokumentationsformer. Hertil kommer professionaliseringsbestræbelser idet ønsket om en styrkelse af uddannelsesindhold – og en faglig praksis informeret af teori og stærke begreber – har været et langvarigt og forstærket ønske fra stærke interesser i fagforbund jf. de forskellige fagforbunds professionsstrategier og på uddannelserne. Når vi ser på udviklingen indenfor uddannelsessektoren, kan ønsket om formalisering af uddannelsesstænkningen omkring praktikken relateres direkte til de internationale krav om styrket formalisering og standardisering af uddannelserne, som er del af den såkaldte Bologna-proces, hvor uddannelserne fx skal kunne sammenlignes på tværs af de europæiske lande.

NÅR PRAKTIK BLIVER SKOLEFAG, FORSKUBBES FORVENTNINGERNE TIL BÅDE DEN UDDANNELSESBASEREDE OG DEN PRAKTIKPLADSBASEREDE LÆRING

Artiklerne i dette nummer viser hvordan praktikkens skolegørelse rejser øgede krav om dokumentation, skriftlige opgaver

og modulisering i praktikerne med nye udfordringer for praktikvejledere, undervisere og studerende. Disse nye krav tilføjes praktikken samtidig med at det forventes, at de studerende rent faktisk lærer arbejdet i praktikperioderne. Det store fokus på skolegørelsen har tendens til at overse hvordan og hvad der reelt læres i praktik. Ikke desto mindre er det (fortsat) også et krav at den studerende kan tage vare om børn, håndtere relationer i klassen og kan hånddelaget som bioanalytiker etc. Samtidig med at den studerende iværksætter undersøgelser og forholder sig distanceret til den praksis, som de er deltagere i.

Det som ofte har været i fokus – og er blevet set som styrken ved praktikken – er vekselluddannelsernes 'konfrontation med praksis' og den logik, de skøn og de muligheder, som råder her: Spørgsmålet om, *hvordan* de professionelle kompetencer læres, bliver her hurtigt overdøvet af de aktuelle uddannelsesstyrede krav til praktikkens *dokumentation* af læring og målopfyldelse.

Dette kommer for eksempel til udtryk i de nærværende artikler ved, at en praktikvejleder på pædagoguddannelsen udtaler at hun kan "se" i praktikdokumentet, at de studerende lærer "det de skal". Her må "det de skal lære" referere til uddannelsesbestemte dokumenterbare kompetence- og læringsmål. Men man må spørge om - og hvordan - det overhovedet kan hævdes, at praktikdokumentet kan vise dette hvis det ellers netop er kendetegnende for praktik, at det der skal læres ikke snævert kan defineres på forhånd og sjældent på nogen fyldestgørende måde kan afdækkes og afrapporteres skriftligt alene. Her synes at blive

fortalt en historie om at 'kunne' er andet og mere end det der skal tilegnes gennem praktikkens praksislæring – om at lære arbejdet - gennem deltagelse i arbejdets typiske praksis.

OM DE KONKRETE ARTIKLER

Dette temanummer af Skriftserien *Profession og Praktik* præsenterer gennem tre artikler forskellige aspekter og konsekvenser af formaliseringen af praktikken som fag. Artiklerne synliggør med udgangspunkt i empiriske undersøgelser og analyser, nogle af de udfordringer undervisere, vejledere og studerende oplever i praksis i forbindelse med praktik.

Perspektivet her er ikke kun relateret til praktikkens/klinikens opgaver med at støtte den studerendes læreprocesser og udvikling af faglig professionel identitet. I artiklerne belyses forskellige vinkler på den konkrete praksis – og de forskellige interesser som også er på spil hos såvel studerende, praktiklærere/klinisk vejledere og de uddannelsesansvarlige, som skriver artiklerne. Skriftserien har tidligere haft et temanummer (*Profession og Praktik nr. 1/2010*) om de særlige udfordringer med øget krav om skriftlighed i praktik ud fra et uddannelsesperspektiv. Tematikken i dette nr. læner sig delvist op af temaet fra dengang. Her ser vi dog nærmere på de lidt mere generelle udfordringer, som praktikken står overfor.

Det aktuelle nummer indeholder for det første artiklen med den fyndige titel: *Så er der ingen lal, det står dér, sort på hvidt - en undersøgelse af praktikdokumentet i et vejlederperspektiv - dokumentation, refleksion og læringsredskab*. Denne artikel rejser en særlig problemstilling i forhold til det pædagogiske arbejdsområde i re-

lation til kravet om at de studerende skal arbejde med et praktikdokument, som kan indgå som arbejdsredskab og udgangspunkt for vurdering for praktikvejlederen og uddannelsesinstitutionen. I artiklen giver forfatterne udtryk for, at praktikvejlederne har meget fokus på praktikdokumentet som dokumentation. Dels for den studerendes læring, men også som en generel kvalificering af professionens skriftlige dokumentation af arbejdet. Praktikvejledernes fokus på dokumentation ift. praktikken afspejler, at de nye styringsformer i praktikken – såvel som i arbejdet – forudsætter at professionens uklare vidensformer skal gøres mere klare for at leve op til kravene om skriftlighed og dokumentation. Artiklen illustrerer nogle af de udfordringer praktikvejlederne oplever som resultat af denne udvikling, og den problematiserer særligt at praktikvejledernes dominerende forståelse og brug af praktikdokumentet udelukkende bliver til kontrol af den studerendes læringsmål, fremfor at der arbejdes med praktikdokumentet som redskab for refleksion og læring. Der peges på, at dette kan forstås i sammenhæng med bredere samfundsmæssige diskurser om dokumentation og der lægges op til en bredere diskussion af hvordan praktik-aktørerne bedst kan håndtere undervisningsministerielle reformer med ofte modstridende rationaler.

I artiklen *Trepartsamtalen er positiv og sammenbindende – men kompleks!* er der fokus på det nye opgavekrav ift. praktikken. Der har hersket en tradition og kultur på læreruddannelsen, hvor praktikken har været lav-prestige for underviserne med heraf følgende lav motivation for at indgå i trepartssamtaler (underviser, lærer på praktikskolen og den studerende) (Kyh-

mann, 2007). Artiklen viser, at en primær motivation for læreruddannede for at indgå i samtalen er, at der kan knyttes an til den uddannelsesdefinerede professionsopgave¹, som den studerende skal aflevere efter hver praktik. Sagt kort: At opmærksomheden i nogen grad rettes mod det produkt, som praktikken skal bidrage til, snarere end at skabe rum og refleksioner over den proces, som den involverede er i. Undersøgelsen viser endvidere, at alle tre parter generelt er ret positive overfor mødet, men samtidig forvirrede over hvad det egentlig er, der skal foregå i denne samtale.

I artiklen *Bioanalytikere i krydsild* fremkommer en særlig beskrivelse af de nye krav til samarbejdet mellem arbejdet og uddannelse. Historien bag denne artikel, er at uddannelsen har været underlagt store ændringer indenfor de sidste år, hvor praktikperioderne har ændret form fra længerevarende mesterlære lignende forløb til korte modulariserede ECTS-bestemte forløb. Bioanalytikerne udtrykker, at de studerende er dygtige teoretisk, men at de ikke får lært handlekompetencer. De studerende fremstår dygtige til 'teori' og måske også til at fremkomme med teoretiske refleksioner over praksis, men de tilegner sig ikke de kompetencer gennem det praktiske arbejde, som det traditionelt er blevet forventet, at de besidder, når de forlader uddannelsen. Artiklen åbner for en flertydig diskussion om takt og utakt mellem arbejdets og uddannelsens krav.

¹ Med uddannelsesdefineret menes at det er en af de måder, hvorpå læreruddannelserne i UCSJ gennem studieordningen har formaliseret uddannelsesbekendtgørelsens krav om at praktikken skal udgøre det sammenbindende element.

FORMALISERING SOM MODSÆTNINGSFULD VEJ TIL AT SKABE REFLEKSION?

I alle artiklerne fremkommer en særlig forståelse omkring forventninger til en undersøgende, refleksiv, analytisk og teoretisk stærk studerende, der medvirker til at udvikle professionen som et formaliseret krav i praktikken. På den ene side kan man selvfølgelig mene, at dette altid har været en fordring til de studerende – ikke mindst fra de praktikansvarlige underviseres side, men ikke desto mindre er det bemærkelsesværdigt, hvor meget denne tankefigur omkring den studerendes læringsmål fylder i beskrivelserne af praktikken.

Når praktikken skal opfylde detaljerede mål indenfor forhåndsbestemte kategoriseringer af progression i praktikken, som er udmeldt og indholdsbestemt fra centralt hold og der samtidig forventes kritisk refleksivitet og udvikling, må der spørges til hvordan betingelserne for refleksive læreprocesser hos den studerende kan understøttes og udvikles. Er det overhovedet muligt? Det kan måske overvejes om ønskerne om en større refleksivitet og nytænkning i praktikken overhovedet er forenelige med øget standardisering i uddannelserne. Det står i hvert fald klart ved læsningen af disse temas artikler, at praktikkens aktører har nok at se til.

Der kan i den sammenhæng måske advares imod at mesterlæreprincipperne kastes helt ud med badevandet, når praktikken skolegøres. Som forskning indenfor ikke-skolastisk læring viser, så overser 'skolepædagogik' ofte de kvaliteter ved den situerede og kontekstuelle oplæring og kundskabsoverlevering, som styrer det praktiske arbejdsliv og dermed forberede-

der professionsudøverne sig i for beskednen grad til de praktiske omgangs- og oplæringsformer (Lave og Wenger, 1991). Gennem en ny læsning af Polanyis begreb om tavs viden peger Randi Andersen i sin afhandling på, at der er behov for, at den studerende får tid til ukritisk dvælen over (den praktiske) mesters handlinger, når man skal blive en kyndig professionsudøver (Andersen 2011). Uddannelserne er blandt andet på grund af akademisering af lærerstaben og rationaliseringer og begrænsninger af antallet af konfrontationstimer på vej yderligere væk fra en situation, hvor man i skolens rum kan møde og dvæle ved ellers centrale dimensioner af den faglige praksis (se eksempelvis Voldgaard, 2011, BUPL 2011). Måske kan det være en forklaring på den utakt som praktikvejledere kan opleve i mellem, hvad der anses for vigtigt i arbejdet og i uddannelsen, som det her vises i undersøgelsen om bioanalytikeruddannelsen. Omvendt kan denne bevægelse også læses som nye svar på hvordan kritikken af praktik som mesterlære kan håndteres. I dette perspektiv peger både artiklen om trepartssamtalen i læreruddannelsen og undersøgelsen af bioanalytikerne frem mod nye spørgsmål omkring hvad, hvordan og hvorfor uddannelsesinstitution og praktikvejledere skal samarbejde i forbindelse med praktikken/klinikken i de forskellige uddannelser.

FORMALISERINGEN SOM VEJ TIL AT FÅ ØJE PÅ PRAKTIKKENS – SKJULTE MEN VELKENDTE – MULIGHEDER.

Men artiklerne peger også tilsammen på en anden væsentlig faktor ved praktikken, som formaliserede kompetencemål osv. slet ikke fanger ind, nemlig at konkret

samarbejde og hyppig faglig udveksling i disse år ikke bare synes væsentlig af hensyn til den studerendes læring. Det samarbejde mellem uddannelsesstedets praktikansvarlige og praktikvejleder, som foregår gennem diskussion med og omkring de studerende i praktik, rummer også betydelige muligheder for såvel uddannelse som de praktikvejledende praktikere. Praktikken har altid været – og fremstår måske i dag tydeligere, som en betydningsfuld kilde for begge parter til at blive opdateret på den faglige udvikling, dels fordi det for praktikker skaber refleksion omkring egen praksis. Praktikken rummer som mødested nye muligheder for at praktikvejlederen kan diskutere, reflektere og formulere spørgsmål til sin og institutionens/praktikstedets eksisterende praksis, blandt andet gennem at uddannelsesstedets praktikansvarlige og den studerende leverer nye teoretisk informerede bud på problemstillinger i praksis.

Samtidig rummer praktikken selvfølgelig mulighed for at uddannelserne faktisk holdes ajour med, hvad der sker af nye udviklinger i praksis, ligesom uddannelsen kan bruge den studerendes refleksioner over bevægelserne mellem rummet til at skærpe sin opmærksomhed på, hvad hhv. skolen kan og hvad praktikken kan lære de studerende, som er på vej til at blive kyndige professionsudøvere.

LITTERATURLISTE

Andersen Randi og Bille Thomas

Den (selv)gode, den onde & den virkelige overanstrengte

Social Kritik, nr. 91, 2004

Andersen, Randi

Tavs viden og praktik

Ph.d. afhandling. Roskilde Universitet (2011)

BUPL, 2011: En undersøgelse af de studerendes antal lektioner på pædagoguddannelsen

Efterårssemesteret 2010. BUPL, DM og SL

Grelle, H.

Mesterlæren i industri og håndværk

Dansk Pædagogisk Tidsskrift nr. 41 (1993)

Handal, Per og Lauvås Gunnar

På egne vilkår – en strategi for vejledning med lærere

Forlaget Klim (2002)

Handal, Per og Lauvås Gunnar

Vejledning og praksisteori

Forlaget Klim (2006)

Kyhlmann, Jørgen: I skole som lærer. I: Andersen og Pøhler.

Praktik i læreruddannelsen

Kroghs Forlag (2007)

Lave, Jean og Wenger, Etienne

Situated learning: Legitimate peripheral participation

Cambridge, University Press (1991)

Poulsen, Susanne og Bendix, Helle

Den reflekterende praktikvejleder

Dafolo (2008)

Voldgaard, Vivian

Uro over nye undervisningsformer

Magisterbladet, nr. 7 (2011)

"SÅ ER DER INGEN LAL, DET STÅR DÉR, SORT PÅ HVIDT" – EN UNDERSØGELSE AF PRAKTIKDOKUMENTET I ET VEJLEDERPERSPEKTIV

– dokumentation, refleksion og læringsredskab

Af: Lene Torp, lektor og praktikkoordinator, Pædagoguddannelsen Storkøbenhavn UCC, Helle Arnskov, lektor og praktikkoordinator, Pædagoguddannelsen Slagelse, UCSJ & Gitte Riis Hansen, lektor, pædagoguddannelsen Slagelse, UCSJ

Pædagoguddannelsens bekendtgørelse af 2007 medførte en række ændrede krav til uddannelsen i praktikken. Ét af de nye krav er, at den studerende skal arbejde med et praktikdokument henover de 3 praktikker. I praktikdokumentet skal den studerende ifølge bekendtgørelsen "dokumentere sit arbejde med at nå læringsmålene for praktikperioden, herunder erfaringer om pædagogiske problemstillinger, processer, refleksioner samt undervisning og vejledning"¹. Ydermere foreskriver bekendtgørelsen at praktikstedet skal medvirke til at "... vedligeholde praktikdokumentet"². Med baggrund i møder med praktikvejledere erfarer vi, at der er usikkerhed omkring, hvordan praktikdokumentet egentlig skal forstås, vedligeholdes og udvikles. Hvad er målet med praktikdokumentet, og hvilket indhold skal det egentlig have? Denne usikkerhed skyldes formentlig også, at det er nyt, og at praktikvejlederne endnu ikke har gjort sig mange erfaringer med det. Derudover har vi erfaret fra vores egen praksis, at denne usikkerhed samtidig har

præget både os selv som undervisere og de studerende. Undervisere i forhold til at undervise de studerende i udarbejdelsen af praktikdokumentet, hvilket er et bekendtgørelseskrav til forberedelsen af praktikken, og de studerende i forhold til at arbejde i et dokument som er i en ny og ikke særlig velkendt genre.³ Dette har tilsammen bidraget til en uklarhed generelt overfor praktikdokumentets mål og brugen af det. Tilsyneladende gives der med bekendtgørelsens formuleringer flere tolkningsmuligheder, hvorfor vi i en projektgruppe under CUPP besluttede at undersøge følgende:

Hvordan forstås praktikdokumentet af praktikvejledere?

Nærværende artikel tager således afsæt i en kvalitativ undersøgelse, hvor 6 praktikvejledere er interview'et ud fra ovenstående spørgsmål. De adspurgtes udsagn er behandlet tekstnært, hvor de problemstillinger, der træder frem for os forfølges, belyses og diskuteres.

1 Uddannelsesbkg.nr 220 af 13/03/2007, § 15

2 Uddannelsesbkg.nr 220 af 13/03/2007, § 15

3 Læs mere om studerendes perspektiver på Praktikdokumentet i Skriftserie nr. 1, Profession og Praktik. www.uccsj.dk/cupp

Af det empiriske materiale er det således dokumentation, læring og refleksion, der bliver fremtrædende, og som peger på en diskussion af, hvordan dokumentation kan forstås i forhold til den studerendes læring og læreproces henover uddannelsen. I dette har vi ligeledes forholdt os til dokumentation i en bredere social kontekst. Af interviewene træder skriftlighed som pædagogisk fordring og arbejdsmetode i praktikdokumentet frem, hvorfor skriftlighed perspektiveres i denne artikel – primært som arbejdsmetode i praktikdokumentet. Ydermere belyses, hvordan bekendtgørelsens krav om praktikdokumentet kan forstås, og hvad hensigten egentlig er med praktikdokumentet. I artiklen underbygges og diskuteres informanternes udsagn således af og med teori, der perspektiverer dokumentation som begreb, og som læringsredskab, og ikke mindst perspektiveres praktikdokumentet i et samfundsmæssigt perspektiv som et dokumentations – og målstyringsredskab.

Artikel forsøger således at stille sig midt i de dilemmaer, der fremkommer, når man som praktikvejleder arbejder med praktikdokumentet, der er et krav fremsat af bekendtgørelsen, hvor et læringsperspektiv samtidig med et vurderings – og dokumentationsperspektiv gør sig gældende.

PRAKTIKDOKUMENTET – ET BEKENDTGØRELSESKRAV

I BEK § 15 stk. 3. står der om praktikdokumentet: *I den enkelte praktikperiode anvender den studerende praktikdokumentet til at dokumentere sit arbejde med at nå læringsmålene for praktikperioden herunder erfaringer om pædagogiske*

problemstillinger, processer og refleksioner samt undervisning og vejledning. I Undervisningsministeriets Håndbog for Praktik i pædagoguddannelsen skrives der om praktikdokumentet, at det er et *"læringsorienteret studieværktøj til systematisk erfaringsopsamling og at formålet er både at støtte den studerendes refleksions – og læreproces og at evaluere og dokumentere den studerendes uddannelsesmæssige udbytte af praktikperioden"*⁴. Det vil sige, at her præsenteres en forståelse af praktikdokumentets funktion som både værende et lærings- og et dokumentationsredskab. Endvidere står der, at dokumentet skal anvendes til refleksion over, og dokumentation af den studerendes arbejde med læringsmålene i praktikperioden. Hermed tolkes BEK § 15 som, at den studerende skal reflektere i dokumentet og ikke kun dokumentere, idet refleksion forstås som en del af den studerendes læreproces – en proces som vejlederen skal være med til at facilitere og udvikle. Her tilbydes ikke en definition af refleksionsbegrebet, og om dokumentation står der, at det kan være beskrivelser af konkrete episoder og situationer fra praksis, det kan være foto eller lign. Derfor oplever vi, at der er behov for at få præciseret hvad refleksion er, og hvordan vejlederne fortolker og arbejder med det. Ligeledes kan begrebet dokumentation angribes fra mange vinkler og bliver fortolket forskelligt i praksisfeltet. En bekymring kunne være, at kravet om dokumentation kommer til at blive forvekslet med eller decideret spærre for refleksionen i praktikdokumentet.

Praktikvejlederens opgave er ifølge

⁴ Undervisningsministeriets Håndbogsserie nr. 1 – 2009 s. 39.

BEK at medvirke til vedligeholdelse af den studerendes praktikdokument. Dermed kan praktikvejlederens forståelse af dokumentation og refleksion have betydning for den studerendes brug af praktikdokumentet og hvilket indhold det får.

Disse overvejelser har gjort at vi må starte med at spørge: Hvad er bekendtgørelsens/uvms begrundelse for og hensigt med at indsætte praktikdokumentet som et krav?

PRAKTIKDOKUMENTET – FORSTÅET I ET SAMFUNDSMÆSSIGT PERSPEKTIV

Kravet til den offentlige sektor og herunder det pædagogiske personale om at blive bedre til at beskrive, begrunde og vurdere det pædagogiske arbejde, bliver stadig mere udtalt. Dette kan bla ses som et led i professionsbestræbelserne og som led i statens kontrol af de offentlige institutioner. Personalet skal synliggøre og retfærdiggøre deres arbejde. Synliggørelsen skal samtidig give omverden mulighed for at vurdere arbejdet på institutionerne. Undervisningsministeriets hensigt med at kvalificere den pædagogstuderendes læreproces i praktikken ved gennem praktikdokumentet at dokumentere sin læreproces og læring, skriver sig ind i dels den evidens – og dokumentationskultur og diskurs, hvor effektmåling, dokumentation og evaluering er generelle krav i den offentlige sektor⁵, dels skriver den sig ind i bestræbelserne på yderligere at profesjonalisere den pædagogiske profession; det pædagogiske arbejde skal dokumenteres og det pædagogiske personale skal blive bedre til at beskrive, begrunde og vurdere det pædagogiske arbejde.

Med reference til vores undersøgelse er

skriftlighed den absolut primære metode til arbejdet i praktikdokumentet. Det er nærliggende at tro, at dette har at gøre med de generelle dokumentationskrav og dermed krav om større skriftlighed i den pædagogiske profession og kultur: *”Hvis professionsviden skal leve op til idealerne om at være fælles for alle professionelle, dokumenteret og opsamlet gennem generationer, betyder det, at den må være skriftlig.”*⁶. Én af de adspurgte praktikvejledere siger om dette, at *”Jeg synes man skal formulere sig meget skriftligt i det her job så egentlig synes jeg det er rigtig fint at lære”*.

En praktikvejleder udtrykker endvidere, at uanset hvordan der dokumenteres, så opleves der et krav om skriftlighed: *”jeg tror det er fint nok, jeg tænker det som en skriftlig ting, og så er der noget andet der er noget andet. Hvis der studerende der vælger at sætte billeder ind, fint nok, men inde i mit hoved. Hvis jeg satte et billede i, så ville jeg alligevel skulle skrive noget om det billede, så ville det bare blive skriftligt alligevel...”* Således kan praktikdokumentet som dokumentation for arbejdet med studerendes læreproces og læringsmål i praktikken ses som en direkte forlængelse af de øgede samfundsmæssige krav om dokumentation og dermed skriftlighed, som denne vejleder formulerer som en af tidens udfordringer. *”Jeg synes, der er meget skriftligt og problemet er, ja man kan jo sige at det er en udfordring, ah jeg vil ikke lyde negativ, men det er jo tiden; altså så skal der skrives profiler på børnene, så er der dem der skal til ressourcecentret – altså alt i dag kræver du skal være god til at formulerer dig”*.

5 Hjørt, K. 2005, s.78ff

6 Laursen, P.F, Maos, L., Olesen, H.S og Weber, K.2007, s.47

PRAKTIKDOKUMENTET FORSTÅET SOM DOKUMENTATION

Dokumentation betyder at føre bevis⁷ for et eller andet, og i en sådan forståelse kan dokumentation opfattes som ydre krav om at bevise, at man har udrettet noget forventet, altså en kontrol og vurdering af ens arbejdsindsats. Én af de adspurgte praktikvejledere udtrykker "[...] så hele personalet kunne se, hvad vi talte om, og hvor langt den studerende var nået, og hvad hun gjorde i praktikken og hvad hun var igennem". Praktikdokumentet synes her at blive forstået som et redskab til at holde styr på, om der læres dét, der skal læres som dokumentation overfor omverden. Når det står i praktikdokumentet, er der styr på det, det er ordentligt og rigtigt, det der læres: "så er der ingen lal, det står dér, sort på hvidt" som en af praktikvejlederne siger. Praktikdokumentet skal sikre at læringen så at sige bliver synlig, og bliver således både dokumentation for, at der læres, og dokumentation for at praktikvejlederen griber processen rigtig an – målt på dét, der læres: "Jeg kan se, om den studerende har nået, det hun skal." og "Jeg kan se, om jeg har formidlet det rigtigt".

Denne forståelse af praktikdokumentet synes at læne sig op ad bekendtgørelsens sigte, der foreskriver, at praktikdokumentet også skal bruges af vejlederne til at vurdere den studerendes uddannelsesmæssige udbytte af arbejdet med læringsmålene⁸. Dette skal foregå både ved en samtale med uddannelsesinstitutionen senest 2/3 henne i praktikken, og ved den afsluttende vurdering af praktikforløbet.

Om dette udtrykker en praktikvejleder: "[...]og så samtidig holde meget fokus på netop dokumentet, jamen det er det her jeg skal tage udgangspunkt i når du til 2/3 samtale sidder her, altså jeg kan sige de her tre læringsmål mangler du men jeg kan se du kan nå herhen og hvordan kan du så nå derhen, det kan du ved det her og så har vi begge to rene linjer".

I dette perspektiv forstås praktikdokumentet som et redskab, der er rettet mod den afsluttende vurdering. Praktikdokumentet vil være et dokument, der tjener en senere vurdering.

"Jamen det bliver skrevet ned og det tager han selv referat af og vi bliver enige om hvad der er snakket om efter hver vejledning, så det også kommer med i dokumentet, så der ikke er nogen overraskelser så vi skal sidde til 2/3 samtalen eller til det sidste vurderingsrunde."

Også for denne praktikvejleder har det betydning, at vedkommende har til opgave at vurdere den studerende bl.a. ud fra indholdet i praktikdokumentet. En tredje praktikvejleder siger ligeledes om dette, at bedømmelsen bliver nemmere, når der er noget på skrift i praktikdokumentet: "når jeg har skullet ind og bedømme den studerende så har jeg jo altid brugt både det at se på læringsmålene selvfølgelig, men også ud fra hvad den studerende har udvist af teoretisk viden og praktisk erfaring, hvad har de fået samlet op, og der synes jeg jo egentlig at det måske bliver egentlig bliver nemmere at man kan sidde med noget, der er lavet på skrift og sammenligne..."

Praktikdokumentet skriver sig for disse praktikvejledere ind i en dokumentationsdiskurs, hvor dokumentationen er til for, at noget kan vurderes – i dette tilfælde

7 Jnf. Nu – Dansk ordbog

8 Uddannelsesbkg.nr 220 af 13/03/2007, § 15

den studerendes arbejde med sine læringsmål.

Bekendtgørelsen stiller krav om vurdering og udmelder praktikdokumentet som et redskab for dette. Det peger på spørgsmålet om, hvad det er praktikdokumentet skal dokumentere? Bekendtgørelsen formulerer, at det er "[...] den studerendes læringsmæssige udbytte [...]"⁹. Af de ovenstående udsagn bliver det konkret teoretisk viden og praksiserfaring, og referater af vejledningsmøder, der dokumenterer, at der er talt om noget.

Det ser ud til, at der er en overvejende tendens til at praktikvejlederen – muligvis som et led i institutionslogikken – tænker praktikdokumenteret som dokumenterende. Dette perspektiv mener vi ikke er uvæsentligt, da dokumentation af såvel læreprocesser som af pædagogisk praksis er en nødvendig, men ikke tilstrækkelig forudsætning for at kunne reflektere og koble teori og praksis.

PRAKTIKDOKUMENTET SOM LÆRINGS-HÆMMER?

At krav om dokumentation i den pædagogiske profession kan bidrage til at sikre og udvikle den pædagogfaglige kvalitet hersker der ikke tvivl om. Med dokumentation kan vi blive klogere på, om vi når de mål, vi har sat, hvor dokumentation kan bidrage til kvalificerede analyser af praksis. Ydermere er dokumentation et vigtigt grundlag for fagligt kvalificerede samtaler både indadtil i de professionelle arbejdsrelaterede relationer og udadtil i samarbejdet med feltets brugere¹⁰. Praktikdokumentet som redskab for dokumentation

giver mulighed for en vurdering af den studerendes praktik, der i mindre grad er baseret på praktikvejlederens subjektive vurdering og smag, og bliver således en sikring af den studerende. For praktikvejlederen synes det at blive nemmere at give vurderingen, idet "så er der ingen lal, det står dér, sort på hvidt", og "der synes jeg jo egentlig at det blive måske egentlig bliver nemmere at man kan sidde med noget, der er lavet på skrift og sammenligne", som en af de adspurgte praktikvejledere udtrykker det.

Praktikdokumentet er knyttet til studerende i praktik, og har således med uddannelse at gøre, hvor sigtet er, at nogen lærer noget og er i udvikling. I dette har praktikdokumentet som redskab for refleksion en pointe. Som redskab for dokumentation rettet mod vurdering af den studerende kan der dog sættes spørgsmålstegn ved praktikdokumentet som redskab i relation til læring og udvikling. Overhovedet at tale om at dokumentere læreprocesser er ifølge Dahler- Larsen problematisk, idet det er et spørgsmål, om det overhovedet er muligt at bestemme et årsags – virkningsforhold mellem læreproces og læringsresultat. Dahler- Larsen benævner dette problem "effektproblemet"¹¹. Set i Dahler-Larsens optik vil det således være problematisk, at forestille sig at praktikdokumentet kan andet end at dokumentere opnåelse af læringsresultater – f.eks kompetencemål for praktikken. Den processuelle dimension af læring, f.eks den studerendes erkendelsesprocesser synes ikke at kunne gøres til genstand for dokumentation som sådan.

Praktikdokumentets krav om doku-

9 Uddannelsesbkg.nr 220 af 13/03/2007, § 15

10 Schmidt, S., 2003

11 Dahler- Larsen, P., 2002

mentation kan derimod risikere, at hindre egentlig læring idet et dokumentationskrav kan betyde, at den studerende og praktikvejlederens motivation for at søge nye veje mindskes. Hvis der fokuseres stramt på allerede fastsatte resultatmål, kan det hindre, en søgen efter det usikre, det nye og de sansede oplevelser i praktikken. I dette perspektiv vil et ensidigt dokumentationsblik på praktikedokumentet kunne hindre nyskabelse og udvikling – som for den studerende er væsentlige parametre, når vi taler om læreprocesser og uddannelse.

PRAKTIKDOKUMENTET FORSTÅET SOM REDSKAB FOR REFLEKSION

Praktikedokumentet er som nævnt ovenfor bla. tænkt som et redskab til dokumentation, som også er den forståelse de adspurgte praktikvejledere overvejende har. Men praktikedokumentet anses også som et redskab til refleksion, idet det tænkes, at det *”kan danne grundlag for fælles refleksioner, analyser, vurderinger og evalueringer i praktikvejledningen og undervisningen”*¹². Undervisningsministeriets tilgang til praktikedokumentet peger således i høj grad på refleksion som grundlag både for læring og for praktikedokumentet som studieværktøj som sådan.

Af undersøgelsen og interview peges på praktikedokumentet som et redskab for refleksion. Som en informant udtrykker: *”Jeg ser det (læs; praktikedokumentet) som en garanti for, at den studerende når igennem de læreprocesser, og de erfaringer – og får reflekteret over det, hun oplever”*. Generelt forstår informanterne refleksion, som en refleksion over praksis,

hvor det således er praksisniveauet der faciliterer refleksionsniveauet. Informanterne udtaler: *”at det er vigtigt at få det ind i praktikedokumentet, at få reflekteret over, hvad det egentlig er, og hvad der kan gøres bedre”* og *”hvor vi tager en snak om det: hvad skete der egentlig her, hvordan kunne jeg have gjort det bedre, hvis du var mig eller hvordan kunne du have gjort det anderledes. Hvad tænkte du? Tænkte du noget eller reagerede du bare?”* Disse adspurgte praktikvejledere anlægger således et læringsperspektiv, hvor dette at reflektere er betydningsfuldt i forhold til at lære noget. Det er et lærings- og refleksionsperspektiv, der både sigter mod at forstå, hvad der er på færde, og som sigter mod et udviklingsperspektiv i forhold til den studerendes udvikling (*”hvordan kunne jeg have gjort det bedre”*). Donald Schöns figur *”den reflekterende praktiker”*¹³ træder frem, hvor der tilstræbes forståelse og forandring af praksis i refleksion over praksis. Skelner man mellem arkiv og proaktiv refleksion, er det den aktive refleksion, der her tales ind i – en refleksionsform, der primært kvalificerer de pædagogiske handlinger¹⁴. Én af de adspurgte praktikvejledere synes at italesætte den proaktive refleksionsform, hvor praktikedokumentet træder frem som en mulighed for at arbejde med undren, hvor den studerende opfordres til at være i et rum med dét fokus *”er der noget herinde du kunne være nysgerrig på eller er der noget hvor du tænker det var godt nok lidt mærkeligt...”* I dette undringsperspektiv er det praksis, der giver anledning til spørgsmål – der så kan

13 Schön, D.A., 2001

14 Seibert og Daudelin, 2009, s.91

12 *Praktik i pædagoguddannelsen, s.39, UVM*

reflekteres. Der lægges op til, at der reflekteres fra og i praksis, hvor praksis, så at sige byder ind med sin egen stemme, og der spørges: hvilken viden findes i denne praksis. Den adspurgte praktikvejleder siger således, at refleksion er dette at *"få tænkt nogle tanker"* og udfordret *"sine forforståelser"*, og at dette så kan indføres i forbindelse med praktikdokumentet. Ydermere påpeger pågældende, at praktikdokumentet kan bruges til at *"vi finder ind til sagens kerne"*, hvor man kan forstå sagens kerne som dette, at arbejdet ud fra et undringsperspektiv giver mulighed for at kvalificere selve grundlaget for pædagogisk praksis og ikke blot handlingen. I dette perspektiv træder praktikdokumentet frem ikke kun som dokumentation af refleksion, men også som et redskab til refleksion. Dette er et perspektiv, der indsætter praktikdokumentet som andet og mere end ren dokumentation.

Praktikdokumentet forstås altså overvejende i de adspurgte praktikvejlederes perspektiv, som et redskab til at holde styr på, om der læres dét, der skal læres, og som dokumentation dels for at det, der skal læres, læres, dels som dokumentation overfor omverden. I undervisningsministeriets Håndbog for Praktik i pædagoguddannelsen skrives der om praktikdokumentet, at det er *"[...] et læringsorienteret studieværktøj [...]"*¹⁵ Af dette kan praktikdokumentet forstås ikke blot som et dokument, der er rettet mod vurdering, men som et redskab for den studerende og dennes læreproces. Læring kan forstås både som produkt, hvor der er *noget*, der skal læres, og som proces, som har stor betydning for *om*

der læres, og *hvad* der læres¹⁶. Praktikdokumentet lægger op til denne læringens dobbeltsidighed, idet praktikdokumentet tænkes som et studieredskab med et processuelt sigte for *"erfaringsmæssig opsamling"* og som en ramme, der *"kan danne grundlag for fælles refleksioner, analyser, vurderinger og evalueringer i praktikvejledningen og undervisningen"* og som dokumentation, altså en produktorientering. Overordnet betragtet sigter praktikdokumentet som studieredskab altså både til den produktmæssige og til den processuelle dimension af læringen.

Det er slående, at praktikdokumentet overvejende forstås af de adspurgte som et redskab, der sigter mod den produktmæssige side af læringen. Praktikdokumentet kan vise noget, og altså fungere som en art måleinstrument, hvor praktikdokumentet kan vise, *"hvad der mangler"* og hvor det kan være med til *"at sikre at vi får det hele med."* Der udtrykkes således normativitet – der er noget bestemt, den studerende skal nå – hvor én af informanterne direkte udtrykker, hvad det er, der skal nås: *"at mine faglige mål er dem, jeg videregiver til den studerende"*. Der fremstår således en praksis, hvor der er fokus på, at der er noget bestemt, den studerende skal lære, og nå frem til. Ydermere er der fokus på den objektive, produktmæssige side af den studerendes læring, når dokumentationsdimensionen fremhæves.

Både bekendtgørelsen og praktikvejlederen taler således praktikdokumentet ind i en dokumentationsdiskurs, og i den forstand er der overensstemmelse mellem bekendtgørelsens forståelse og praktikvejledernes forståelse af, hvad sig-

15 Undervisningsministeriets Håndbogsserie nr 1, 2009 s. 39.

16 Jnf. Illeris, K.2006

tet er med praktikdokumentet. Refleksion nævnes i forbindelse med praktikdokumentet, hvor den overvejende forståelse tilsyneladende er, at praktikdokumentet skal dokumentere refleksion. I dette perspektiv er det vanskeligt at tale om praktikdokumentet som "[...] et læringsorienteret studieværktøj [...]"¹⁷

PRAKTIKDOKUMENT: SKRIFTLIGHED, METODE, ARBEJDSFORMER

Som praktikdokumenterne udformer sig indtil nu er det skriftlighed i langt overvejende grad, der synes at være den valgte arbejdsform, når der arbejdes i praktikdokumentet. De adspurgte praktikvejledere har ikke arbejdet med endsige tænkt på, at der kan arbejdes på andre måder i praktikdokumentet end skriftlighed – men der udtrykkes ønske om det: *"jeg ville jo have elsket, hvis vi havde fået noget Marte Meo med ind i det, og prøvet at lave alt det der med dokumentation på den måde, og komme til at snakke om nogle ting på den måde"*.

Skriftlighed bliver i høj grad italesat som en slags modsætning til krop og sanser og som et udefrakommende krav om dokumentation. Dette betyder, at praktikstederne i deres bestræbelser på at leve op til genren skriftlighed og dens udtryksformer, tit kan komme til at undervurdere fagets tidligere traditioner for andre dokumentationsformer.

Viften af perspektiver der er på skriftlighed ser i vores interviewmateriale nogenlunde sådan ud:

- Skriftlighed som refleksion, erkendelse og læring
- Skriftlighed som dokumentation

- Skriftlighed som en del af pædagogfagligheden
- Skriftlighed som en del af institutionens arbejde og måde at kommunikere på
- Skriftlighed som en proces der skal læres og guides
- Skriftlighed som modsætning og/eller supplement til andre dokumentationsformer
- Blokeringer over for skriftlighed (ordblindhed fx) og skriftlighed som hæmsko
- Autoritetstro over for skriftlighed

Og her er de to første pinde de fremtrædende, og de der går hånd i hånd med tidens krav til uddannelse, læring og pædagogisk dokumentation, og derfor også dem vi har valgt at forfølge. Dokumentation i det pædagogiske felt kræver – og udvikler – en særlig skriftlig form.

Når den studerende i sit praktikdokument skriver umiddelbare iagttagelser, oplevelser eller for eksempel praksisfortællinger har disse i vejledningen potentiale til at blive transformeret til et fagsprog der omfatter såvel refleksion som dokumentation

"S: ...så noget der er personligt eller følelsesmæssigt kan træde ind i et fagligt rum? I: Præcis. Det er rigtig godt at lære i det her fag."

"Jeg synes man skal formulere sig meget skriftligt i det her job så egentlig synes jeg det er rigtig fint at lære"

Her taler praktikvejlederen netop om at kunne træde fra det ene rum/område til det andet, og antyder hvordan praktikdokumentet understøtter dette.

I praktikdokumentet optræder forskellige refleksionsniveauer og dertil hørende

¹⁷ Undervisningsministeriets Håndbogsserie nr 1, 2009 s. 39.

sproghandlinger. Dette kan betyde for den studerendes læreproces, at hun/han får mulighed for så at sige at følge sin egen udvikling. Og praktik vejlederen – både i praktikinstitutionen og uddannelsesinstitutionen får mulighed for at følge og coache denne proces. Derfor bliver det så vigtigt, at praktikdokumentet bliver et synligt arbejdsredskab i vejledningen.

KONKLUSION

Af ovenstående fremgår det, at praktikdokumentet primært forstås som et redskab til dokumentation af den studerendes arbejde med læringsmålene i praktikuddannelsen. En forståelse, der både udledes af bekendtgørelsens formulering, og af de adspurgte praktikvejlederes udsagn. I dét perspektiv fremstår praktikdokumentet primært som et vurderingsredskab. Samtidig kan bekendtgørelsens formuleringer og ikke mindst undervisningsministeriets anvisninger give anledning til at forstå praktikdokumentet som et redskab for og til refleksion med henblik på den processuelle dimension af læreprocessen. Praktikvejlederne er bevidste om refleksionens betydning for den studerendes læreproces, men det konkrete arbejde med praktikdokumentet fremstår umiddelbart som et kontrolredskab, idet det tænkes som et redskab for dokumentation for, at der arbejdes med læringsmål og dermed rettes praktikdokumentet mod selve vurderingen af den studerendes praktikforløb. Ikke fordi praktikvejlederne som sådan er af den opfattelse, at de vil kontrollere, men fordi det kan tolkes sådan i bekendtgørelsens formulering.

I relation til det forhold, at praktikvejlederne både er støttende i forhold til den

studerendes læreproces og samtidig skal have den vurderende rolle i forhold til den studerendes praktikforløb udtrykker de adspurgte praktikvejledere ikke eksplicit, hvordan de opfatter og håndterer deres rolle. Muligvis fordi det ikke er blevet til en bevidst problematik, og muligvis fordi denne problemstilling altid har eksisteret.

Den primære anvendte metode eller arbejdsform i selve praktikdokumentet er skriftlighed. Praktikvejlederne er meget bevidste om skriftligheden og skriftlighedens betydning både for den studerendes læreproces, men også skriftlighedens betydning i forhold til professionskompetence i det hele taget. Udover at skriftligheden i dette bliver en dokumentationsform bliver det også en øvelse i konkret at kunne skrive. I forhold til refleksion og dens betydning for den studerendes læreproces er der fokus på refleksion. Vi forestiller os, at refleksionen oftere kommer til at foregå i det mundtlige rum, og ikke bliver ført i praktikdokumentet af hverken studerende eller praktikvejledere, i det vi antager, at det kan være svært at finde tiden til de skriftlige refleksioner i en presset hverdag. Således er der risiko for at den studerendes refleksioner ikke synlige hverken i skrift eller anden form, og der gives ikke mulighed for i praktikdokumentet at arbejde reflekterende. Derudover kan det opleves som at stå i modsætning til dokumenterende tekster, hvor der skal føres bevis for nogle resultater i lighed med kravet om dokumentation af de studerendes uddannelsesmæssige udbytte. Og dette forhold gør det vanskeligt at arbejde med praktikdokumentet som et egentlig læringsrum, forstået som et redskab, der bidrager til den studerendes egentlige læreproces.

Praktikdokumentet er et redskab i forbindelse med den studerendes uddannelse. Dette kalder i sig selv på at tænke praktikdokumentet ind i en læringsforståelse. At praktikdokumentet er et redskab for praktikken, som uddannelsesstedet også ifølge bekendtgørelse er forpligtet på, gør det oplagt at tænke praktikdokumentet som et muligt redskab for at skabe større læringsmæssig sammenhæng mellem uddannelsessted og praktiksted, altså mellem teori og praksis. Med baggrund i ovenstående undersøgelse giver det anledning til at tænke, hvordan både uddannelsessted og praktiksted sammen kan bidrage til i højere grad at gøre praktikdokumentet til et læringsredskab, der åbner for og rummer den studerendes refleksioner samt giver mulighed for at skabe større kobling mellem teori og praksis. Dermed ikke sagt, at de studerende ikke vil kunne lære en masse af praksis gennem praksis og uden praktikdokumentet. Vi er sikre på, at den studerende lærer gennem deltagelse i praksis, hvilket er væsentligt for professionsudøvelsen, samtidig med at vi ser arbejdet med praktikdokumentet i forskellige former, som støttende i udviklingen af den reflekterende og analytisk tænkende pædagog. I denne proces har praktikvejlederen også en væsentlig rolle.

Praktikdokumentet fremstår altså med en høj grad af kompleksitet, hvor dilemmaer træder frem, som trives side og side. Disse dilemmaer og denne kompleksitet skal praktikvejlederne håndtere i hverdagen – et forhold, der kalder på overvejelser over, hvordan praktikvejlederne kan støttes og kvalificeres til håndtering af dette.

LITTERATURLISTE

Dahler- Larsen, P.

Kan effekter af pædagogisk arbejde måles?

I: Fokus-Nyt, september 2002

Hjort, Katrin

Professionaliseringen i den offentlige sektor

Roskilde Universitetsforlag (2005)

Illeris, Knud

Læring

Roskilde Universitetsforlag (2006)

Laursen, P. F, Moos, L., Olesen, H.S. & Weber, K.

Professionalisering – en grundbog

Roskilde Universitetsforlag (2007)

Schmidt, Søren

Pædagogisk dokumentation som mulighed

Social Kritik nr 88, sep. 2003

Schön, D.A.

Den reflekterende praktiker – hvordan professionelle tænker, når de arbejder
KLIM (2001)

Seibert og Daudelin. I: Rander, H.

En moderne voksendidaktik

Alinea (2009)

Uddannelsesbekendtgørelsen nr 220 af 13/03/2007

Undervisningsministeriets Håndbogsserie nr. 1, 2009

BIOANALYTIKERE I KRYDSILD

Af: Tina Elley, lektor og Kathrine Eriksen, uddannelsesleder
University College Sjælland, Bioanalytikeruddannelsen Næstved

(Artiklen er tidligere bragt i danske bioanalytikerens blad og på deres hjemmeside www.dbio.dk)

Der kan identificeres en række utakter mellem bioanalytikeruddannelsens krav og læringsmål og praksisfeltets forventninger til de nyuddannede. Endvidere viser det sig, at praksisfeltets forventninger og mål langt fra er en entydig størrelse. Resultatet bliver, at både studerende og professionsudøvere fanges i krydsild mellem ikke-afstemte krav. Vejen frem er dialog og bevidst brug af grænsemæglere som bindeled – de kliniske undervisere vil være centrale i den forbindelse.

KRYDSILD OG UTAKTER

Skårderud *et al.* (1) har lanceret begrebet utakter til at indfange spændingsfeltet mellem uddannelsens, de studerendes og praksisfeltets definitioner af og forventninger til de studerendes professionelle handlekompetencer. På baggrund af studier af en række uddannelser indenfor det sundheds- og socialfaglige område beskriver de, hvordan der på næsten alle områder kan identificeres sådanne utakter eller uoverensstemmelser mellem de tre parter opfattelse af, hvilke typer af kompetencer, det er vigtigst at besidde som (kommende) professionsudøver. Når en del af en uddannelse består af praktikophold, hvor den studerende skifter arena fra uddannelsesinstitution til praksisfelt, vil den studerende undervejs i uddannelsesforløbet således blive fanget i krydsild mellem de forskellige forventninger. Og

den studerendes professionsidentitet og forventninger til egen kompetenceudvikling bliver skabt i og påvirket af denne krydsild.

En forståelse af hvad der er på spil – hvem skyder med hvad og hvorfor? – bliver således nødvendig for at kunne arbejde bevidst med udviklingen af de studerendes professionsidentitet. I lyset af den ny bekendtgørelse og studieordning for bioanalytikeruddannelsen, Danske Bioanalytikerens (Dbio) projekt om bioanalytikerprofessionens identitet (2) og lanceringen af begrebet diagnostisk samarbejdspartner synes det interessant at bringe utakts- og krydsildsperspektivet i anvendelse i en analyse af bioanalytikeruddannelsens samspil med det bioanalytiske praksisfelt. På UCSJ Bioanalytikeruddannelsen i Næstved har vi arbejdet med netop dette i et udviklingsprojekt under University College Sjællands videncenter for udvikling af praktik og professioner, CUPP.

BIOANALYTIKERE I TAKT OG UTAKT

Som beskrevet af Skårderud *et al.* (1) kan der potentielt identificeres utakter mellem uddannelsen (som tegnet af undervisere, bekendtgørelse, studieordning, læseplaner mv.), praksisfeltet (som tegnet af de udøvende professionelle, fagforening mv.) og de studerende. I vores projekt har vi i første omgang fokuseret på at indfange utakter mellem uddannel-

sen og professionsudøverne. Netop dette perspektiv og disse utakter forekommer særligt interessante at analysere i forbindelse med implementering af klinisk undervisning i henhold til ny studieordning såvel som Dbio-projektet omkring professionsidentitetsudvikling.

Vi har ladet uddannelsens perspektiv være tegnet af de officielle dokumenter (bekendtgørelse og studieordning). For at indfange professionsudøvernes perspektiv har vi taget følgende to afsæt:

1. Fokusgruppeinterview med bioanalytikere ansat på laboratoriemedicinske afdelinger, der tager bioanalytikerstuderende i praktik. Der er afholdt 1 interview med 3 bioanalytikere fra 3 forskellige afdelinger, klinisk biokemi, klinisk mikrobiologi og klinisk immunologi.
2. Rapporten om bioanalytikernes professionsidentitet udgivet af Dbio (2).

Endvidere inddrager vi i vores analyser også et tredje perspektiv fra praksisfeltet, nemlig fokusgruppeinterview med kliniske undervisere, der har været involveret i arbejdet med at implementere ny studieordning på Bioanalytikeruddannelsen i Næstved. Der er afholdt et interview med 5 kliniske undervisere repræsenterende hvert af de 5 "gamle" specialer (eksklusiv klinisk neurofysiologi). Interviewene er også afholdt som led i projektet under University College Sjællands videntcenter, CUPP.

"10 TOMMELFINGRE OG ET KÆMPE HOVED"

Interviewene med analyse-bioanalytikerne afslører en høj grad af umiddelbar utakt mellem praksisfeltets forventninger til "de rette kompetencer" og så de kompeten-

cer, de interviewede oplever, de studerende faktisk kommer med.

Det er i særlig grad mangelfulde "håndelagskompetencer", der kommenteres på: "Det praktiske arbejde, det er de altså ikke gode til" og "[j]eg er af den nye uddannelse og jeg stod på det første arbejde med 10 tommelfingre, der blev forventet noget af mig, som jeg ikke kunne give", er typiske udtalelser.

Endvidere opleves de studerendes generelle teoretiske viden værende ude af takt med de interviewede bioanalytikeres forventninger til en god bioanalytikerstuderende: "De kan en masse teori, men kan ikke bruge det til noget", "[d]e er dygtige teoretisk, men at føre det ud i praktikken, der halter den", "[d]e er hamrende dygtige til at fordybe sig i projekter, men det er ikke sådan vores hverdag ser ud" og "[v]i vil jo gerne have, at de kan noget praktisk arbejde, når de forlader os, det syntes jeg ikke, de kan".

De interviewede bioanalytikere oplever primært det at skulle tage sig af studerende som en fordel – det holder dem fagligt i gang med spørgsmål: "Det er en god mulighed for at holde sig selv i gang". Men de interviewede bioanalytikere oplever også en form for utilstrækkelighed: "Vi har for travlt til at tage os ordentlig af dem". Og når der i interviewet blev spurgt til nogle gode situationer med de studerende, var svaret en lang tavshed efterfulgt af: "Åhh nu skal vi til at tænke – nej, ikke sådan lige."

De kompetencer, de studerendes kommer i klinikken med, opleves altså som værende for langt fra de kompetencer, de interviewede bioanalytikere aflæser som centrale for praksisfeltet. Det kommer til at præge opfattelsen af de studerende:

”Jeg syntes at man en gang i mellem godt kan ønske sig lidt mere ydmyghed” – ”de tror et eller andet sted at de skal være professorer, når de kommer”.

HVEM OG HVAD DEFINERER, HVAD EN BIOANALYTIKER SKAL KUNNE?

Samlet kan man konkludere, at de interviewede bioanalytikeres forestillinger om de centrale professionelle handlekompetencer for en bioanalytiker er fokuseret på kompetencer, der umiddelbart er relateret til det daglige praktiske arbejde – analysernes udførelse.

Uden at være i direkte modsætning til dette er der alligevel et markant anderledes fokus at spore i Dbio's rapport om bioanalytikeres kernefaglighed og profesionsidentitet (2). Her bliver der identificeret to centrale elementer, der kendetegner professionens virke. Et tingsliggørelses- samt et deltagelseselement. Tingsliggørelseselementet er relateret til selve analysearbejdet og altså i tråd med de interviewede bioanalytikeres ide om en central professionel handlekompetence. Men i rapporten udfoldes også deltagelseselementet, som indbefatter det at bioanalytikere forholder sig aktivt til arbejdets indlejring i en kontekst, herunder relationer til kollegaer og patienter samt faglig og organisatorisk udviklingsarbejde. Samtidig peges der i rapporten på, at begge elementer (tingsliggørelsen og deltagelsen) er centrale for, at bioanalytikerprofessionen kan udvikles hen imod en profil som diagnostiske samarbejdspartnere – og at man, i forhold til den nuværende praksis, med fordel kan arbejde på at styrke deltagelseselementet.

Man kan altså sige, at rapporten fra

Dbio har en bredere definition af de centrale elementer i en professionel bioanalytisk handlekompetence, end de interviewede bioanalytikere udtrykker. Således tegner der sig internt i praksisfeltet en grad af utakt mellem forskellige aktører, her indfanget ved hhv. Dbio-perspektivet og perspektivet hos ”den menige” bioanalytiker. Det skal naturligvis holdes in mente, at der ikke er tale om en stor kvantitativ kortlægning af praksisfeltets antagelser om ideelle handlekompetencer. For en mere generel analyse af praksisfeltsperspektivet kræves mere omfattende studier.

UDDANNELSENS PERSPEKTIV

Umiddelbart kan der altså ikke defineres ét praksisfeltsperspektiv, tværtimod synes der internt i praksisfeltet at være utakt mellem forskellige repræsentanter for dette felt. Spørgsmålet er, hvordan disse perspektiver spiller sammen med uddannelsens perspektiv. Er der, som hos Skårderud *et al.*, også utakt her?

Som sagt, vil vi i denne sammenhæng lade uddannelsens perspektiv være tegnet af den nationale bekendtgørelse og studieordning (3, 4). I bekendtgørelsens bilag 1 er indeholdt en liste over færdigheder og kompetencer, en nyuddannet bioanalytiker skal besidde. Kun 1 ud af 7 punkter på denne liste beskriver eksplicit håndelagsfærdigheder og 1 ud af 8 punkter omtaler implicit egentlige håndelagskompetencer. De øvrige punkter på listen omfatter færdigheder og kompetencer, der rækker ud over håndelag og konkret analysearbejde og i stedet relaterer til fx det at kunne bidrage til faglig og organisatorisk udvikling, indgå i tværfagligt arbejde, arbejde med relationen til patienter

osv. Alt sammen færdigheder og kompetencer, der er i slægt med Dbio-rapportens definition af et deltagelseselement.

HVEM ER I UTAKT MED HVEM?

I forhold til uddannelsens perspektiv kan der altså identificeres en relativt stor overensstemmelse med Dbio-perspektivet. Hvorimod der er en stor grad af utakt mellem perspektivet hos de interviewede bioanalytikere og uddannelsen. Samme mønster er påvist af Solveig Rosendahl i et masterprojekt baseret på spørgeskemaesvarelsen fra i alt 59 nyuddannede og kolleger samt 4 fokusgruppeinterviews med i alt 18 nyuddannede og kolleger, "Nyuddannede bioanalytikeres kompetencer" – opfatter de nyuddannede selv og deres kolleger de nyuddannedes kompetencer forskelligt?" (5). Hun påviser, at nyuddannede bioanalytikere handler ud fra, hvad hun kalder et 'globalt jeg'-rationale, mens kollegerne synes at handle ud fra et 'lokalt vi'-rationale. Det 'globale jeg'-rationale, giver sig udslag i en tro på at "jeg kan, og jeg vil, og jeg vil have valgmuligheder til at kunne bevæge mig i verden med mit fag". Heroverfor står kolleger, der synes at handle ud fra et 'lokalt vi'-rationale, som orienterer sig efter det enkelte laboratorium og hverdagen her. Endvidere påviser Rosendahl, at der til de to rationaler knytter sig to meget forskellige opfattelser af centrale bioanalytiske handlekompetencer. Hvor kollegerne fokuserer på færdigheder og kompetencer knyttet til det nære, dvs. konkrete håndelagsfærdigheder indenfor det aktuelle speciale, fokuserer de nyuddannede på kompetencer, der rækker udover dette og som er i tråd med studieordningens definition af bioanalytiske kernekompetencer. Ifølge

Rosendahl bliver resultatet af dette clash, eller ideologiske krydsild jf. Skårderud *et al.*, at de nyuddannede er tilbøjelige til hurtigt at overtage kollegernes perspektiv og således opfatte deres egne færdigheder og kompetencer som utilstrækkelige.

ER UTAKT GOD TAKT?

Skårderud *et al.* fremhæver, at en sådan utakt mellem uddannelses- og praksisfeltsperspektivet ikke ubetinget er problematisk. Tværtimod fremhæves det som noget potentielt konstruktivt – et udgangspunkt for at arbejde med de studerendes overførsel af læring mellem uddannelsesinstitutions- og praktikkonteksten (1).

Bioanalytikerstuderende bevæger sig mellem uddannelsesinstitution og praksisfelt mange gange i løbet af uddannelsen, dette er særligt udtalt på den nyeste studieordning, hvor den kliniske undervisning er opdelt i flere, kortere perioder mod tidligere to sammenhængende semestre. Som bioanalytikerstuderende vil man derfor uvægerligt opleve at skulle udvikle sin professionsidentitet og sine kompetencer i en form for splittelse. Eller, som Skårderud *et al.* (1) billedsætter det, den studerende skal krydse frem og tilbage over grænsen mellem uddannelses- og praksiskonteksten gentagne gange i sit uddannelsesforløb. Udfordringen bliver så, at skabe optimale rammer for denne grænsekrydsning. Dette gøres ifølge Skårderud *et al.* ikke nødvendigvis ved at skabe harmoni mellem de to sfæres kompetencekrav, men ved at arbejde meget bevidst med dynamiske feedbackløjfer mellem uddannelses- og praksiskonteksten.

DE KLINISKE UNDERVISERE SOM GRÆNSEMÆGLERE

Bindeledet for sådanne feedbacksløjfer er helt oplagt de kliniske undervisere. De kliniske undervisere er en del af praksisfeltet jf. deres ansættelse, men samtidig er de de studerendes indgangsportal til selv samme og uddannelsesinstitutionens nærmeste kliniske samarbejdspartnere. De kliniske undervisere befinder sig således på grænsen mellem praksisfelt og uddannelsesinstitution og deres ageren har afgørende betydning for den studerendes grænsekrydsning, professionsidentitetsudvikling og opfattelse af bioanalytiske kernekompetencer. For at kunne fungere optimalt i denne rolle må den kliniske underviser have forståelse for, hvad der er på spil for de studerende i de to sfærer – og de må sammen med uddannelsesinstitutionen arbejde for at kravene til de studerende i de to sfærer opleves som komplementerende, og ikke som decideret uforenelige. Denne fordring stiller ikke alene krav til den enkelte kliniske undervisers kompetencer og ageren, den kræver også et konstruktivt og tæt samarbejde mellem uddannelsesinstitution og kliniske undervisere. På UCSJ Bioanalytikeruddannelsen Næstved har vi forsøgt at arbejde målrettet med dette samarbejde i forbindelse med implementering af ny studieordning, og det er på denne baggrund, der er gennemført interview med kliniske underviser som tidligere omtalt. I interviewene understreger de kliniske undervisere vigtigheden af dette samarbejde for deres mulighed for at arbejde hensigtsmæssigt med de studerendes læring, når de er i praksiskonteksten. "Det er jo svært med en ny uddannelse, men at man så nogenlunde ved hvordan man

skal håndtere det, når de [studerende] kommer ud – hvad er det egentlig, der skal foregå i de her moduler. Det er derfor, jeg synes, det har været rart at være involveret i stede for, at der en dag står to studerende i afdelingen, så ved man egentlig ikke helt, hvordan man skal gribe tingene an."

Spørgsmålet er selvfølgelig i hvilket omfang, uddannelsesinstitution og kliniske undervisere faktisk formår at implementere dette i praksis, så de studerende også oplever den intenderede sammenbinding af de to sfærer og deres til tider forskelligrettede krav. I vores fremadrettede arbejde under University College Sjællands videncentret for udvikling af praktik og professioner, CUPP vil vi derfor iværksætte en nærmere undersøgelse af de studerendes oplevelse af krydsild og grænsekrydsning mellem praksisfelt og uddannelsesinstitution.

ER UTAKT GOD TAKT FOR PROFESSIONEN?

Samlet viser analysen, at bioanalytikerprofessionen potentielt er splittet. En del, her tegnet ved fagforening og kliniske undervisere, er på vej i én retning. En del henter, naturligt nok, deres professionsidentitet og deres aflæsning af nødvendige kompetencer her og nu i det daglige arbejde som det er struktureret i den nuværende specialeopdeling. Men hvor skal professionen hen? Og hvordan skal den komme der?

Uddannelsen af nye bioanalytikere er en vigtig brik i dette spil. Faren er at de studerende efterlades alene midt i krydsilden og er tvunget til at vælge side. Omvendt kan netop den spænding, der ligger i utakten, anvendes konstruktivt i arbejdet med

at uddanne bioanalytikere, der er rustet til fremtiden og til at håndtere mange og til tider modsatrettede krav. For at opnå det sidste synes vejen frem at være fortsat fokus på samarbejdet mellem uddannelsesinstitution og kliniske uddannelsessteder – og i dette har de kliniske undervisere en væsentlig men vanskelig grænsemæglerrolle at spille.

REFERENCER

1. Skårderud F., Fauske H., Kollestad, M., Nilsen, S. og Nygren, P.

Profesjonelle handlingskompetanser – utakter mellom utdanning og yrkespraksis
Norsk pedagogisk tidsskrift 6/2005 s. 461-476

2. *Danske bioanalytikere*

Bioanalytikeres Kernefaglighed og Professionsidentitet

Kbh.: Danske Bioanalytikere (2009)

3. *Undervisningsministeriet (2009)*

Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor i biomedicinsk laboratorieanalyse

Bek. nr. 652 af 29. juni 2009

4. *Undervisningsministeriet (2009)*

Studieordning for uddannelsen til professionsbachelor i biomedicinsk laboratorieanalyse

5. *Rosendahl, S.*

Nyuddannede bioanalytikeres kompetencer – opfatter de nyuddannede selv og deres kolleger de nyuddannedes kompetencer forskelligt?

Masterprojekt, Master i professionsudvikling ved Københavns Universitet (2007)

TREPARTSAMTALEN ER POSITIV OG SAMMENBINDENDE – MEN KOMPLEKS!

Af: Anne-Grethe Andersen, Ninna Vestergaard Braüner & Finn Sørensen
Praktikkoordinatorer ved læreruddannelsen, University College Sjælland

I implementeringen af den nuværende læreruddannelseslov (Lov nr 579 af 09/06/2006) har vi valgt at sætte fokus på trepartsamtalen. Vores mål er, at alle studerende på 1. og 2. årgang – også gerne på 3. og 4. årgang – får mulighed for at deltage i en trepartsamtale eller et professionsmøde.

Dels er vi forpligtet på et samspil mellem praktikken og læreruddannelsens øvrige fag (jf. BEK nr 408 af 11/05/2009, §5, stk. 2, §6 og bilag 1.8), og dels er det vores antagelse, at et samspil mellem studerende, praktiklærere og læreruddannere vil kvalificere samarbejdet og udviklingen af selve forståelsen og udøvelsen af professionen.

“Faget praktik har en grundlæggende betydning for uddannelsens professionsrettede karakter, og faget har dermed den sammenbindende funktion for undervisningen i uddannelsens fag og den studerendes arbejde på praktikskolen.” (jf. BEK nr. 408 af 11/05/2009 bilag 1.1)

Bekendtgørelsen giver således praktiken en sammenbindende funktion, men det er ikke formuleret hvordan. Derfor er det væsentligt for os at sætte fokus på området. Vores materiale peger på, at der er forskellige interesser på spil hos de tre parter. Udvalgte trepartssamtaler viser, at det i høj grad er læreruddanneren, som bestemmer indholdet og dagsordenen. Desuden viser samtalerne, at praktiklæ-

rene giver udtryk for, at de ikke kan se, hvilken rolle de har. Endelig viser vores materiale, at de studerende søger svar på spørgsmål om praksis her og nu og er optaget af, at de skal bedømmes. Der ses således uoverensstemmelser mellem læreruddannelsens fokus på den reflekterende vejledning og den mere praksisnære forholden sig til, hvad der er brugbart eller ikke brugbart.

Trepartsamtalen viser sig at være kompleks. Ud fra vores materiale forsøger vi at indkredse de problemstillinger og dilemmaer, der er forbundet med samtalen, og dernæst at analysere hvordan disse problemstillinger og dilemmaer kan bruges til at kvalificere samarbejdet og at skabe reflekterende lærere. Vores overordnede spørgsmål lyder derfor:

Hvordan kan trepartssamtalen bidrage til at kvalificere de studerende til reflekterende professionsudøvere?

EMPIRI OG METODE

Baggrund for artiklen er dels vore egne erfaringer med deltagelse i trepartsamtaler og vejledning i forhold til professionsopgaver og dels erfaringer indhentet ved interview med de tre parter: lærer-studerende, læreruddanner og praktiklærer. Desuden har vi gennemført interviews med praktikansvarlige på udvalgte praktikskoler, som vi mener, er eksemplariske som uddannelsessted for studerende i

praktik. Det er skoler, som har mange års erfaring med at være praktikskole, og hvor samarbejdet med læreruddannelsen bliver vægtet højt. Undersøgelsesmetoden har været at indkredse problemstillinger og dilemmaer i disse interview og udvælge citater, som vi mener, kan bidrage til at vise kompleksiteten i trepartssamtalen. Endelig har vi valgt at analysere en række professionsopgaver for at undersøge, om og evt. hvordan de studerende i efterbehandlingen af praktikken er blevet i stand til at *"at skabe en kobling mellem teori og praksis..."* (jf. BEK nr. 408 af 11/05/2009, § 5, stk. 2)

De indkredsede temaer i analyserne er:

- Hvad er de tre parter optaget af i trepartssamtalen?
- Hvem har retten til at definere indholdet?
- Hvilke mål skal samtalen rettes mod?

HVAD ER DE TRE PARTER OPTAGET AF?

Den første problemstilling, som vi har indkredset i vores interview handler om, hvad de tre parter er optaget af.

Lærerstuderende udtaler f.eks.

"...Jeg har fundet mere ud af, hvordan jeg er som lærer. Altså hvordan jeg agerer over for eleverne. Det synes jeg er supervigtigt, fordi man tænker over, hov - hvordan reagerede jeg i denne her situation..."

"... og jeg tænkte også, - vi skal også godkendes, for det vi har lavet ik'..."

"Vi havde selv sat dagsordenen og kunne derfor styre, hvad vi kom ind på, men vi gav også plads til at praktik-

læreren og vores underviser kunne komme med inputs. Jeg synes, det var et givende møde, det var rart at vide, hvordan det stod til, og om man var på rette vej."

"Indholdet/dagsordenen blev bestemt af os (praktikanterne). Alle havde noget at sige. Vi fik gode råd, som vi kunne arbejde videre med."

Vi tolker disse udtalelser, som udtryk for, at den lærerstuderende først og fremmest er optaget af bedømmelsen og egen lærerrolle og af professionsopgaven. Citaterne viser studerende, der forsøger at tage magten ved at sætte dagsordenen og styre samtalen. Samtidig ser vi også studerende, der har fokus rettet mod professionsopgaven, og derfor ikke er helt frie til at beslutte indholdet af trepartssamtalen. Vi mener, at bekendtgørelsens krav om bedømmelse er med til at definere samtaleens indhold. Her er der også en sammenhæng til studieordningens krav om, at de studerende efter praktikken skal aflevere en professionsopgave, som også indgår i bedømmelsen.

De næste citater er fra en praktiklærer:

"...altså (at den studerende) har sådan en almenmenneskelig kontakt med børnene..."

"...altså at lade dem prøve at gennemføre det, de har tænkt sig..."

Vi tager disse citater som udtryk for tendensen i undersøgelsen om, at praktiklæreren, ligesom den studerende er optaget af, hvordan den studerende befinder sig i lærerrollen, og i særdeleshed af det

aspekt, der angår relationen lærer-elev. Praktiklæreren ser ud til at have et mere tydeligt fokus på undervisningens indhold. Har de studerende gjort sig nogle forestillinger om undervisningen og kan de gennemføre det?

Følgende citater er fra en læreruddanner:

”De(studerende) skal træde i karakter som lærere. De skal for alvor finde ud af, om de vil være det.”

”Vi kommer for at knytte de to verdener sammen... og det peger frem mod professionsopgaven.”

”Det gør jo også, at det er meget nemmere at knytte forbindelsen mellem teori og praksis, end det måske har været før.”

Det første citat viser, at læreruddanneren også er optaget af, at den studerende skal finde sin lærerrolle, men udtrykt med den magt, der ligger i at vurdere om de træder ”i karakter”. Det rejser spørgsmålet: hvilket krav skal der stilles til en lærers personlighed? Udtrykket ”at finde ud af, om de vil være det” ser vi som en tendens, der stemmer med mange tilsvarende ytringer, vi som praktikkoordinatorene hører hos alle tre parter især i forbindelse med 1.års praktik. Det problematiske ligger i, at den første praktikperiode bliver skelsættende for om de vil/må/kan fortsætte på læreruddannelsen. Det bliver afgørende, om de har oplevelsen af et godt praktikforløb. Problematiske hændelser kan få en for afgørende betydning. Bag udtalelserne kunne også ligge en diskussion om, hvor vidt vi tror på, at man

kan uddanne sig til at blive en god lærer. Vi vil derfor senere i artiklen beskæftige os med magtbegrebet.

Vi ser også en læreruddanner, der ser det som sin opgave at bidrage til, at den studerende kan skabe sammenhæng mellem teori og praksis. Hvordan skal udtrykket de ”to verdener opfattes”? De to verdener kan være henholdsvis praktiksted og uddannelsessted. En anden betydning kunne være at knytte viden fra forskning sammen med viden udviklet fra erfaringer i professionen. Derfor er det også relevant, at spørge: Hvad lægges der i at forbinde teori og praksis? Et aspekt kunne være, at man måske kan ane et bedreviddende magtforhold bag dette citat. Teori er kun noget man beskæftiger sig med på læreruddannelsen, eller praksis er kun det, der foregår i praktik. Men vi ser også, at det måske modsiges af dette citat fra en læreruddanner:

”praktiklæreren var god til at komme med nogle komplementære vinkler på det, som de studerende fortalte, og praktiklæreren var også god til at komme i tanke om noget, der hørte indenfor...eller komme i tanke om en hændelse i praktikken som hørte inden for det tema, som de studerende så havde åbnet op.”

Citatet ovenfor tolker vi som et udtryk for en ligeværdig samtale, hvor de forskellige parter spiller ind med hver deres erfaringer, men med udgangspunkt i det, de studerende har åbnet op for, så det bliver til refleksioner over hændelser fra praktikken.

TREPARTSSAMTALENS FORM OG INDHOLD

De praktikansvarlige er optaget af, at samtalerne tager afsæt i oplevelser fra praksis, og så ser de samtalerne som en god mulighed for at opkvalificere skolens lærere.

I ét af interviewene giver en praktikan-svarlig udtryk for, at trepartsamtalen udgør en positiv del af samarbejdet med læreruddannelsesstedet. På skolen vil man gøre alt for at skabe de nødvendige rammer for samtalen, da det vurderes meget positivt, at læreruddanneren kommer på skolen og deltager i samtalen. Kravet til indhold i samtalen er ifølge den praktikansvarlige, at der tages udgangspunkt i en oplevelse fra praksis. Det er først og fremmest de studerende, der laver dagsordenen for mødet, men både læreruddanner og praktiklærer kan supplere, så indholdet bliver set i et professionsperspektiv.

En anden praktikansvarlig ser også meget positivt på trepartsamtalen. Generelt er hun meget interesseret i besøg af læreruddannerne, da hun mener, at de to parter i allerhøjeste grad kan lære af hinanden. Hun har dog ikke spurgt kollegaerne om, hvordan de oplever det. Hendes vurdering er, at en hel del lærere vil sige ja tak til besøg og et møde med læreruddanneren. Hun ser trepartsamtalen som en god mulighed for opkvalificering af lærerne, f.eks. med hensyn til fagdidaktik og kendskab til nye teorier.

Af interviewene med de to praktikan-svarlige på de to udvalgte praktikskoler ser vi også et magtaspekt gøre sig gældende. Det er praksis, der skal være udgangspunkt for samtalen, og praktikskolen skal have et udbytte af samtalen. Her

ser vi et potentiale for en videreudvikling af selve indholdet og omdrejningspunktet i trepartssamtalen.

Af evalueringer fra studerende fremgår det, at studerende på 1. årgang især bruger trepartssamtalen til at finde ud af, om de er på rette vej, jf. dette citat af en studerende som også er gengivet ovenfor.

”Vi havde selv sat dagsordenen og kunne derfor styre, hvad vi kom ind på, men vi gav også plads til at praktiklæreren og vores underviser kunne komme med inputs. Jeg synes, det var et givende møde, det var rart at vide, hvordan det stod til, og om man var på rette vej.”

I forbindelse med en række gruppeinterview med studerende på 1.årgang hæftede de sig også ved samtalerens indhold. Der blev bemærket et tydeligt fravær af en dagsorden for samtalen, hvilket står i modsætning til andre interview med lærerstuderende, som forsøger at sætte dagsordenen. Erfaringerne var meget forskellige. En gruppe udtrykte det sådan, at trepartssamtalen sådan set var udmærket. De havde drøftet undervisning, børnene i klassen og nogle danskfaglige spørgsmål, men de havde manglet et tydeligt formål med samtalen og en dagsorden. Det var tænkt således, at de studerende skulle udarbejde en dagsorden med de problemstillinger, de ønskede drøftet i samtalen. Problemet var, at de ikke havde følt, de havde den fornødne indsigt i at udfærdige en dagsorden eller formulere relevante problemstillinger. Dette blev understøttet af andre, som havde oplevet samtalen som udmærket, men heller ikke havde haft en dagsorden.

Det betød, at der blev drøftet en lang række emner, som tilfældigt var kommet op under samtalen.

Enkelte citater viser også, hvilken vejledning de studerende forventer:

"Indholdet/dagsordenen blev bestemt af os (praktikanterne). Alle havde noget at sige. Vi fik gode råd, som vi kunne arbejde videre med."

Dette citat (som også er gengivet ovenfor) viser, at de studerende (her første årgang) forventer bedømmelse og gode råd. De forventer endnu ikke en reflekterende vejledning.

Fra evaluering af studerende på 2. og 3. årgang fremgår det, at samtalen er en lejlighed til at bringe problemstillinger i spil og til at arbejde med teori-praksis dimensionen.

"Det var fint. Vi var alle med i samtalen. Vi (praktikgruppen) bragte problemstillingerne på banen samt vores refleksioner om disse."

De to citater antyder, at de studerende forventer en forskellig vejledning i løbet af studiet. Spørgsmålet bliver derfor, hvordan de forskellige opfattelser af vejledning kan bringes i spil og bruges til udvikling af den studerendes refleksion over lærerarbejde.

FOR AT TREPARTSAMTALEN KAN VÆRE GOD...

Læreruddannerne oplever samtalen som positiv. De giver udtryk for, at treparts-samtalen bl.a. har en funktion i forhold til dens rettet mod professionsopgaven. Praktiklærerne vurderer også samtalerne

som positive, men savner et tydeligt mål for samtalen og beskrivelse af læreruddannelsesstedets forventninger til dem. De studerende kan også se positive elementer i samtalen, men har svært ved at definere, hvad der skal være indholdet. Alle parter ser ud til at være i tvivl om, hvad samtalens indhold skal være. En studerende udtrykker:

"Vi satte dagsordenen uden om praktiklæreren, der kom med egne spørgsmål. Underviser og vi bragte problemstillinger i snak og udbyttet var meget givende i en refleksion over det videre forløb."

Handal & Lauvås (2002, s. 47-49) taler om, at mange i vejledningssituationen benytter sig af *kamæleonstrategien*. En kamæleon er karakteriseret ved, at den tilpasser sig ved at skifte farve. Kamæleonstrategien går ud på, at den studerende i vejledningen retter ind efter, hvad praktik-lærerne og læreruddanneren gerne vil have, eller rettere hvad de tror, de to parter gerne vil have dem til at gøre. Hvem har retten til at definere indholdet?

I forbindelse med gruppeinterview blev det drøftet, om underviseren fra læreruddannelsen var klædt på til at deltage i en trepartssamtale uden at have overværet undervisning. På spørgsmålet, om underviseren fra læreruddannelsen blot skal kunne stille op til en samtale uden at have overværet undervisningen, var der delte meninger hos de studerende. Nogle fandt det i orden, andre grupper gav udtryk for, at de sammen med deres praktiklærere syntes, det var en dårlig ide. Og hvorfor er det en dårlig idé? Det har måske sammenhæng med et magtaspekt, hvor lærerud-

danneren kan sætte dagsordenen uden at kende sammenhængen til praksis?

Hvem har magten til at definere, hvad samtalen skal handle om? Magt er et aspekt ved de sociale relationer, som treparts-samarbejdet udgør. Hvem sætter dagsordenen for treparts-samarbejdet? Vores undersøgelse viser, at der i nogen tilfælde ikke er en dagsorden, hvilket betyder at der bliver tvivl om mødets form og indhold for alle parter. Christensen & Daugaard Jensen (2008, s. 14) definerer magt som udtryk for alle de dimensioner, der fastholder eller ændrer menneskeskabte relationer og strukturer. En dimension ved magt er det substantielle. Det forstår vi som egenskaber ved de tre parter i samtalen, f.eks. tydeligt kropssprog, ændret toneleje og andre egenskaber ved personerne, som kan være medvirkende i kampen om magten. Viden inden for særlige områder kan også bringes i spil af en eller flere af parterne som ressource i magtkampen. En anden dimension er det relationelle, hvor deltagerne i det sociale samspil i treparts-samtalen forsøger at påvirke hinanden. Relationerne mellem parterne kan f.eks. være bestemmende for, hvem der tager initiativer og hvilket råderum, der gives til de studerende. Det kan være væsentligt, at samtalen indeholder en metakommunikation om, hvilke rolleforventninger parterne har til hinanden. Endelig er der de institutionelle magtdimensioner. Vi ser det som de rammer og vilkår, der er for samtalen. De kan være udviklet over tid, hvis det f.eks. drejer sig om de kulturelle forskelle, der er mellem arbejdspladskulturen i skolen og på læreruddannelsen. Det kan være de forskellige parters interesser, som medvirker til, at en part sætter sin vilje

igennem på trods af modstand.

Når en studerende i sine refleksioner over praktikken udtrykker, at hun jo også skal bedømmes, så er der tale om direkte magt. Sanktionsmuligheden er, at praktiklæreren kan indstille den studerende til ikke bestået.

”Vi havde lavet dagsordenen, så det var vores problemstillinger, der blev taget op. Men det blev til et info-møde uden noget egentligt udbytte.”

Et er at have en dagsorden, men det kræver også, at alle parter er villige til at tage de studerendes dagsorden alvorligt. Hvorfor sidder den studerende tilbage med en fornemmelse af manglende udbytte? Hvis vi beder de studerende om at udforme en dagsorden til treparts-samtalen, så uddelegerer vi magten og ansvaret til den studerende for at vælge, hvilke problemstillinger, der tages op. Hvis læreruddanneren og/eller praktiklæreren bruger samtalen til at dreje over på egne interesseområder, er der tale om indirekte magt. Tilsvarende kan den studerende efter samtalen undlade at følge op på aftaler eller løsninger, som blev udformet under vejledningen. Hvis den studerende gemmer såvel dagsorden, som referat af vejledningen, vil det være muligt senere at have opmærksomheden på at udvikle strategier for at udnytte og udvikle råderum i vejledningssamtaler.

I den tidligere omtalte kamelæonstrategi forsøger den studerende at rette ind efter, hvad de tror, læreruddanneren og/eller praktiklæreren vil have. Steven Luke (i Christensen & Jensen, s. 60f) taler om, at magtudøvelsen foregår mellem virkelige og oplevede interesser, f.eks. hvis

læreruddanneren blokerer den studerendes evne til at opleve sine egne virkelige interesseområder i det hændelsesforløb, som den studerende har trukket frem i trepartsamtalen. Christensen & Daugaard Jensen problematiserer dog også, at interesser netop er noget, man udvikler gennem handling og deltagelse i et socialt samspil. Magtaspektet skal de studerende også være bevidst om.

Hvis vi vil lære de studerende at manøvrere meningsfyldt i trepartsamtalen, må de lære at forholde sig til de magtfænomener, der kan komme i spil i trepartsamtalen. På læreruddannelsen må vi påtage os opgaven sammen med de studerende at afdække og udvikle det råderum i trepartsamtalen, som den enkelte studerende kan vælge at udnytte til at fremme egne mål og interesser i praktikken og i studiet.

Handal & Lauvås har en hovedtese om, at enhver lærer (og lærerstuderende) har en *praksisteori* (Handal & Lauvås 2002). Det betyder, at både vejleder og den, der skal vejledes, har en forestilling om, hvad *god undervisning* er. Den grundlæggende opfattelse af undervisning, læring, syn på eleven og lærerens opgave viser sig i den pædagogiske praksis. Handal & Lauvås' pointe er, at vejledningen skal tage *udgangspunkt i den praksisteori*, som den der skal vejledes allerede har. En konsekvens af det må være, at det er den studerende, som sætter dagsordenen for trepartsamtalen. Det er den studerendes oplevelser og indtryk, der skal sættes i spil i samtalen.

Vi ser her et dilemma. På den ene side så kender praktiklæreren klassen og har erfaringer med undervisning i klassen ud fra egen praksisteori, som ikke kan overle-

veres. På den anden side skal den studerende selv gøre sine egne erfaringer. Endelig er det vigtigt at holde fast i, at der ikke findes en endegyldig definition på, hvad god undervisning er. *God undervisning* er afhængig af en kompleks situation, som *den studerende* skal lære at agere i. Det er netop den situation, som kan være udgangspunkt for trepartsamtalen.

HVORDAN LÆRER DE STUDERENDE AT REFLEKTERE OVER DERES PRAKSIS-ERFARINGER?

I vores materiale, måske især i professionsopgaverne, ser vi, at refleksionen er afgørende for udvikling af den studerendes praksisteori. Kristensen (2007, s. 244ff.) understreger vigtigheden af både handlingsperspektivet og analyseperspektivet som elementer i refleksionen. Han nævner en række spørgsmål, der kan indgå i lærerens teoretiske overvejelser over praksis, som man kan lade sig inspirere af fx i en trepart-samtale, hvor de tre parter sammen forsøger at teoretisere. Eksempler på spørgsmål som sætter den studerende i gang med at reflektere, og som kan føre til ændring af lærerpraksis, dvs. en handling, kunne være: Hvorfor valgte du at tilrettelægge forløbet på denne måde? Hvad skete der? Hvad ville der ske, hvis du havde tilrettelagt det på en anden måde? Hvis du skulle begrunde dit forløb fx ud fra et konstruktivistisk læringssyn, hvordan skulle det så tilrettelægges?

"Stor indflydelse (på trepartssamarbejdet), vi have sat punkter op, som blev snakket om. Mig + min medstuderende + praktiklærer. Stort! Godt at se 'min' lærer igen. Dejligt at få noget konstruktiv

hjælp og dejligt at være bundteoretisk igen."

Ifølge ovennævnte citat kan trepartssamarbejdet være det første sted, hvor den studerende får koblet teori og praksis eller i hvert fald forsøger en kobling. En mulighed er også, at der stilles skarpt på hændelser i den studerendes gennemførelse af undervisningen, som f.eks. fører til nye afprøvninger. Flere studerende peger dog også på, at det er ved skrivningen af professionsopgaven efter praktikken, at de får koblet teori og praksis.

Nogle studerende på 2. og 3.årgang er ifølge besvarelsene i evalueringen tydeligt opmærksomme på, at trepartssamarbejdet også kan have en rettedhed mod skrivning af professionsopgaven:

"Jeg lavede dagsordenen efter aftale med de andre to. Vi havde aftalt emner. Praktiklærer og os bragte problemstillinger i spil. Vi fik ideer til hvad vi kunne arbejde med i professionsopgaven."

Det er vanskeligt gennem interviewene at belyse, hvad det er der skal til for at få de studerende til at inddrage forskningsbaseret teori i deres refleksioner. Derfor har vi kigget nærmere på nogle professionsopgaver, for at se hvordan indholdet fra praktikken og trepartssamtalen følges op i den studerendes refleksioner efter praktikken.

Her er et eksempel fra en professionsopgave, som viser, hvordan en afprøvning fører til den studerendes refleksioner over egen rolle i lærer-elev-relationen. Den studerende skriver først således:

"Anerkendelse i børnehøjde, er en af de tekster vi har arbejdet med. Der er et afsnit der hedder "hvordan kan jeg opnå ærlig anerkendelse af en "møggunge." Der er lavet en trappe der er delt op i trin."

Efter en beskrivelse af hvordan den studerende har øvet sig i de forskellige trin i relationen til en bestemt elev, konkluderer den studerende bl.a. følgende:

"På denne måde, kan det godt se ud som om at drengen har rykket sig, men det er i virkeligheden mig der er begyndt at se ham på en anden måde. Her er jeg parat til at tage sidste trin på trappen, til anerkendelsen, hvor det nu er muligt for mig at sætte pris på ham, selvom han kan være fræk og virke doven. Det vil virke mere overkommeligt og som noget jeg kan tale med ham om."

Citatet viser, hvilken betydning det har for den studerendes refleksioner, at der er arbejdet med professionsrelevant stof inden praktikperioden, og/eller at der inddrages forskningsbaseret teori i efterbehandling.

Det vanskelige i trepartssamtalen vil således være at få den studerende til at reflektere over, hvad der ligger bag hendes beslutninger om, at noget er brugbart/ikke brugbart i praksis set i lyset af den aktuelle komplekse situation. I stigende grad ser vi i dag og derfor også i læreruddannelsen, at der sættes fokus på, hvad der er beviseligt og virkningsfuldt.

Det er vigtigt, at de studerende lærer at inddrage egne oplevede praksisfortællinger, at beskrive og kategorisere

dem. Henholdsvis læreruddanner og praktislærer har en særlig rolle i forhold til at hjælpe med at identificere temaer i praksissituationer og få dem rettet mod kategorier af læring, så de dermed udvikler praktisk, pædagogisk og analytisk kompetence.

AT ANALYSERE MED TEORI OG AT TÆNKE TEORETISK

Dale (1998) har beskrevet tre kompetenceniveauer. K1: gennemførelse af konkret undervisning, K2: planlægning af undervisning og K3: udvikling af begreber og teori (Dale 1998 s. 49ff.). Hvordan udvikler de studerende i trepartsamtalen deres professionelle kompetencer til at kunne agere på alle tre kompetenceniveauer? Ud fra vores empiri ser det ud til, at mange trepartssamtaler primært bevæger sig på K1- og K2-niveauet. På K1-niveauet skal læreren/den lærerstuderende handle, træffe en række valg og skønne, hvad der er relevant i den aktuelle situation. Først efter undervisningen er der mulighed for på K2-niveau at reflektere over begrundelserne, evt. sammen med medstuderende og praktislæreren. Men hvordan analysere praksissituationen med teori og udvikle begreber og teori om de valgte fokuspunkter? Hvordan styrke K3-niveauet og sammenhængen mellem de tre niveauer, så alle tre parter udvikler kompetencer på alle tre niveauer?

Et eksempel på refleksioner i en professionsopgave, hvor to studerende efter praktikken prøver at forstå kvalitetene ved praktikken afprøvninger af henholdsvis klasseundervisning og gruppearbejde, er:

”En fordel ved klasseundervisning, som vi kunne mærke i vores praktikforløb, var at når klassen var fælles om en opgave skabte det en naturlig og behagelig følelse i rummet. Dette stemmer overens med Per Fibæk Laursen og Helle Bjerresgaards holdning til klasseundervisningens styrke. De siger at klasseundervisning giver gode muligheder for udvikling af klassens fællesskab og at det er en styrke at eleverne er i samme lokale og at de deltager i den fælles samtale.”

Et andet citat fra opgaven, hvor læreprocessen (decimaltal)analyseres ud fra Illeris’ trekant, er:

”Den indholdsmæssige dimension omhandler det der skal læres. I forhold til vores undervisningssekvens med klasseundervisning, belyses denne dimension ved at målet var klart – eleverne skulle lære om decimaltal. For at eleverne skulle opnå mest mulig forståelse for emnet, relaterede vi undervisningen til noget virkelighedsnært, jf. Ib Ravn om relationer for opnåelse af læring.”

Senere følges det således op:

”...undervisningsudbyttet i forskellige undervisningsformer sagtens kan resultere i den samme mængde læring. Ifølge Per Fibæk Laursen og Helle Bjerresgaard er det ikke undervisningsformen der er afgørende, men de lægger i stedet vægt på, at det er variation og relevans i undervisningen der har afgørende betydning for om eleverne opnår læring.”

Ud fra ovennævnte uddrag ser vi trepartsamtalen som et rum for udvikling af didaktisk rationalitet. Spørgsmålet er, om vi ser for os en trepartssamtale, som ikke har noget med virkeligheden i skolen at gøre. Vi ser det som et dilemma for praktislæreren, at hun i skolens hverdag kan have svært ved at skabe sig et refleksionsrum på grund af den handling, man som lærer er underlagt. Både praktislæreren og læreruddanneren skal udfordre den studerende til at analysere praksis med teori og at tænke teoretisk. Hvordan lærer man så det? Andersen og Weber (2009, s. 83-84) skriver, at de studerende ikke bare skal tilegne sig teori. De skal analysere deres praktikerfaringer, se på enkeltelementer og sætte dem sammen igen. Hvorfor har vi lige netop det fag? Hvorfor møder vi elever med de forudsætninger? Ifølge de to forfattere forstås teori *som kritisk, analytisk og historisk tænkning*, og teori i den betydning er relevant i forbindelse med praktikken (ibid.). Vi er enige med de to forfattere i, at netop kompetencen til at tænke analytisk og teoretisk er en afgørende kompetence for at kunne være professionel og imødegå *udbrændthed og individuel skyldfølelse* (s.83-84 ibid.).

Vi er ikke helt enige med Treschow (i Andersen & Pøhler 2007, s. 156 f) at trepartssamarbejdet skal være en status- eller evalueringssamtale. Vi tænker, at den del skal nedtones. Vi ønsker et større fokus på den sammenbindende funktion, hvor hændelser fra praktikken bringes i spil, så de studerende kan lære at analysere med teori og tænke teoretisk om praksis. Vi ønsker i lighed med Treschow, at de studerende skal udvikle en dobbelt kompetence, så de lærer at udvikle

praksis med begrundet viden, og at de samtidigt kan forholde sig kritisk til denne viden.

Nyboe og Højrup (i Andersen & Pøhler 2007, s. 115) peger på undersøgelser i Norge, Sverige og Tyskland der viser, at monologer præger vejledningen, og at det er praktislæreren, der dominerer og sætter dagsordenen. Det viser vores undersøgelse ikke. Her er der en større tendens til, at læreruddanneren med sin optagetthed af professionsopgaveskrivningen, er med til at styre samtaleens indhold.

DERFOR FORTSÆTTER VI MED TREPARTSAMTALER!

Vores materiale viser en række positive elementer i trepartssamtalerne. På baggrund af citater fra både læreruddannere, praktislærere og lærerstuderende kan vi konkludere, at den studerendes refleksion og teoretiseringen ved hjælp af teori i forbindelse med konkret praksis styrkes og udvikles gennem trepartssamtalen.

Materialet viser også en række problemstillinger i forbindelse med trepartssamtalerne. Et problem ligger i, at målet med trepartssamtalen er uklart for alle tre parter, og at selve samtalen mangler en struktur og en tydelig ansvarsfordeling. Et andet problem er, hvordan der arbejdes hen mod et mål, hvor alle tre parter lærer at analysere med teori og tænke teoretisk om hændelser fra praksis. Et tredje problem er magtforholdet mellem ulige parter. Den lærerstuderendes praktik skal bedømmes, og det spiller ind på den studerendes fokus for samtalen. Vi er enige med Jens Rasmussen i de forskellige diskurser, som nødvendigvis gør sig gældende i en trepartssamtale.

Vi har ikke et entydigt svar på vores

overordnede spørgsmål: Hvordan kan trepartssamtalen bidrage til at kvalificere de studerende til reflekterende professionsudøvere? Vi har heller ingen løsninger på de mange problemstillinger og dilemmaer, som vores materiale viser, men vi ser positive aspekter ved trepartssamtalen.

Forudsætningen for en god trepartssamtale er, at de tre parter ved, hvad deres primære opgave er. Trepartssamtalen skulle gerne efter vores opfattelse være eksemplarisk. Det betyder ikke, at det skal være en samtale, hvor alle ender bindes sammen og går op i en højere enhed. Vores materiale viser, at det heller ikke er tilfældet. Det betyder derimod, at udvalgte problemstillinger ses i et analytisk professionsperspektiv med fokus på det komplekse i den pædagogiske praksis.

LITTERATURLISTE

Andersen, Randi og Weber Kirsten

Profession og praktik

Roskilde Universitetsforlag (2009)

*Christensen, Søren & Jensen, Poul Erik
Daugaard*

Kontrol i det stille

Forlaget Samfundslitteratur (2008)

Dale, Erling Lars

Pædagogik og professionalitet

Forlaget KLIM (1998)

Handal, Gunnar & Lauvås, Per

På egne vilkår – en strategi for vejledning med lærere

Forlaget KLIM/Kristensen (2002)

Hans Jørgen

Didaktik & pædagogik

At navigere i skolen – teori i praksis, kap. 9

Gyldendal (2007)

Nyboe, Helen og Højrup, Tine Sofie

Trekantsamtalen i praktiksamarbejdet

I Andersen, Gorm Bagger og Pøhler, Lis (red.): *Praktik i læreruddannelsen* Kroghs Forlag (2007)

Rasmussen, Jens, Kruse, Søren & Holm, Claus

Viden om uddannelse, Uddannelsesforskning, pædagogik og pædagogisk praksis

Hans Reitzels Forlag (2007)

Treschow, Elsebeth

Teori-praksisdansen i læreruddannelsen

I Andersen, Gorm Bagger og Pøhler, Lis (red.): *Praktik i læreruddannelsen* Kroghs Forlag (2007)

University College Sjælland, Læreruddannelsen, Studieordning, se www.ucsj.dk

TIDLIGERE UDGIVELSER INDENFOR CUPP

Andersen, Randi

Tavs viden og praktik

Ph.d. afhandling, Roskilde Universitetscenter, 2011

Elley Tina og Eriksen Kathrine

Bioanalytikere i krydsild

BIONY, 2010, <http://www.dbio.dk/forside/faget/artikel--quot-bioanalytikere-i-krydsild-quot>

Profession og praktik nr. 1 – Skriftlighed i praktik, 2010

Profession og praktik nr. 2 – Det tværfaglige blik, 2010

Weber Kirsten og Andersen Randi

Profession og Praktik

Roskilde Universitetsforlag, 2009

PLS-PULS, Pædagogstuderendes fagblad, april 2007, **Dårige praktikbeskrivelser** artikel som diskuterer resultaterne af udviklingsprojekt om praktikbeskrivelser publiceret i VERA.

Fagbladet Socialpædagogen, nr 5, 9. marts 2007: **Uddannelsespraktik, Hvad er det egentlig du går og laver?**

artikel med interviews med Randi Andersen om undersøgelse af uddannelsesplaner samt interviews med praktikvejleder om faglighed og uddannelsesplaner.

Andersen Randi og Jeannette Borchersen

Personlig pædagoger og faglig sygeplejersker

VERA, no 38, januar 2007.

Andersen Randi og Bille Thomas

At være pædagog, lærer sygeplejerske? tre professioner mellem tradition og fornyelse

i Viden, kundskab og faglighed, Johny Lauridsen (red), CVU Sjælland, 2004

Andersen Randi og Bille Thomas

Den (selv)gode, den onde og den virkelig overanstrengte

Social Kritik, nr. 91, 16. årgang, 2004

Skriftserien Profession og Praktik er udgivet af et netværk under CUPP, UCSJ, som siden 2004 har samarbejdet med RUC om at udvikle viden om praktik og om professioner i et tværprofessionelt samarbejde. Netværket består mest af praktikkoordinatorer og ansvarlige for klinisk uddannelse, men også andre undervisere fra UCSJs uddannelser. Deltagerne har lavet udviklingsarbejde, som har taget udgangspunkt i de udfordringer deltagerne har mødt i deres praksis på de enkelte uddannelsessteder. Udviklingsprojekterne har løbende været diskuteret på forskningsværksteder med feedback fra kolleger i netværket, som kommer fra andre uddannelser, samt fra forskningen. Formålet med skriftserien Profession og Praktik er løbende at formidle resultaterne fra udviklingsarbejdet, så det fx kan anvendes i den daglige undervisning på grunduddannelsen, i praktiken/klinikken og på praktikvejlederuddannelser.

Information om CUPP og tidligere skriftserier kan hentes på hjemmesiden www.ucsj.dk/cupp

CUPP, Center for udvikling af praktik og professioner
University College Sjælland
Slagelsevej 7
4180 Sorø



VelPro, Center for velfærd, profession og hverdagsliv
Roskilde Universitetscenter
Postbox 260, P10
4000 Roskilde

