

SKRIFTSERIE NR. 1, 2010

# PROFESSION OG PRAKTIK



Roskilde Universitet

University College  
SJÆLLAND



**Profession og Praktik**  
**Skriftserie nr. 1, 2010 – Skriftlighed i praktik**

Udgivet af:

*CUPP, Center for Udvikling af praktik og professioner*  
University College Sjælland, Slagelsevej 7, 4180 Sorø  
[www.ucsj.dk/cupp](http://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](mailto:raa@ucsj.dk)

**Deltagere i CUPP, 2010:**

Amalie Budtz Andersen; Anne-Grethe Andersen; Jimmy Krab; Else Færch Gjerulff; Jane Nielsen; Dorthe Elle Ilsøe; Lene Torp; Gitte Riis Hansen; Ole Thomsen; Ninna Vestergaard Braüner; Finn Sørensen; Karen Bjerregaard; Sys Bisgaard; Tina Elley; Christian Coff.  
Styregruppe: Randi Andersen, Helle Arnskov og Kirsten Weber.

## FORORD

*Randi Andersen*

*Lektor, videnscenterleder, UCSj*

*Kirsten Weber*

*Professor, RUC*

Skriftserien Profession og praktik rummer artikler, arbejdsopgaver 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 videnscenter 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.

Skriftseriens artikler er alle signerede af forfatterne, men skal læses som produkter af denne mangeårige kollektive arbejdsammenhæng. I CUPP er underviserne blevet klogere på teoretiske løft og metoder i udviklingsarbejde, mens forskerne er blevet klogere på uddannelserne og praksisfeltet.

CUPP afholder årligt sin "novemberkonference" for hele praksisfeltet i alle professioner i Region Sjælland

## INDHOLD

### NR. 1 SKRIFTLIGHED I PRAKTIK

**Mål og skriftlighed – aktuelle tendenser i professionbacheloruddannelsernes udvikling** ..... side 4  
*Af: Randi Andersen & Kirsten Weber*

**Log dig på din logbog!** .....side 7  
*Af: Hanne Jahn, Jane Nielsen & Else Færch Gjerulff*

**Mål og skriftlighed som styrings- og læringsredskaber i pædagoguddannelsens praktik**..... side 15  
*Af: Lene Torp, Helle Arnskov & Else Færch Gjerulff*

---

*Information om CUPP: [raa@ucsj.dk](mailto:raa@ucsj.dk)*

Skriftserierne kan hentes på hjemmesiden: [www.ucsj.dk/cupp](http://www.ucsj.dk/cupp)

---

Planlagte numre:

- Nr. 2** Det tværfaglige blik
- Nr. 3** Vejlederrøller i praktik
- Nr. 4** Den studerende mellem uddannelse og arbejde (trekantsamtalen)

## TEMA: MÅL OG SKRIFTLIGHED

### AKTUELLE TENDENSER I PROFESSIONSBACHELORUDDANNELSERNES UDVIKLING

Af: Randi Andersen & Kirsten Weber

Dette første skrift i Skriftserien fra Center for Udvikling af Praktik og professioner adresserer to centrale og indbyrdes forbundne udfordringer i professionsbacheloruddannelserne. Begge temaer - mål og skrift - er ældgamle kendinge i pædagogikken, men de har fået ny status og betydning med de nye uddannelsesbekendtgørelser.

At "sætte ord på" oplevelser og erfaringer er een af de virkelig *klassiske plus-formuleringer* i pædagogik og uddannelse. Skønt de aktuelle læringsdiskurser med rette peger på at læring (næsten) altid forudsætter både fysiske, emotionelle og sociale udfordringer - så er uddannelsessektoren pr. tradition fortsat optaget af sproget som den afgørende fællesnævner. Med megen ret. Sproget ordner verden, vi bemestrer fra barnsben til alderdom verden ved hjælp af sproget, vi kommunikerer med sproget - og de fleste af os kender fornemmelsen af at føle sig "dum" når man skal udtrykke sig på et fremmed sprog, man kun delvist mestrer. Alle centrale pædagogiske teorier og læringsteorier forholder sig til spørgsmålet om "ord" i forhold til "begreb", alle udviklingspsykologiske teorier rummer aldersspecifikke karakteristika af sproglig formåen hos de arme unger - og de centrale diagnosticeringskategorier i anvendt videnskab i praksisfeltet er per definition: sproglige. Og meget abstrakte.

Netop sprogets betydning i forhold til de kognitive og intellektuelle dimensioner af læring - hos børn, såvel som unge og voksne - fra børnehave til erhvervsuddannelse - har dog *også* op gennem det tyvende århundrede været en anstødssten for reformpædagogikken og den kritiske pædagogik. Man har peget på at sproget gik hånd i hånd med intellektualisme, med sort skole, med usanselig disciplinering, og - ikke mindst - diskrimination af mennesker fra "ikke-boglige miljøer", ordblinde mennesker og andre handicappede.

Man kan roligt sige at det er een af den slags historiske tvister, hvor begge parter har ret: Sproget *er* det centrale "symbol-system" i hverdagens kommunikation og i videnskabelig erkendelse. I kvalificering, læring, erfaring, socialisering eller kompetenceudvikling ... netop derfor træder sprogbrugen i uddannelsessystemet også i samspil med systemets strukturer og forstærker dem.

Modsætningen mellem sprogets forskellige funktioner (læringspotentiale versus disciplinering, socialt lighedsskabende og demokratisk versus social udstødning og polarisering) - den har fået en ny form i de fortsat ret unge professionsbacheloruddannelser. Ikke blot i form af skærpede krav om sprogligt artikuleret faglighed i tale - men mere synligt som skrift. Og som mange former for skrift.

Hver enkelt uddannelsesbekendtgørelse rummer flere forskellige genrer, forskellige krav til uddannelsernes aktører: uddannelsessteder og undervisere, studerende, praktiksteder og vejledere/supervisorer. Og i forbindelse med det allestedsnærværende udviklingsarbejde og "videnproduktion" skærpes dokumentationskravene.

Vi taler altså om beskrivende og informerende dokumenter, om læringsdokumenter i form af dagbøger, logbøger og portefolier, om opgørelser af uddannelseshverdagen i termer af kvantitativ empiri såvel som kvalitative analyser af felt, observation, kommunikation - altså læringsdokumenter. Og vi taler om flere og mere akademisk ambitiøse eksamensopgaver og bachelorprojekter uden kommafejl, med perfekt redigerede litteraturlister - men få spor af praksis. Det er et latent spørgsmål for alle deltagere i netværket Center for Udvikling af Praktik og Professioner, hvorledes vi hver især i vores respektive opgaver holder os sætningerne i skriftlighedens funktion for øje, og arbejder bevidst med formater der gavner og fornøjer - herunder ikke mindst afprøvning af forskellige formater, og legende og eksperimenterende udvikling af nye formater. Under vores udforskning af sprogets forskellige udtryk har vi pointeret, at sprog og virkelighed /realitet ikke skal forveksles med hinanden. Vi har betragtet interviewudsagn, gruppediskussioner, eksamensopgaver og logbøger som sproglige udsagn OM realitet og erfaring, og anser ofte forholdet mellem realiteten og teksten som mere interessant end teksten i sig selv

Når moderniseringen af den offentlige sektor slår igennem med fordringer om mål, målbeskrivelser og dokumentationer for fag, årgange (progressionsangivelser), specialiseringer, specialer, og så videre er det naturligvis *fornuftigt* at have sig et mål for øje, selvom vi pædagogisk eller udviklingsmæssigt set hellere taler om problemformuleringer eller forsknings-spørgsmål! Det er naturligvis også *legitimt* at uddannelserne - tænkere, planlæggere, undervisere! Og arbejdspladserne - ledelser og professionelle! At alle "os" pålægges at tænke vore egne mål, uddannelsernes (mange) mål sammen med de samfundsmæssigt satte, politiske mål. Sidstnævnte kan man så være mere eller mindre enig i. Man kan fx spørge om man som videnarbejder skal være professionel eller markedsagent - men selv hvis man er radikalt uenig i de politisk satte mål, så er sammenhængen til den samfundsmæssige udvikling og de studerendes, de kommende professionelle fremtidige rolle vigtig: Sammenhængen mellem uddannelsesmål, arbejdspladsmål (evidens) og eens rolle som offentlig ansat embedsperson, den er central - og hvis man ser på problemet i "helikopterperspektiv", ja så er "måden målene ikke hænger sammen på" eller "måden de er i modstrid på", det er også en sammenhæng. En kritisk professionel position er fortsat en legitim een.

Aktuelt er spørgsmålet, som det påpeges nedenfor, at der kan blive så mange mål (inclusiv skriftlig dokumentation) i en uddannelse at målenes indfrielse forhindrer at man forholder sig til formålet med uddannelsen: at mestre det professionelle arbejde *som sådan*. Ligesom mål for arbejdspladserne og sektorerne kan skygge for formålet med selve arbejdet.

*Ikke mindst i praktikken* mærker alle aktører modsætningerne: Skriftlighed med hvilket formål? Mål - er det pædagogiske mål eller politisk (målbare) mål? Hvor meget log, blog og opgave skal man leve op til som studerende? Hvad skal praktikansvarlige fra uddannelsesstederne, henholdsvis vejledere og supervisorere i praktik/klinik påtage sig? Kan studerende fortsat respekteres for godt håndværk, hvis de staver som en brækket arm?

Ikke mindst i disse konkrete og abstrakte, pædagogiske og politiske spørgsmål har det "tværprofessionelle blik" været en stor metodisk gevinst. Alle professionerne har oplevet de nye fordringer som Udfordringer - men på tankevækkende forskellig vis. Det gælder både den konkrete tilrettelæggelse af uddannelsen, med praktik/klinik som et centralt kvalificerende element, og det gælder måden at forstå progressionen gennem hele uddannelsen på: Er der overhovedet sammenhæng mellem de studerendes læringsprogression og uddannelsernes mere formaliserede "uddannelsestænkte" progression?

Endelig er vejledere og supervisorere på arbejdspladserne, deres roller, deres nødvendige nyorienteringer, og hvilke uddannelser, eller blot kurser, der skal nyudvikles i samarbejde med dem selv - en central dagsorden i CUPP.

Sprog, skrift og mål kan begrebsligt ses som referencer til en kinesisk æske om studerende, praktiksteder, uddannelsessteder, udviklingsarbejder og forskning på den ene side har til fælles, men som vi hver især anskuer forskelligt. Det er meget lærerigt at erfare hvorledes.

Begge temaer - og deres åbenbare sammenhæng med andre aktuelle spørgsmål vedrørende evidens, kvalitet, styring - har været diskuteret over en årrække i CUPP med udgangspunkt i forskellige projekter, der er afrapporteret på forskellig vis (se oversigt på bagsiden af denne skriftserie). De to artikler i denne skriftserie er resultaterne af to af disse projekter.

Den første artikel *Log dig på din logbog*, er skrevet af praktikkoordinatorer og undervisere på pædagoguddannelserne i Haslev og i Slagelse, UCSJ, som har undersøgt logbogen som læringsredskab i praktik. Gruppen har udviklet og afprøvet en logbogsmodel, som diskuteres ud fra interviews med to studerende og deres vejledere, som har afprøvet modellen.

Den anden artikel *Mål og skriftlighed som styrings- og læringsredskaber i pædagoguddannelsens praktik* beskriver resultaterne af en undersøgelse af hvordan studerende i praktik tackler de øgede krav om definition af læringsmål og skriftlighed. Undersøgelsen er lavet af undervisere og praktikkoordinatorer fra Slagelse og Glostrup pædagoguddannelser (UCSJ og UCC), som har interviewet en lille gruppe studerende om deres erfaringer med brug af praktikdokumentet. Artiklen peger på de studerendes modstandsstrategier såvel som refleksioner ved brug af praktikdokumentet.

*Sorø og Roskilde, april 2010*

## **BAGGRUNDSLÆSNING**

*Andersen Randi & Weber Kirsten,*  
**Profession og Praktik,**  
Roskilde Universitetsforlag, 2009  
(især kapitel 6)

## LOG DIG PÅ DIN LOGBOG!

### OM LOGBOGEN SOM LÆRINGSREDSKAB I PRAKTIK

Af: Hanne Jahn, Jane Nielsen & Else Færch Gjerulff

*"Jeg har fundet nogle måder at tænke på og stille det op. Mange gange havde man jo gået og tænkt lidt over det, så havde man faktisk næsten fundet frem til det, når man kom hjem og skrev det ind. Eller også når man skrev det ind, så kom man i tanke om, man kunne også have gjort det sådan her. Så kørte det bare lige pludselig. Ved at øve det på papir, kører det bedre – automatisk". (Kim)*

Ovenstående udsagn er hentet fra et interview med to studerende og to praktikvejledere om effekten af arbejdet med logbog i praktik. Interviewet er en del af arbejdet med et pilotprojekt, der omhandler afprøvning af en bestemt logbogsmodel i praksis.

Pilotprojektet er tilknyttet CUPP, hvor praktikinteressenter fra CVU Sjælland er optaget af at undersøge læringsmuligheder for studerende i praktik. I et tidligere CUPP - projekt i 2006 har vi arbejdet på et mere overordnet plan med at beskrive og definere, hvilke mulige potentialer vi mener kan være indbygget i brugen af logbøger som læringsredskab i praktik.

Væsentlige potentialer i brugen af logbøger er efter vores antagelse, at

- det at skrive er et væsentligt redskab, når noget skal læres
- at skrivning kan være med til at skabe kobling mellem teori og praksis

- at skrivning kan fremme refleksion, dialog og samspil mellem den studerende og praktikvejlederen
- skrivning kan på kort og længere sigt fremme ikke blot skrivefærdigheder hos den enkelte studerende, men også kompetencen til at reflektere på flere niveauer.

I nærværende projekt har vi ønsket i praksis at afprøve en bestemt logbogsmodel for at finde ud af, hvilke muligheder og begrænsninger, der viser sig i brugen af denne. Fokus i projektet har haft flere dimensioner. Dels at forsøge at "måle" effekten af logbogen i forhold den studerendes læreprocesser. Dels at undersøge i hvilken udstrækning logbogen fremmer samspillet, dialogen og refleksionen mellem studerende og vejleder. Og i den sammenhæng at se på hvordan der kan ske en faglig kvalificering af vejledningssamtalen mellem den studerende og vejleder.

Projektet har således til hensigt at fokusere på læreprocesser som det, der sker i den studerende, både mens der læres og som resultat af læringen. Interessen samler sig herefter om det, der sker i mødet mellem den studerende og praktikvejleder.

Det skal dog samtidig også understreges, at vi mener, at skriftlighed ikke pr. automatik fører til læring. Skriftligheden er således blot et redskab, der sammen

med en lang række andre faktorer kan føre til læring, men ikke nødvendigvis gør det.

Vi har arbejdet med en tredelt logbogsmodel som umiddelbart kunne tages i anvendelse og som vi havde en forhåbning om ville være brugervenlig og udbytterig for den studerende selv, og i samarbejdet mellem den studerende og praktikvejlederen. Som led i metoden ønskede vi at inddrage både et vejlederperspektiv og et studerendeperspektiv i synet på arbejdet med logbogen. Derfor bad vi to studerende fra pædagoguddannelsen om i samarbejde med deres respektive praktikvejledere at anvende en tredelt logbogsmodel i deres første praktikperiode, en praktikperiode af tre måneders varighed. I slutningen af praktikperioden lavede vi et opfølgende gruppeinterview med de to studerende og deres to vejledere for at evaluere effekten af arbejdet med den tredelte logbogsmodel. Der var tale om et semi-struktureret interview af halvanden times varighed. I tilknytning til interviewet var der på forhånd udarbejdet en såkaldt interviewguide. Alle personer i interviewet er tildelt andre navne end deres rigtige navne for at sikre dem anonymitet. Den to studerende hedder i interviewet Sofie og Kim. Deres vejledere hedder henholdsvis vejleder S og vejleder K.

## REFLEKSION KRÆVER MOD

At reflektere indebærer viljen til at forholde sig spørgende og nysgerrigt til sine oplevelser og at kunne tåle en vis uro og frustration undervejs i processen. At reflektere kræver mod, åbenhed og parathed og kan være den nøgle, der omdanner erfaringer til ny læring. At udvikle sin refleksionskompetence og dermed evnen

til at lære af sine erfaringer, indebærer at have lært sig at lære. Igennem hele uddannelsen udfordres den studerende til at reflektere over sine erfaringer og oplevelser, dels for sig selv fx gennem logbogsskrivning og dels sammen med andre fx medstuderende eller vejledere.

Følgende citat illustrerer en væsentlig del af tænkningen bag logbogsskrivning:

*"we do not actually learn from experience as much as we learn from reflecting on experience. Reflection on an experience, to put it most simply, means to think about the experience, what the experience means, how it felt, where it might lead, what to do about it".<sup>1</sup>*

Alle erfaringer medfører således ikke i sig selv læring. Der må ske en personlig tilegnelse og omdannelse, og i denne proces er begrebet refleksion af central betydning.

Refleksion er en mental proces, hvor en problemstilling eller en oplevelse tænkes grundigt igennem. At reflektere betyder således at overveje, at grunde over noget. Der vendes tilbage til problemstillingen, oplevelsen. Refleksion aktiverer alle sider af personligheden, både tanker og følelser og kan fx omfatte afklaring af egne tanker og følelser i forhold til en bestemt situation eller et bestemt lærestof. Refleksion kan være noget man gør i enrum, tankemæssigt eller skriftligt, eller det kan skabes i samarbejde med andre fx praktikvejlederen.

## DEN TREDELTE LOGBOGSMODEL

Den anvendte logbogsmodel består af

---

<sup>1</sup> George J. Posner, *Field experience. A guide to reflective teaching*. Pearson Education 2005.



følgende tre dele:<sup>2</sup>

**Spontanloggen** rummer en form for skrivning, der er personlig og utvungen. De umiddelbare indtryk, oplevelser og stemninger som den studerende erfarer i sin praktik nedfældes uden, at der på forhånd er udvalgt et bestemt fokus for skrivningen. Denne del af logbogen kan med fordel være ganske privat, bare stoffet kommer ned på papiret. Denne del af logbogen lægger således op til en ustruktureret skrivning, der ofte vil finde sted i eller tæt på den konkrete situation og er åben overfor at fange det overraskende og uventede i en situation. Ulempen ved denne form for logbog kan være, at man "drukner" i tekst som det efterfølgende kan være svært at se mønstre og konturer i. Omvendt kan værdien være, at denne del af logbogen giver anledning til undren og nysgerrighed, der kan være et godt afsæt for en mere struktureret skrivning efterfølgende.

**Refleksionsloggen** er den del af logbogen, hvor den studerende vender tilbage til sin spontanlog og forsøger at finde mening, sammenhæng og fokus i det skrevne. Den studerende er således her på et andet refleksionsniveau, idet han/hun søger at formulere nysgerrige spørgsmål til sin egen praksis og vurdere denne på afstand. Den studerende gør sig tanker om mulige årsager, sammenhænge og måder at fortolke praksis på. Den studerende opstiller mulige scenarier for nye handlemuligheder.

**Samtaleloggen** er den del af logbogen, der med afsæt i både spontanloggen og refleksionsloggen danner grundlag for

forberedelsen til eksempelvis vejledningssamtalen. Her præsenterer den studerende på systematisk vis sit valgte og begrundede fokus for vejledningssamtalen. Spørgsmål, tanker, hypoteser, problemstillinger præsenteres og bredes ud, ikke kun i stikordsform, men gerne i prosaform. Forslag til mulige løsninger, handlinger skitseres og præsenteres. Samtaleloggen rummer således den studerendes kvalificerede oplæg til vejledningssamtalen.

I det følgende fremdrages der væsentlige temaer fra gruppeinterviewet, der belyser hvilke resultater, der kom ud af at anvende den tredelte logbog. Vi vil gerne understrege, at vi ikke på forhånd anser den tredelte logbog som den eneste rigtige eller den måske bedst egnede logbogsmodel, men blot som en model blandt flere mulige. I de efterfølgende uddrag fra interviewet vil det også fremgå, at de to studerende har brugt logbogsmodellen meget forskelligt, hvilket vi finder er interessant. For den ene studerende har logbogsmodellen overvejende været et relevant styringsredskab, mens den anden studerende snarere har vurderet logbogsmodellen som et relevant, men på nogle punkter også begrænsende redskab.

## TEMA 1: STRUKTUR OG SYSTEMATIK I ARBEJDET MED LOGBOGEN.

Allerede i starten af interviewet bliver det tydeligt, hvor forskelligt de to studerende har organiseret arbejdet med logbogen. Den ene studerende har skrevet i hånden og den anden på computer. Også graden af systematik er meget forskellig for de to studerende. Sofie siger om sin måde at organisere logbogen på:

<sup>2</sup> Inspireret af Dysthe, Hertzberg og Hoel: *Skriv for at lære*

*"Det har været svært for mig med den logbog. Det har ikke rigtig fungeret for mig. Jeg har ikke rigtig kunnet få det til at fungere med min måde at lave tingene på, og hvordan jeg gør tingene. Når jeg har skrevet i logbogen har jeg delt den op i 3. Det blev noget mærkeligt noget for mig, fordi nogle gange kom jeg hjem og skrev lidt videre og så skrev jeg lidt mere. Og nogle gange har jeg slet ikke skrevet. Det var ikke særlig systematisk. Sådan har jeg gjort."* (Sofie)

For Sofie har den rammesatte struktur i logbogen tilsyneladende ikke givet ret meget mening. Hun er tilsyneladende en studerende som trives bedst med en høj grad af spontanitet og mundtlighed, hvilket understreges, når hun i interviewet siger:

*"Det ligger bare mere naturligt for mig, at hvis der er noget, jeg undrer mig over, så går jeg hen og spørger med det samme."* (Sofie)

*"Det gode for mig har været det spontane, hvor jeg bare har kunnet skrive og skrive."* (Sofie)

For en studerende som Sofie er refleksion -i -handling tilsyneladende den form for refleksion, som hun umiddelbart foretrækker og måske er mest fortrolig med. Dette hænger muligvis sammen med, som hun siger videre i interviewet, at hun har lidt af en barriere i forhold til at skrive, og at hun er flyvsk i sine tanker.

*"Der er heller ingen tvivl, at jeg har haft svært ved at fastholde mig. Så er jeg et sted, når jeg sætter mig og skal i gang. Men så går der 30 sekunder, så er jeg et andet sted i mit hoved."* (Sofie)

Hun udtrykker videre, at hun i uddannelsen savner mere træning i at skrive og i det hele taget arbejde med skriftlighed.

*"eg tror, der ligger noget mere i at lære de studerende at skrive – ikke fordi de ikke kan finde ud af at skrive, men at der bliver mere træning i det, at man bliver kørt mere ind i det".* (Sofie)

Sofie udtrykker i citatet også en del af historien om institutionskulturen i mange pædagogiske institutioner. Historisk set har institutionskulturen i pædagogiske institutioner i overvejende grad været præget af mundtlighed. Først i de sidste 15-20 år er pædagoguddannelsen, og de pædagogiske institutioner i større og mere systematisk omfang begyndt at anvende forskellige former for skriftlighed. I højere grad end fx lærerprofessionen har den pædagogiske profession således historisk set været baseret på mundtlighed.<sup>3</sup> Selv om mange institutioner har mere fokus på skriftlighed nu, varierer det stadig meget fra institution til institution, hvor meget, der gøres ud af skriftligheden i hverdagen og i forhold til de studerende praktklæring.

Sofie udtrykker, at den største barriere i forhold til det at skrive ligger i at komme i gang, fordi når hun endelig er kommet i gang har det at skrive også ført til noget brugbart for hende.

*"Når jeg har sat mig ned og gjort det, så er der også kommet noget godt ud af det."* (Sofie)

For Kim ser billedet i forhold til skriftlighed og systematik i arbejdet noget anderledes ud. Han siger:

*"Jeg startede med at skrive det hele på computer. Når jeg kom hjem skrev jeg det som var sket med en anden farve. Så*

---

<sup>3</sup> Lene Storgaard Brok og Frants Mathiesen, *Skriftlighed – et læringsredskab i professionsuddannelser*. Samfundslitteratur 2005

reflekterede jeg over, hvad jeg kunne have gjort anderledes og så med en tredje farve skrev jeg de ting, jeg skulle have med til vejledningsmøde .....det fungerede ellers meget godt, synes jeg. Der var nogle barrierer med det. Det tog alt for meget af min private tid, fordi jeg sad og tænkte over det hele tiden." (Kim)

Kim griber således i modsætning til Sofie arbejdet med logbogen meget systematisk an, og han reflekterer meget over sine erfaringer og oplevelser, så meget, at de tilsyneladende kommer til at fylde for meget i hans private liv. Hvor barrieren for Sofie handler mest om selve det at komme i gang med at skrive og fastholde struktur og fokus i sine tanker, handler det for Kim mest om, at tiden er en barriere, og at han har svært ved at koble af, når han kommer hjem. Man kan således sige, at de to studerende står overfor nogle meget forskellige, læringsmæssige udfordringer i arbejdet med logbogen. Sofie har tilsyneladende brug for logbogen som afsæt for mere systematisk at komme i gang med at reflektere, hvor Kim har brug for logbogen til at "tømme" sit hoved for refleksioner.

## TEMA 2: AT SKRIVE SIG TIL KLARHED.

Det ser ud som om arbejdet med logbogen for Sofies vedkommende på trods af de nævnte barrierer også har betydet, at der er kommet mere struktur og klarhed over hendes tanker, og at hun er bevidst om værdien af det at reflektere over sin praksis som del af læreprocessen. Hun siger:

*"Det er i hvert fald blevet klart og tydeligt for mig, at jeg skal have et eller andet system oppe i mit hoved. Det kan godt være, at det ikke lige skal være det her*

*system, men jeg skal have et eller andet system. Fordi når man har sat sig og er gået i gang, så har jeg også fået noget ud af det. Både at have fået gennemgået dagen, men det har også sat nogle ting i gang. For når man sidder og skriver og skriver, så kommer der nogle gange noget frem, som man ikke lige havde lagt mærke til. Men når man læser det igennem, så får man lige tænkt nåh..."* (Sofie)

*"Hun tænker hurtigere, end hun skriver. Og det gør vi måske alle sammen. Men når du så gjorde det (skrev), og du blev tvunget til det, så blev det også brugbart for dig".* (Vejleder S)

For Kims vedkommende har arbejdet med logbogen tilsyneladende også betydet en større klarhed fx i forhold til handlemuligheder i praksis og det at koble teori og praksis.

*"Man havde både tænkt det og man havde skrevet det, og det gjorde, at når man stod i en lignende situation, så kunne man hurtigere finde....nå ja, på side 4 nederst står der jo, hvad jeg skal gøre nu. Det hjalp meget synes jeg."* (Kim)

*"Jeg synes det med, hvad det har betydet for udvikling af refleksionskompetence, det synes jeg, at jeg har fået meget ud af."* (Kim)

Af eksemplerne fremgår det, at logbogen kan være et velegnet styringsredskab for den studerende i forhold til at strukturere sine tanker og refleksioner, men en vigtig side ved logbogen er også, at den efter vores opfattelse skal kunne fungere som et styringsredskab, men uden på forhånd at begrænse den studerendes læreprocesser. I Sofies interviewudsagn er det interessant at iagttage, at det er som om strukturen i hendes logbog vokser ud af selve skriveprocessen og ikke omvendt, at

det er strukturen i den tredelte logbogs-model, der former skriveprocessen. For hende virkede den tredelte logbog måske mest som en begrænsning, og derfor valgte hun sin helt egen model.

Hun siger: *"Jeg har taget elementer ud af logbogen, som jeg har brugt, og så har jeg bare lavet min egen."* (Sofie)

Logbogen synes også at være ikke blot et velegnet redskab for den studerende, men også for vejlederen i forhold til at møde den studerende, der hvor han/hun er og herfra guide den studerende i den videre læreproces.

*"Og så synes jeg det er et rigtig godt redskab som vejleder, for man kan hurtigt få en fornemmelse af, hvor er den studerende.. Hvor kan vi starte, hvor kan jeg fylde på, hvor kan jeg guide og vejlede den studerende"* (Vejleder S)

### **TEMA 3: AT UDVIKLE EJERSKAB I FORHOLD TIL VEJLEDNINGSSAMTALEN.**

Vejledningssamtalen i praktik er en professionel og formålsbestemt samtale. Vejledningssamtaler i praktik iværksættes med det formål at styrke den studerendes udvikling og læring. Altså iværksættes vejledningssamtaler for den studerendes skyld, og det er derfor naturligvis den studerendes læreprocesser, der bør være i fokus for samtalen. I pædagoguddannelsen er det et vigtigt mål at lære den studerende at tage ansvar for egne læreprocesser eller udtrykt lidt anderledes udvikle ejerskab i forhold til egen læring. Spørgsmålet er, hvordan den studerendes oplevelse af ejerskab udmøntes i forberedelsen til og gennemførelsen af selve vejledningssamtalen, og hvordan logbogen måske kan bidrage til et sådant ejerskab?

*"Jeg har lagt mest vægt på det, som var*

*relevant på det tidspunkt der. Men med den log jeg har lavet, gav det sig selv, hvad vi skulle snakke om til vejledningstimerne, for det var det, som var prikket ud. Så skrev jeg det ind i en dagsorden til mødet. Så skrev jeg, hvad vi skulle snakke om. Sådan har jeg brugt den."* (Kim)

Og Kims vejleder supplerer:

*"Jeg synes det har været rigtig, rigtig godt. Netop det, at når han har fået reflekteret over det som han har skrevet, så har han gjort sig nogle overvejelser om, hvad der var relevant, vi skulle tage med til vores vejledningssamtale. Og der har vi fået debatteret nogle af de ting som han har haft med. På den måde synes jeg, at det har været perfekt."* (vejleder K)

For Kims vedkommende ser det således ud til, at logbogen har hjulpet ham i forhold til at udvikle ejerskab i forhold til vejledningssamtalen og dermed også til egen læring. Det er Kim, og det, der har været væsentligt for ham at tale om, der har dannet udgangspunkt for vejledningssamtalen. I vejledningssamtalen tages der udgangspunkt i Kims erfaringer med konkrete handlinger – i en arbejdspladsbaseret viden. Denne viden gøres i vejledningen til genstand for fælles undersøgelse og refleksion. Herved skabes der mulighed for, at Kims forståelse bliver udfordret gennem vejlederens nysgerrige og undrende spørgsmål.

Sofie har i modsætning til Kim ikke brugt logbogen som et systematisk grundlag til at forberede sig til vejledningen. Hun har sommetider haft en dagsorden til vejledningstimerne, men ofte er hun og hendes vejleder kun nået til det første punkt og har herefter mere spontant fokuseret på det, der har optaget Sofie lige nu og her. Det fremgår ikke af

interviewet, om Sofie selv har udformet dagorden for vejledningssamtalerne eller hvordan indholdet i vejledningen er kommet i stand. Ligesom med logbogs-skrivningen fødes struktur og indhold i vejledningen for Sofies vedkommende undervejs i processen.

*"Hvis jeg har været optaget af et eller andet, så går jeg og tænker meget over det, og så har jeg ikke glemt det til vejledning, og så siger jeg bum bum bum til min vejleder... Og så har jeg også tænkt over, hvordan det kan være... så har jeg allerede et eller andet oppe i hovedet, som jeg så fremlægger for hende.*

Det kan synes som om, at Sofies spontane og løse tilgang i arbejdet med logbogen kommer til at præge også vejledningens struktur og indhold (sagsforholdet). Af kommentarerne i interviewet er det diffust og vanskeligt at pege på, hvem der egentlig har ejerskabet i vejledningssamtalen, og hvad der er i fokus for vejledningen.

*"Jeg er røget med på den impulsive. Bortset fra, at hun har snakket om det hele ugen. Jeg må erkende, at jeg er røget med på den der." (Vejleder S)*

*"Vi har haft nogle dagsordner, men vi er bare aldrig nået længere end det første punkt." (Vejleder S)*

Vi kan ikke ud fra interviewet sige noget om, hvad dette konkret har betydet for Sofies læring i praktikken, men vi har den opfattelse, at det formentlig vil være støttende for Sofies videre læring, hvis vejleder i højere grad udfordrer Sofie i forhold til at skabe og fastholde struktur såvel i forberedelsen som gennemførelsen af vejledningssamtalen. Logbogen, men ikke nødvendigvis i den tredelte form kunne være et bud på et redskab til ska-

belse af en sådan struktur.

Til gengæld viser kommentarerne i interviewet også noget om betydningen af relationen mellem den studerende og vejleder for den studerendes udbytte af vejledningen, og her siger Sofie, at hun helt klart har fået et udbytte af vejledningen, fordi hun har følt sig tryk og veltilpas i sin relation til vejleder.

*"Så fordi vi ikke har haft nogen dagsorden, så har det ikke... vi har på intet tidspunkt siddet og kigget på hinanden og tænkt "er der ikke mere du vil vide Sofie eller omvendt". Der har været et flow." (Sofie)*

## AFSLUTNING

Det er vores antagelse, at når den studerende udfordres i forhold til at udvikle ejerskab til vejledningssamtalen bliver den studerende også bedre til at lære - at lære. Den studerende bliver mere bevidst om 1) sit eget læringsbehov: Hvad har jeg brug for at lære? 2) Hvordan lærer jeg bedst? 3) Hvad kan jeg konkret gøre for at lære mere?

Vejledningssamtalen er et vigtigt redskab i udviklingen af den studerendes professionsforståelse, og vejledningssamtaler kan derfor efter vores vurdering ikke handle om hvad som helst. I dele af logbogen kan den studerende skrive ucensureret om sine personlige/private overvejelser, men i forberedelsen og gennemførelsen af vejledningssamtalen, må den studerende efterhånden, som led i udvikling af professionsforståelse lære sig at overveje, hvad der er relevant/irrelevant at bringe ind i en vejledningssamtale. Den studerende må med andre ord overveje, hvor grænserne går mellem det private, det personlige og det professio-

nelle rum samt lære sig med støtte fra sin vejleder at holde fokus i samtalen på egne læreprocesser og dermed også udvikle og fastholde ejerskabet i samtalen.

### LITTERATURLISTE

*Brok, Lene Storgaard & Frants Mathiesen,*  
**Skriftlighed – et læringsredskab i professionsuddannelser**

Samfundslitteratur 2005

*Dysthe, Olga, Frøydís Hertzberg og Torlaug Løkensgaard Hoel,*

**Skriv for at lære – faglig skrivning i de videregående uddannelser**

Forlaget Klim 2001

*Posner, Georg J. Field experience,*

**A guide to reflective teaching**

Pearson Education, 2005

# MÅL OG SKRIFTLIGHED SOM STYRINGS – OG LÆRINGS- REDSKABER I PÆDAGOGUDDANNELSENS PRAKTIK

Af: Lene Torp, Helle Arnskov & Else Færch Gjerulff

*”Ikke alt, der tæller, kan tælles, og ikke alt, der kan tælles, tæller.” (Einstein)*

## INDLEDNING<sup>1</sup>

I denne artikel er det hensigten at undersøge og diskutere, hvordan pædagogstuderende i praktik tackler kravene om læringsmål, dokumentation og skriftlighed. Hvordan får de sig selv med? Hvor ser de dokumentet som en hjælp og et erkendelsesrum, og hvor ser de dokumentet som en hæmsko eller noget der bare skal overstås, fordi det nu engang er et vilkår, og noget, der kræves fra centralt hold?

Det overordnede undersøgelsesspørgsmål lyder således: ”Hvordan afspejler tidens trang/tvang til at forandre, dokumentere, offentliggøre, synliggøre, evaluere, kontrollere sig i de studerendes måde at bruge praktikdokumentet på, og hvilke eventuelle modstandsstrategier ses hos de studerende i mod dette? Hvor eksporteres mulige problemer hen?”

Undersøgelsen bygger på kvalitative interviews med 5 studerende på henholdsvis pædagoguddannelsen i Slagelse

og pædagoguddannelsen i Glostrup. De studerende er udvalgt så begge køn er repræsenteret, de repræsenterer forskellige aldre, og deres brug af praktikdokumentet er forskelligt (nogle bruger det flittigt, nogen bruger det moderat og en enkelt vil hellere have sin kinabog). De studerende er endvidere interviewet for nogles vedkommende i den 1. praktik og andre i den 2. Praktik. Formålet er både at afdække de studerendes holdning til det at bruge læringsmål og praktikdokument i praksis, men også at afdække, hvor de studerende selv mener, at barriererne findes for at kunne udnytte dokumentet som lærings-, refleksions- og dokumentationsredskab.

De 5 interviews er analyseret på det tekstnære plan med henblik på at afdække, hvad er udsigelsen? Vi har inddraget teori om professionerne for bedre at kunne forstå praktikdokumentet og de studerendes brug af det. Endvidere har vi inddraget teoretiske perspektiver om skriftlighed og identitet for at sætte praktikdokumentet ind i en lærings- og erkendelsesmæssig ramme. Sidst, men ikke mindst har vi valgt at inddrage samfundsmæssige teori som forklarings- og forståelsesramme og i dette perspektiv at belyse praktikdokumentet og de dertil knyttede læringsmål som et styringsredskab på linje med andre aktuelle styringsredskaber i den offentlige sektor.

<sup>1</sup> Denne artikel er blevet til på baggrund af et udviklingsarbejde om praktikdokumentet i pædagoguddannelsen startet i september 2008. I CUPP-regi (Center for Udvikling af Praktik og Profession) var vi tre seminarielktorer der satte os for at undersøge de potentialer - og modstandspotentialer, der ligger i de studerendes udformning af et praktikdokument.

## UDDYBENDE OM UNDERSØGELSENS ÆRINDE OG HOVEDRESULTATER

I debatten om mål som styrings- og læringsredskab, var det i undersøgelsen en vigtig intention for os, ikke at forfalde til at være enten for eller imod brugen af mål i professionsuddannelsernes praktik. Som undervisere kunne vi se en række spændende muligheder for opkvalificering af de studerendes praktikuddannelse gennem netop indførelsen af CKF og kompetencemål, samtidig med, at vi også var nysgerrige efter at få mere viden om, hvordan de studerende i praksis oplever ikke blot mulighederne, men også begrænsningerne ved brugen af mål. Vi ville således forsøge at tegne et forhåbentligt nuanceret billede af disse muligheder og begrænsninger. Vi var endvidere nysgerrige efter at undersøge, hvordan praktikdokument og læringsmål konkret bruges i praksis og om der var en eventuel diskrepans mellem de forventninger vi som uddannelsesinstitution har til brugen af praktikdokumentet – forventninger, som vi lægger ind i forberedelsen/undervisningen af de studerende forud for praktikken og den måde de studerende konkret fortolker og bruger praktikdokument og læringsmål på. Sidst, men ikke mindst var vi interesserede i at finde ud af, hvilke mulige modstandstrategier de studerende anvender for om muligt at neutralisere effekten af det magt- og styringsredskab som man kan sige, at kravet om brugen af mål også er.

I de gennemførte interviews måtte vi efterfølgende konstatere, at fokus i de studerendes udsagn pegede mere på begrænsningerne i brugen af praktikdokumentet end på mulighederne og dette til trods for, at vi med vores spørgsmål forsøgte at spørge så åbent som muligt.

En mulig forklaring på dette kan være, at på det tidspunkt, hvor vi interviewede de studerende var den nye pædagoguddannelse kun lige begyndt, og der herskede derfor selvsagt stor usikkerhed om brugen af praktikdokumentet både på uddannelsesinstitutionen og i praksisfeltet. De studerendes udsagn kan således være en afspejling af denne usikkerhed. Undersøgelsen afspejlede også, og nok ikke overraskende en diskrepans mellem uddannelsesinstitutionens forventninger og de studerendes konkrete brug af praktikdokument og mål. Dette mener vi kan tilskrives de to meget forskellige læringsrum og dermed også forskellige logikker som karakteriserer henholdsvis uddannelsesfeltet og praksisfeltet. Uddannelsesfeltet bliver i disse år præget af en stigende grad af akademisering med krav om vidensbasering, systematik, skriftlighed og refleksion – en akademisering som ikke nødvendigvis finder genklang på samme måde i praksisfeltet. I de studerendes udsagn om skriftlighed bliver dette f.eks meget tydeligt.

Vi har som resultat af vores undersøgelse fundet frem til, at arbejdet med mål som lærings- og styringsredskab ser ud til at være en modsætningsfyldt affære, og at det rummer en række dilemmaer for de studerende i praktik. Af vores interviewmateriale mener vi at kunne se en udpræget tendens til, at både studerende og vejledere meget gerne vil arbejde med læringsmål og praktikdokument, og at de gør sig mange tanker og overvejelser om dette. Samtidig kan vi dog også få øje på nogle dilemmaer i de studerendes udsagn, som peger på, at det ikke altid er let for de studerende at leve op til de krav og forventninger, der er til dem fra både ud-



dannelsesinstitutionens og praktikinstitutionens side.

I de studerendes udsagn bliver det i undersøgelsen også tydeligt, hvordan de studerende udvikler forskellige modstandsstrategier i forhold til at håndtere f.eks. kravene om dokumentation og skriftlighed. Med inspiration fra den franske filosof Michel Foucault kan man sige, at hvor der er magt er der også altid modstand, der forsøger at neutralisere effekten af magtudøvelsen<sup>2</sup>. Magtudøvelsen er dog hos Foucault ikke lokaliseret nogen bestemte steder eller hos bestemte personer, men er en allestedsnærværende produktiv magt, der sætter sig igennem i sproget, kommunikationen og i relationerne mellem mennesker.

Vi håber, at læseren nu har fået appetit på at læse videre og mere uddybende om undersøgelsen i det følgende, men inden da vil vi gøre opmærksom på, at denne artikel ikke skal ses som en færdig og afrundet helhed, der giver svarene på nogle af virkeligheden meget komplekse spørgsmål. Vi vil gerne, at artiklen skal læses som et refleksionsdokument, der snarere end at levere svarene, peger på nye spørgsmål og udfordringer i forhold til feltet. Med dette in mente begiver vi os nu videre til selve indholdet i undersøgelsen.

## MULIGHEDER OG BEGRÆNSNINGER VED BRUGEN AF LÆRINGSMÅL

I det følgende vil vi på baggrund af egne litteraturstudier<sup>3</sup> og de studerendes udsagn i de gennemførte interview opstille

<sup>2</sup> Michel Foucault, *Overvågning og straf*. København 1975

<sup>3</sup> Verner Petersen, *Vildveje i velfærdsstaten*. Informations Forlag 2008

nogle af de muligheder og begrænsninger, som vi mener at kunne identificere ved brugen af læringsmål. Her præsenteres først en række statements. I den efterfølgende diskussion vil vi reflektere over nogle af disse muligheder og begrænsninger gennem inddragelse af forskellige interviewudsagn fra de studerende selv.

### MULIGHEDER VED BRUGEN AF LÆRINGSMÅL I PRAKTIKKEN

- Læringsmål kan skabe faglig retning, fokus og klarhed for den studerende i praktikuddannelsen og dermed grundlag for mere målrettede læreprocesser.
- Læringsmål knyttes til og understøtter vidensbaseringen i uddannelsen.
- Læringsmål kan skabe grundlag for klare forventninger mellem praktiksted og studerende.
- Læringsmål og institutionens profil som uddannelsesinstitution kan evalueres og vurderes op imod hinanden.
- Læringsmål kan være med til at profilere uddannelsen/faget/professionen for den studerende.
- Læringsmål er grundlag for, at den studerendes læringsmæssige udbytte dokumenteres og skriftliggøres.
- Læringsmål rummer identitetsskabende muligheder for den studerende.

### BEGRÆNSNINGER VED BRUGEN AF LÆRINGSMÅL I PRAKTIKKEN

- Læringsmål kan afføde øget brug af kontrol og sanktioner i forhold til vurderingen af den studerendes læringsmæssige udbytte
- Fokuseringen på læringsmål kan betyde, at både studerende og vejledere overser eller "glemmer", hvad det overordnede formål med praktikuddannelsen er.

- Læringsmål kan medvirke til, at den studerende vælger, at kun den "pæne" side af praksis vises frem og dokumenteres. Modsætninger og dilemmaer i arbejdet træder ikke frem.
- Læringsmål måler ikke nødvendigvis det, der er vigtigst at måle. Læringsmål kan fjerne fokus fra andre vigtige læringsområder. Risiko for, at kun den læring, der har relation til læringsmålene træder frem i lyset, hvorimod andre væsentlige læreprocesser træder i baggrunden.
- Læringsmål kan medføre risiko for, at tiden bruges til at dokumentere noget, der egentlig er uvæsentligt for både den studerende og praktikinstitutionen.
- Læringsmål kan virke fremmedgørende for den studerende.
- Læringsmål kan være problematiske i forhold til at rumme og indfange det essentielle i det pædagogiske arbejde som værende på en og samme tid vidensarbejde, lønarbejde og menneskearbejde. Vidensarbejdet kan her få forrang i forhold til lønarbejdet og menneskearbejdet på grund af den stigende grad af akademisering af feltet.

## **LÆRINGSMÅL – FOKUS, RETNING, KLARHED ELLER HVAD?**

Flere af de studerende udtrykker, at de kan se relevansen i at arbejde med læringsmål med henblik på både at skabe fokus og klarhed i praktikuddannelsen samt at dokumentere deres læringsmæssige udbytte.

*"Nu er der jo meget dokumentation, når vi er færdiguddannede, så hvorfor ikke øve os på det allerede som studerende. Vi kan jo i hvert fald ikke komme og sige, når vi er færdiguddannede, at vi ikke har lært at do-*

*kumentere, for det er jo også en måde at træne sig selv på til, når man er færdig..."*

*Jaja, så kan man sige, at på den måde fastholder ens læringsmål en i at få taget en snak op med praktikvejlederen og også studievejlederen for den sags skyld, når man kommer til midtvejsevalueringen og samtalen..."*

Omvendt kan det at dokumentere arbejdet med læringsmål og praktikdokument også blive en vigtig del af den studerendes retssikkerhed og være med til at kontrollere praktikinstitutionen. En studerende siger i interviewet:

*"Jeg tænker ikke, at det har noget med vurderingen at gøre og alligevel lidt. Så vil jeg sige det kan være en hjælp til den studerende selv at lave det, fordi hvis du er på et praktiksted hvor...de måske...påstår, at der er nogen ting man ikke har arbejdet med, så kan du gå ind og hive dit praktikdokument frem og dokumentere det".*

En af vores studerende siger modsat, adspurgt om, hvorvidt hun oplever det som en hjælp at have sit praktikdokument indeholdende læringsmål lavet på baggrund af CKF og kompetencemål:

*"Næh, det tror jeg ikke, jeg synes ikke CKF'erne har noget med praktikdokumentet at gøre..... jeg har brugt praktikdokumentet til at skrive stikord ned, og så bruger jeg logbogen, jeg synes ikke jeg læser .....når jeg laver læringsmålene har jeg ikke læst CKF'erne der, og det er jo så fordi, jeg tænker mine læringsmål er lavet ud fra, at de skal opfylde CKF'erne, så synes jeg ikke, at jeg har haft så megen nytte af at blive ved med at sidde og læse CKF'erne, fordi jeg har lavet CKF'erne derudfra."*

Læringsmålene kan således positivt være med til at fastholde en retning for nogle studerende, hvorimod andre ikke

oplever den samme grad af retning og klarhed.

En af de studerende i vores interview-materiale udtrykker, at hun ikke rigtig bruger det at skrive i praktikdokumentet. Dette begrundes hun dels med henvisning til sine medstuderende, der efter hendes opfattelse heller ikke bruger det samt hendes vejleder, der ikke efterspørger det.

Hun siger: *"nej, overhovedet ikke, jeg ved ikke engang om hun [vejleder] ved, at det eksisterer."*

Af ovenstående udsagn fremgår det, at der blandt de studerende er delte meninger om relevansen og brugen af praktikdokumentet. Den studerende, der udtrykker skepsis i forhold til brugen understøtter samtidig sit udsagn gennem henvisning til, at vejleder og/eller medstuderende heller ikke bruger det. Det har naturligvis som undervisere ved uddannelsesinstitutioner vakt vores undren og nysgerrighed, at praktikdokumentet tilsyneladende ikke tillægges den betydning eller anvendes som det er hensigten i lovgivningen. Hvad er der mon på spil her?

## FORBEREDELSEN

En anden siger i forhold til arbejdet med at forberede praktikdokumentet:

*"Jeg synes det var svært det her med, hvad vi har lavet på seminarierne, og hvad er egentlig den større mening med det, fordi vi følte, vi havde, vi vidste godt, vi havde foretaget os noget og været der, men vi vidste bare ikke, hvad det var, det var bare sådan noget, der lå og ulmede og nu skulle der lige pludselig begreber og skemaer på, det var egentligt lidt vanskeligt, hvad var det egentlig, vi arbejdede med der, og hvad hedder det?"*

Udsagnet fra den første studerende tyder ikke på, at den studerende kan se den overordnede mening med CKF og kompetencemål, og de kommer derfor ikke til at fylde så meget i den studerendes overvejelser om praktikken. Den anden studerende oplever det vanskeligt at skulle sætte ord på sine læreprocesser og på baggrund heraf omsætte sin læring i klare mål. Dette kan givetvis også hænge sammen med, hvor den studerende befinder sig i uddannelsen, da det må formodes, at en studerende i 1. praktik har vanskeligere ved at skulle formulere sig om egne læreprocesser end en studerende i 2. eller 3. praktik. Herudover kan det for nogle studerende virke overskridende at skulle sætte ord på egen læring, da det kan opleves dels uvant, men også som en invasion af det private rum hos den studerende. At skulle arbejde med selvevaluering kan vække modstand hos mange mennesker.

## DILEMMAET MELLEM STANDARDISERING OG PLADS TIL FORSKELLIGHED

Et andet dilemma vi vil pege på er, at på den ene side betyder de senere års decentralisering umiddelbart større frihed og handlerum for den enkelte pædagog. På den anden side kan man sige, at der hånd i hånd med decentralisering af ansvar og autonomi også sker en reduktion af autonomien, idet det pædagogiske arbejde nu allerede i store træk er indholdsbestemt via kvalitetskrav - og mål sat fra centralt hold. Alle skal således kunne forvalte dilemmaet mellem centralisering og decentralisering.

Det samme gælder indenfor uddannelsesfeltet, hvor de studerende i forberedelsen til praktikken har en vis frihed til at

formulere deres læringsmål, men indenfor meget styrede og centralt fastsatte rammer om, hvilke mål, der skal indføres i løbet af de 3 praktikperioder. Dette kan afføde et dilemma mellem kravet om standardisering og ensartethed på den ene side og ønsket om rummelighed og plads til forskellighed i formuleringen af mere individuelle læringsmål på den anden side.

Læringsmålene i praktikdokumentet er overvejende bygget op af en række relativt lineære mål, hvor det tilsyneladende kan være svært for nogle studerende at se sig selv og formålet med de opstillede mål. En modstrategi for nogle studerende i forhold til den oplevede meningsløshed, kan være helt eller delvis at undlade at forholde sig aktivt til læringsmålene eller selv opstille andre mål.

En studerende siger adspurgt om hun bruger læringsmålene som grundlag for vejledningen:

*”Nej, institutionen, børnene og jeg selv er omdrejningspunkt for vejledningen. Vejledningen tager udgangspunkt i, hvad jeg vil snakke om, men vi har jo heller ikke planlagt vejledningen.”*

Det er interessant at notere, at den studerende her tilsyneladende ikke ser nogen kobling mellem institutionen, børnene, hende selv og læringsmålene. Der udvikles ikke for denne studerende et ejerskab til læringsmålene, og det bliver et meget udvendt og instrumentelt forhold som den studerende får til læringsmålene, tilsyneladende løsrevet fra den praksis som hun er en del af. I en sådan situation kan det at arbejde med læringsmålene få en fremmedgørende effekt på den studerende.

## KROPPEN I LÆREPROCESSEN

Fokuseringen på de lineære mål kan være med til at begrænse nogle studerendes læring, da det kan være svært i læringsmålene at udtrykke de mere emotionelle, sociale og kropslige sider af den studerendes læreprocesser.

En studerende fortæller, at hun har svært ved at finde ord for de følelser hun har i forskellige situationer

*”Ja, du kan ikke beskrive det med ord, sådan er det også, hvis man skriver dagbog, altså så kan man nogen gange tænke, at man havde det helt forfærdeligt eller et eller andet i situationen, det er også det samme på praktikstedet, hvis du har oplevet noget du synes det var helt vildt slemt, så synes jeg, at det er svært at få den der følelse tilbage.”*

## MÅL OG FORMÅL

Et dilemma er også forholdet mellem formål og mål. Formål hænger sammen med begrundelser, intention og mening. Formål rummer ide, mening og retning. Formål udtrykkes ofte som overordnede hensigter og mening, der ikke umiddelbart lader sig reducere til konkrete mål. Til forskel fra formål rummer mål ofte ingen eksplicitte begrundelser. Det begrundes altså ofte ikke, hvorfor målet er vigtigt og det rummer ikke i sig selv en eksplicit mening med mindre målet ses i lyset af et mere overordnet formål<sup>4</sup>. Spørgsmålet er således, om også læringsmål i pædagoguddannelsens praktik nogle gange kommer til at skygge for det, der er uddannelsens overordnede formål. Man kan fristes til at spørge om det overordnede formål

---

<sup>4</sup> Verner Petersen, *Vildveje i velfærdsstaten*. Informations forlag 2008.

med uddannelsen kan indfries gennem at opstille nogle relativt få klare mål til praktikken?

Det er interessant at notere sig, at man i den nye bekendtgørelse for pædagoguddannelsen ikke længere kan finde en beskrivelse af det overordnede formål med uddannelsen<sup>5</sup>. Der tales i bekendtgørelsen alene om mål. For at finde nogle betragtninger om det overordnede formål med uddannelsen skal man gå til selve lovteksten.

Om formålet med pædagoguddannelsen hedder det bl.a. i loven<sup>6</sup>, at den skal kvalificere de studerende til at kunne

- a) indgå i professionelle relationer med børn, unge og voksne brugere og samarbejde med, vejlede og støtte disses forældre og pårørende.
- b) formidle samfundsmæssige mål og værdier til alle uanset sproglig og kulturel baggrund
- c) analysere, evaluere, dokumentere og udvikle pædagogisk praksis samt deltage i kvalitets- og udviklingsarbejde.

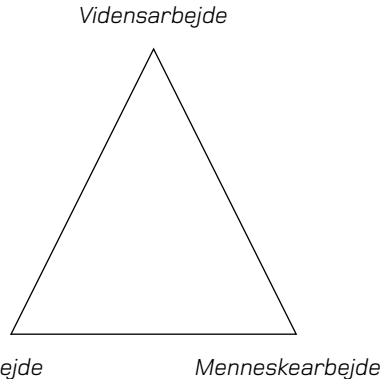
Det overordnede formål med uddannelsen er at uddanne til arbejdet og til efter- og videreuddannelse. Spørgsmålet er, hvilke dilemmaer og modsætninger, der er på spil i det pædagogiske arbejde, og hvordan dette sætter sig igennem i de studerendes arbejde med læringsmålene? Som inspiration i forhold til at forstå, hvad der karakteriserer kompleksiteten i pædagogisk arbejde, og hvilke dimensioner, der er på spil i pædagogisk arbejde vil vi henvise

<sup>5</sup> BEK nr.220 af 13/03/2007 Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog

<sup>6</sup> Lov nr 315 af 19/4/2006 Lov om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog

til følgende model<sup>7</sup> også kaldet professionstrekanten.

### Professionstrekanten:



Pædagogisk arbejde og dets særlige karakter kan ikke beskrives udtømmende, men modellen her afspejler 3 uomgængelige dimensioner ved det pædagogiske arbejde. Pædagogisk arbejde er på én og samme tid både *vidensarbejde*, *lønarbejde* og *menneskearbejde*. Disse 3 dimensioner står tilmed ofte i modsætning til hinanden som det er tilfældet, når relationen til det enkelte barn og dets behov (menneskearbejdet) ikke kan tilgodeses p.g.a personalemangel (lønarbejdet). At der konstant opstår dilemmaer og problematiske situationer i pædagogisk arbejde er således ikke en forstyrrelse af den normale orden, men et vilkår man som både pædagog og studerende må forholde sig til hver eneste dag. Som tidligere nævnt mener vi, at der kan være en risiko for, at sådanne problematiske situationer ikke dokumenteres og reflekteres som led i de

<sup>7</sup> Randi Andersen og Kirsten Weber, *Profession og praktik*. Roskilde Universitetsforlag 2009

studerendes arbejde med læringsmålene, fordi de studerende ikke tror, at dette "belønnes" af praktikvejleder eller uddannelsesinstitution. De studerende vælger derfor kun at vise vejleder de "pæne" sider af praksis i f.eks logbogen:

Adspurgt til, hvordan hun arbejder med læringsmålene, siger en studerende, at disse har hun skrevet ned (kopieret), men vejleder får ikke adgang til at læse, hvad hun har skrevet:

*"Hun ser ikke logbogen, det hun ser er læringsmålene og det snakker vi om. Det er jo faktisk det, jeg skriver ned, hun ser det bare ikke på skrift, hun hører bare mig sige det og spørger ind til det".*

En anden studerende siger:

*"Ja, vejlederen får det som jeg i mine læringsmål har dokumenteret. Vejlederen har ikke lov til at se min logbog, har jeg besluttet".*

*"Ja, der er det jo meget min logbog, som jeg ikke vil aflevere på trods af, at den godt kunne fungere som dokumentation, fordi at i den er dokumenteret, at jeg har haft mange både gode og dårlige oplevelser, og hvad jeg selv har tænkt, fordi jeg også har skrevet refleksionerne ned i logbogen, men den vil jeg ikke under nogen omstændigheder aflevere, fordi den ikke er holdt i et vejledereg, det er den ikke."*

Læringsmålene rummer her et dilemma, da de på en og samme tid både er et læringsredskab og et kontrolredskab, hvilket bliver tydeligt i de studerendes udsagn ovenfor. I og med, at den studerende ved, at hun skal vurderes af sin vejleder i forhold til læringsmålene, er hun nødt til at "sortere" i, hvad hun ønsker at dele. Det interessante spørgsmål bliver så her, hvad der deles og ikke deles, og er det det mest vigtige/mindst vigtige i den studerendes

læreprocesser, der deles med vejleder? Af den sidste studerendes udsagn kan man få den tanke, at det kun er de "gode" oplevelser, der deles, mens de mindre gode oplevelser holdes ude af relationen.

Da skriftlighed og dokumentation er en del af den pædagogiske profession og særligt indgår i 'vidensdelen' af trekanten bliver det her interessant at se hvordan de studerende opfatter – eller ikke opfatter praktikkdokumentet som en del af professionaliseringen.

## **PROFESSIONALISERING SOM MED- OG MODSTRATEGI**

Aktuelt, hvor mål og målinger er blevet så centrale i såvel pædagogisk praksis som i pædagogisk uddannelse, bliver et begreb som professionalisering centralt. Udviklingen kalder på nye professionaliseringsstrategier hos pædagogerne som modsvar på moderniseringsprojektet. Pædagoger stræber aktuelt mod at styrke deres indflydelse, udbygge det vidensgrundlag som arbejdet bygger på og sikre sig, at deres arbejdsindsats anerkendes fra samfundets side som både nødvendig og anerkendelsesværdig. Et vigtigt redskab i en sådan professionaliseringsstrategi er også at arbejde med skriftlighed som erkendelsesrum. I praktikuddannelsen på pædagoguddannelsen har kravene til skriftlighed presset sig mere og mere på i de sidste 10 år og sammen med læringsmålene fylder arbejdet med skriftligheden også rigtig meget i de studerendes hoveder. I det følgende vil vi derfor ligesom for arbejdet med mål, diskutere mulige dilemmaer i forhold til det at arbejde med skriftlighed som styrings- og læringsredskab i praktikken.

## SKRIFTLIGHEDENS MED- OG MODPOTENTIALER

Et led i det centralt styrede professionsarbejde i den offentlige sektor i det postmoderne er skriftlighed som dokumentation. Dette bliver til dels uddannelsens logik, som dog kommer til at gå hånd i hånd med uddannelsestænkningens logik om at bruge skriftlighed som erkendelsesrum.

Med udgangspunkt i professionstrekanten (se s. 20) vil vi nu se på skriftligheden som en erkendelsesform der rummer både med- og modstandspotentialer. Trekantens hjørne om menneskearbejde sætter sig igennem i den ambivalente stemme, som flere af de studerende taler i. Det vil sige at de på den ene side gerne vil leve op til 'videnshjørnet' i trekanten og skrive i fagsprog og dokumentere som uddannelsen og vejlederne forlanger det. På den anden side oplever de at der er så meget i menneskearbejdet, der ikke lader sig fange og udtrykke og de gør modstand mod det både åbent og skjult som det vil fremgå af nedenstående. Lønarbejderdelen som gerne skulle kunne rumme både menneskearbejderen og vidensarbejderen – i hvert fald i dette tilfælde – er jo i forvejen underlagt såvel skriftlighed som dokumentation, og i denne optik kan praktikdokumentet ses som en naturlig forlængelse af den uddannede pædagogarbejde. Dette betyder i øvrigt også at retorikken og argumentationen for praktikdokument legitimerer sig i forhold til den professionelle pædagog fremtidige opgaver.

Når man kigger på de studerendes praktikdokumenter og hører hvad de siger om at skrive i dem, er der et spørgsmål der trænger sig på: Er der en risiko for standardisering/glathed, eller sagt på en

anden måde: hvilke erfaringer skriver sig igennem – og hvilke erfaringer er vigtige at få skrevet igennem?

*"... selvfølgelig skal man ikke klæde sig selv helt af til skindet og fortælle hele sin livshistorie, hvis man ikke har lyst til det, men det kræver alligevel en vis åbenhed."*

I uddannelsen kræves der en akademisk skrivetradition – uddannelsesstederne forlanger, at de studerende skriver undersøgende tekster, dvs rapporter og andet, der har et fagligt og akademisk niveau. Det kan opfattes som en modsætning til den mere narrative tradition der også er lagt op til i praktikdokumentet. Men den narrative tradition sniger sig ind flere og flere andre steder både i uddannelsen og i professionen.

Den akademiske tradition lægger op til en videnskabelig retorik og argumentation og en formaliseret 'objektiv' opbygning af teksten, hvorimod den narrative tradition lægger op til en subjektiv og fortællende fremstilling. For de studerende på pædagoguddannelsen er det en udfordring at erobre det akademiske og videnskabelige rum og det er primært den type skriftlig erkendelse de bliver afkrævet. I praktikdokumentet er der lagt op til en narrativ form, fordi en del af dokumentet udgøres af en logbog.

Ser vi logbogen og praktikdokumentet i et samlet perspektiv over hvilke tekster en pædagogstuderende bliver præsenteret for at skulle skrive, kunne listen se nogenlunde således ud:

- Skriftlighed som refleksionsværktøj – tænkeskrivning/støtte til tekstlæsning/forholdet mellem at læse og at skrive
- Studiedokument(ikke bekendtgørelsesstof, men et krav på nogle uddannelsessteder)

Men mest i:

- Projekt opgaver: præsentationsskrivning /'akademisk skrivning'/teorifremstilling/fagets sprog/
- I praktik: praktikdokument/logbog/bro mellem de to læringsrum
- I praktik opgaver: teori til at spørge med og empiri til at spørge til
- I bachelorprojektet: undersøgende tekst/metatekst
- Som afsluttende prøve

Denne liste tager mest fra den akademiske tradition, og det har gennem årene været en udfordring især for studerende, der er to-sprogede, studerende fra ikke-skrive-og- læsevante miljøer, ordblinde, håndværkeruddannede mm. Disse studerende har ikke har erfaring for at de kan sprogliggøre praksiserfaringer eller omvendt: sproget har hidtil ikke kunnet beskrive deres erfaringer, følelser, oplevelser, intuition. Og her kunne logbogsdelen af praktikdokumentet blive en kærkommen genre. Som det ser ud til at de ikke rigtig tror på som gyldig faglig dokumentation.

*"... hvad er det der ikke kan skrives? det kommer også an på hvor man er... altså nogen gang... hvor jeg sætter mig meget ind i tingene og virkelig har en følelse, så kan jeg godt skrive ned, og så når jeg sidder og læser det bagefter så tænker man, hvad var det egentlig jeg mente, altså man kan jo ikke få den følelse tilbage"*

Der er en spænding mellem kognition og emotion dvs. i nærheden af oplevelsen og krav om akademisk distance i fremstillingen, det betyder at den studerende kan komme til at få et glat standardsprog, der ikke kan rumme de personlige oplevelser, men som lever op til akademiseringskravene.

De studerende har forudfattede fordomme og meninger om hvad der skal/ kan stå i et sådant studiedokument. Men ønsket om at blive en del af det sociale symbolske fællesskab modarbejdes af habitus og autenticitet. Dette giver en konflikt mellem handlekrav og virkelighed.

*"... hvor vi bliver præsenteret for at vi skulle lave noget der hedder praktikdokument, der kunne jeg godt tænke mig at de lidt mere kunne fortælle os hvad det var, for hold da op det kunne vi ikke forstå. Der gik godt nok lang tid før det gik o for os hvad det handlede om og hvad det skulle bruges til.... Det var godt nok svært"*

Spørgsmålet bliver så hvordan vi får dem til at (gen)opdage skriftlighed som en mulighed og en nødvendighed i refleksionen over praksis. Og hvordan kan vi/de lægge og læse tolkninger af virkeligheden og valg af fremtidige handlemuligheder ind i dette.

I denne sammenhæng kan man bruge Richard Jenkins'<sup>8</sup> antropologiske tilgang til at analysere de studerendes forhandling af deres identitet igennem skriftligheden. Han skriver om begrebet positionering i bred kulturanalytisk forstand. Hvad er på spil når man som studerende skal forhandle sig ind i en ny kultur – nemlig den læringskultur der udspiller sig i feltet mellem uddannelsesstedets og institutionens krav. Hvordan positioner de studerende sig – eller hvilken selvopfattelse har de når de skriver sig ind i en uddannelsesinstitution, som de oplever har en bestemt forventning til dem som studerende?.

*"I sociale sammenhænge forsøger vi at afkode, hvem de andre er, hvilke katego-*

---

<sup>8</sup> Richard Jenkins- engelsk sociolog inspireret af Goffmann og Bourdieu



rier de tilhører... Vi bestræber os på at lancere et bestemt billede af os selv, når vi er sammen med andre, for at sikre, at de andre opfatter os på en bestemt måde, med en bestemt identitet.”<sup>9</sup>

”Det er ens egen skyld hvis man ikke får det udfyldt (praktikdokumentet)”

Som Jenkins siger så er menneske- og køns-kategorien tilsyneladende de mest stabile identiteter vi har, de lader sig ikke rokke og der kommer ikke noget ’før’ dem. Dernæst kommer etnisk og social identitet. Eller som han ’ordner’ som han kalder det :

- **Den individuelle orden** – den menneskelige og kropsliggjorte verden
- **Samhandlingsordenen** – som er relationerne
- **Den institutionelle orden** – som er mønstre og organisering.<sup>10</sup>

Det ser ud som om i hvert fald samhandlingsordenen og den institutionelle orden er to begreber der kan bruges i denne sammenhæng. De studerende bestræber sig i deres skriftlighed på at prøve at aflæse koderne i den institutionelle orden, dvs. at tilegne sig det sprog de tror der forlanges, oplever de at de ikke kan det, prøver de at undvige og lave andre løsninger.

Int: ”...iagttagelser- dem kører du også for sig, dem har du i din lille kinabog

Stud: ” ja store kinabog”

”man kan sige den del de ikke skal have noget at vide om, det er jo logbogen, der er til allersidst... logbogen vedkommer jo faktisk ikke dem, fordi der kan man godt skrive noget ned ,at man har haft en dum

diskussion, eller man har nogen tanker der trænger til at komme ud.”

Når de studerende skal skrive deres læringsmål er de nødt til at anvende bekendtgørelsens ordvalg: kompetencemål og ckf’er. Jenkins introducerer begrebet kategorisering i forhold til identitet<sup>11</sup>. Både en indre kategorisering ( identitet), men i ligeså høj grad det ydre blik. Man er først en del af noget når det bliver bemærket af andre, det er en del af virkeligheden for enhver gruppe eller et hvert individ. Som personer ved vi, at vi bliver kategoriserede, men vi er ikke helt sikre på hvordan. Og i institutionelle sammenhænge får dette en særlig betydning . Men samtidig er den der kategoriserer også en betydelig del af billedet, og kategoriseringen får konsekvenser for begge parter.

”.. denne kategorisering kan have enorme konsekvenser for kollektivet og/eller individet, uden at de er fuldt ud klar over det, eller klar over det overhovedet”<sup>12</sup>

”... to forskellige praktikvejledere, så jeg har været rigtig glad for det (at skrive i p-dokumentet), men en som slet ikke gad og læse det, og det irriterer mig rigtig meget, fordi man gør trods alt noget arbejde ud af det inden man kommer ud, og jeg synes også det er med til at fastholde dem i en udvikling og i at de har en studerende som har nogen ting de godt vil lave”

Her giver den studerende fx udtryk for at hun godt vil ses og anerkendes for det hun har tænkt og skrevet.

Dette illustrer også Jenkins begreb **selvopfyldelse** – deltagerne (i det sociale liv) vil gøre deres bedste for at opretholde

9 Jenkins. Social identitet. Academica 2006

10 Jenkins

11 Jenkins s 198

12 Jenkins ibid

de konventionelle identifikationer, der er passende for situationen

*"... de gør det, fordi det generelt er lettere at fremkomme med alternative identifikationer eller definitioner af situationen"<sup>13</sup>.*

*"... så var det jo skrift, det jeg havde skrevet ned, så det ikke er bare noget man går og tænker efter tre uger, at jeg er ved at blive skør i hovedet, eller bare vænner sig til alt det dårlige og det der ikke bliver fulgt op på.... At det har været noget skidt hver dag måske, eller flere dage end man lige selv synes fordi man måske har prøvet at fortrænge noget af det også"*

Identiteter er processuelle, aspekter af interaktion og hverdagsliv, og kollektive identiteter er til forhandling

I praktikdokumentet bliver forhandlet identitet som studerende, de træder ind i en tænke- og udviklingsdiskurs som er dem fremmed fordi de ikke er vant til at skrive. Men de prøver.

*"det er sket 4 gange at jeg har kigget på det..."*

*- Nå, du har brugt det*

*Ja lige her, efter at jeg har snakket med dig..."*

*"...altså jeg kommer som maler førhen, og så er man jo ikke så vant til det der opgaveskrivning.. så får man udleveret sådan et praktikdokument hvor der står så mange ord og ting som egentlig er ufatteligt svære at forstå..."*

*"...når jeg så kommer ud på kontaktbesøg og får at vide hvor jeg skal i praktik, så har jeg tænkt, nåja, der må da være et eller andet jeg har læst eller lært på seminariet der kan relatere til denne praktik..."*

Jenkins taler om en symbolsk konstruk-

tion af fællesskaber. Symboler genererer en fælles følelse af at høre sammen, og det er en konstruktion folk benytter sig af både retorisk og strategisk. Medlemskab af et lokalt fællesskab indebærer at man deler et fælles symbolsk domæne. Men folk (ja det er altså det ord han bruger) indlejrer og tilføjer deres egne betydninger i symboler, det vil sige at de kan sige og gøre de samme ting uden at sige eller gøre de samme ting overhovedet. Tænker vi praktikdokumentet ind som et eksempel på den symbolske orden som de studerende prøver at forhandle sig som en del af, bliver det tydeligt at de studerende gør meget ud af at tilegne sig terminologien og i det hele taget gerne vil opfylde kravene for at blive en del af dette fællesskab.

*"men jeg har skrevet her læringsmålene skal som udgangspunkt udarbejdes i kompetencemålene og ckr'erne, så jeg ved jo godt at de skal være der, det er ikke noget jeg har sagt, vi bliver lige nødt til at gøre sådan der, så er den der, jeg har regnet med at der er noget i det eftersom det er blevet godkendt..."*

*"der er nogen der siger de overhovedet ikke bruger det, og så er der nogen der siger "det siger min vejleder jeg skal"*

De studerende prøver hele tiden i ordvalg og argumentation at blive en del af uddannelsesinstitutionens lokale symbolske fællesskab, men de indlejrer deres egen habitus og derved kommer til at give det anden drejning.

*"ja der kan det godt være, at man ikke skriver pænt om alt og alle, ikke fordi jeg sidder og disser nogle, men der kommer nogle aggressioner og frustrationer ud, som jeg kun har behov for de er der, det er ikke nogle vi sidder og snakker om til*

---

13 Jenkins s 126

vejledermøder, det er bare sådan nogle jeg lige har noteret mig..."

Institutioner er kilde for identifikation, der dannes en ramme for lighed og forskellighed og bliver en social struktur. "Hvordan du identificeres kan påvirke hvad, og hvor meget du får"<sup>14</sup> Tests, eksaminer og forskellig former for skriftlig dokumentation bliver en vigtig del af identifikation med institutionen, og her spiller praktikdokumentet en rolle. Det bliver både den eksterne og interne garant for at den studerende har tilegnet sig den kollektive identifikation.

*"det er lidt sådan med husk nu at brug det ... det er mere sådan.. bruger I det og hvorfor bruger I det ikke ... hvad vi egentlig selv synes om det"*

*"Individuel og kollektiv identitet er lige så meget et interaktionelt produkt af 'eksterne' identifikationer fra andre, som det bygger på indre selvidentifikation. Identitet produceres og reproduceres både i diskurser - narrativer, retorik og repræsentation - og i de praktiske, og ofte meget materielle, konsekvenser af identifikation"<sup>15</sup>*

Dette betyder i forhold til både kodning og afkodning af praktikdokumentet, at se dette som et forsøg på at internalisere uddannelsesstedets krav og retorik og samtidig kombinere det med sin egen identitet. Og det bliver samtidig et spørgsmål om kontrol og magt, og kontrol som læringsinstrument. Praktikdokumentet bliver et kontrollerende måleredskab for uddannelsesinstitutionen, 'gør den studerende som hun skal og udfylder alle felter' men bliver i samme bevægelse en målestok som den studerende kan måle

sig op i mod, samtidig med at hun faktisk udvikler sin tænkning og derved sine muligheder for læring.

*"... og jeg kan også mærke, at når jeg skriver noget som det jeg vil aflevere så er det et helt andet sprog jeg skriver i end når jeg skriver til mig selv i min logbog.... i min logbog er det mere mig der snakker med mig."*

*"der er sådan noget mere MIG i det, og jeg vil alligevel sådan på en eller anden vis sætte det lidt anderledes op lidt mere formaliamæssigt, hvor hvis jeg bare skriver refleksioner ned, så er det bare ud i en pløve verden, jeg stiller lidt mere krav til mig selv når jeg skriver essay."*

Lene Storgaard brok præsenterer i sin artikel "Dansk som skriftlig form"<sup>16</sup> en retorisk /diskursiv vinkel. De studerende skal tilegne sig en bestemt retorik (og den kan læres) for at skrive faglige tekster, og de skal samtidig arbejde diskursivt dvs. arbejde med at forstå og nedbryde andres tekster for at kunne tilegne sig det krævede faglige sprog.

Opsummerende kan det generelt konstateres at skriveren ser sig som et socialt væsen med sociale relationer<sup>17</sup>. Læreren, vejlederen og bekendtgørelsen får en betydning for det de skriver både som relation, men også fordi den studerende forsøger at skabe sig i lærerens billede. Antropologisk kan man sige at den position, den studerende indtager, er forbundet til praksisfællesskabet, den studerende veksler mellem forskellige læringsmuligheder og forskellige identifikationsmuligheder fx i forhold til de for-

14 Jenkins

15 Jenkins

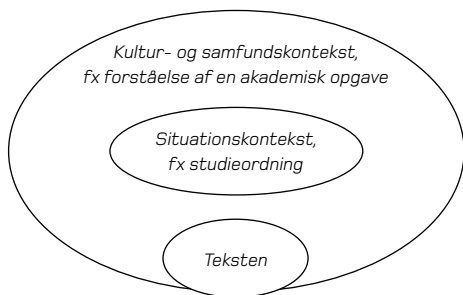
16 Pædagoguddannelsen på tværs red. Bjørn Hamre og Bodil Høyer

17 Rom Harré Positioning Theory, Blackwell 1999

skellige logbøger de skriver. Er der tale om en refleksionslog, en personlig log eller en samtalelog. Samtidig bliver det interessant at kigge på hvilke vidensformer, der får forrang eller fokus. Hvis ordet 'mål' og dets betydning erstatter 'læringsmæssigt udbytte' ender praktikdokumentet som en skueret, der udelukkende er til for at opfylde bekendtgørelsens ordlyd og ikke dens ånd.

Teksten, det vil sige praktikdokumentet er præget af et bestemt sprog og nogle sproglige valg. Som illustreret og analyseret er her forskellige identiteter og dermed forskelligt sprog på spil. Dette afhænger af den situationskontekst som teksten er skrevet ind i. Aktuelt er bekendtgørelsen og det enkelte uddannelsessteds måde at fortolke den på, den kontekst den enkelte studerende må forholde sig til. Det betyder noget for den tankegang der kan læses frem i dokumentet. Kommunikationen er ikke 'herredømmefri' i den må sættes i sammenhæng med den kulturelle og samfundsmæssige kontekst.

Med andre ord de krav bekendtgørelsen og uddannelsen stiller til skriftlighed men også til praktikken som læringsrum kan udtrykkes i denne figur<sup>18</sup>



18 Lene Storgaard Brok

Vi har gennem interviewudsagn fra de studerende nu fremlagt nogle af de dilemmaer og ambivalenser som kan være forbundet med læringsmål, praktikdokument og skriftlighed på uddannelsesniveaue og praksisniveau. Afslutningsvis vil vi diskutere nogle af de tendenser, der i dag gør sig gældende på et samfundsmæssigt niveau, og som efter vores vurdering også har en meget stor betydning, når man skal forstå og forklare nogle af de dilemmaer og ambivalenser, som de studerende præsenterer i denne artikel.

### MÅL SOM STYRINGSREDSKAB I DEN OFFENTLIGE SEKTOR

Det at skulle arbejde med mål, herunder læringsmål er ikke kun noget, der gælder pædagogstuderende, men noget der gælder for hele den offentlige sektor i dag. Men hvorfor taler vi i dag så meget om mål i hele den offentlige sektor, herunder i professionsuddannelserne og i professionsfeltet, og hvilke interessante spørgsmål og dilemmaer, stiller hele diskursen om mål som styrings- og læringsredskab de professionelle og de studerende overfor? Når der er så meget fokus på mål som styrings- og læringsredskab i pædagoguddannelsen kan det bl.a føres tilbage til 2003<sup>19</sup>, hvor der blev foretaget en landsdækkende evaluering af pædagoguddannelsen. Evalueringsrapporten pegede på en række anbefalinger som var nødvendige med henblik på en "opstramning" af en uddannelse, der blev set som værende altfor diffus og uklar i sit sigte. En af anbefalingerne var, at det enkelte

19 Evalueringsrapport i forhold til pædagoguddannelsen, Danmarks Evalueringsinstitut 2003

uddannelsessted skulle udarbejde klare beskrivelser af mål og krav i forhold til uddannelsens forskellige fag, herunder klare beskrivelser af kernefagligheden. Der var endvidere også en række anbefalinger i forhold til praktikken i uddannelsen, hvor der ligeledes skulle ske opstramninger i forhold til forberedelsen af de studerende, herunder mere fokus på udarbejdelsen af de studerendes målformuleringer for praktikken o.s.v. Svaret på uklarheden måtte således findes i opstilling af klare mål og en højere grad af målstyring. Det var dog ikke kun evalueringsrapporten, der skabte grundlag for tidens trang/tvang til at bruge mål som styrings- og læringsredskab.

En anden vigtig faktor i udviklingen som man kan pege på er, at i de seneste 15-20 års udvikling indenfor den offentlige sektor har kodeordet været markedsbaseret, afinstitutionalisering, decentralisering, centralisering, omstruktureringer og forsøg på at drive den offentlige sektor som en privat virksomhed. Inspirationen hertil stammer fra New Public Management (NPM). Betegnelsen NPM er opstået i de anglo-saksiske lande i slutningen af 1980'erne. Betegnelsen NPM dækker over en række reformer i den offentlige sektor verden over. Begrebet blev første gang anvendt af en britisk professor ved navn Christopher Hood.<sup>20</sup> NPM kan karakteriseres som et nyliberalistisk projekt med det klare politiske ideologiske sigte at rehabilitere markedet i forhold til velfærdsstaten. Den grundlæggende kerne i NPM er at overføre styringsformer fra markedet/den private sektor til

den offentlige sektor med det formål at indlejre de offentlige institutioner i markedsnæret styring på alle fronter. På udbudssiden gennem privatisering og udlicitering. På efterspørgselsiden gennem valgfrihed, brugertilfredshed og evaluering. Oppefra og udefra gennem styring efter markedsprincipper i form af taxameterstyring, konkurrence om budgetmidler, resultatkontrakter. Indeni institutionerne gennem styring og ledelse efter markedsprincipper via management, mål og rammestyring, resultatorienterede lønssystemer m.v.<sup>21</sup>

Indenfor daginstitutionsoverområdet kendetegnes NPM af en delvis decentralisering af ansvaret for økonomi, personalemæssige samt pædagogiske forhold. Decentraliseringen foregår ikke desto mindre indenfor nogle relativt begrænsede rammer, som betyder, at de centrale niveauer fortsat vil have mulighed for at kontrollere de decentrale niveauer i form af blandt andet adgang til informationer om arbejdet. Dette afføder behovet for, at de decentrale niveauer kan dokumentere kvaliteten af deres arbejde og dermed legitimere deres behov for adgang til "kagen af bla. økonomiske ressourcer". Man kan sige, at der i dag er tale om en "overvåget selvforvaltning"

Fra det centrale niveau har man i de senere år, i lyset af bl. a. evalueringsrapporten, skærpet den centrale styring af ikke blot professionsfeltet (lov om læreplaner, børnemiljøvurderinger, krav om sprogscreeninger m.v.), men også af uddannelsesfeltet, herunder de mellem-lange professionsbacheloruddannelser (Jf

20 Hood, Christopher (1991) *A Public Management for all seasons? Public Administration* side 3-19.

21 Lund, Henrik Herløv, *New Public Management – en principiel kritik. Kritisk debat 2008*

nye bekendtgørelser med mere detaljerede beskrivelser af kravene til fag, exams – point, prøver.). Gennem processer med "central decentralisering", er det målet at optimere, styre og kontrollere kvaliteten i og af det pædagogiske arbejde/pædagogiske uddannelser. Nationale og internationale evalueringer og kvalitetsstandarder spiller således en stor rolle i fastsættelsen af mål og resultatkrav til det output som offentlige institutioner skal levere. Kathrin Hjort har beskrevet disse NPM tendenser i den offentlige sektor i det hun kalder moderniseringen af den offentlige sektor.<sup>22</sup> Alle disse tendenser på det samfundsmæssige niveau øver pres på og producerer til stadighed nye udfordringer og dilemmaer i de offentlige institutioner, herunder både uddannelsesinstitutioner og praktikinstitutioner.

## AFSLUTNING

Vores hensigt med artiklen var at undersøge, hvordan pædagogstuderende møder og håndterer kravene om læringsmål, praktikdokument, dokumentation og skriftlighed. Vi mener, at vi i artiklen gennem inddragelse af de studerendes egne udsagn og analyserne heraf har peget på, at tidens trang og tvang afspejler sig på en lang række forskellige fronter i måden de studerende håndterer kravene på. Undersøgelsen har peget på en række dilemmaer for de studerende som de studerende selvfølgelig håndterer meget forskelligt, men der er også fællestræk i de ofte modsatrettede krav, der møder de studerende. For alle studerende gælder det, at de må finde strategier til

at håndtere krav om både læring, kontrol, strategier til at håndtere modsatrettede krav og forventninger mellem uddannelsesinstitution og praksisfelt, strategier til at koble teori og praksis, strategier til at finde sig selv og sin egen stil indenfor relativt snævert definerede rammer, strategier til at fastholde dimensionen om menneskearbejdet betydning på trods af vidensarbejdets stigende dominans i uddannelsen, men også at finde samordningsmuligheder mellem disse to felter. De studerende skal fortsat have mulighed for opfatte sig selv som menneskearbejdere med de udtryksformer og muligheder det giver, og samtidig skal de støttes i at opfatte sig selv som vidensarbejdere, der skal leve op til de krav som systemet sætter om skriftlighed, dokumentation og refleksion. Hvis denne kombination skal forblive levedygtig er det en stadig udfordring at få praktikdokumentet gjort levende og personligt, så det giver mening for den enkelte og derfor kan vi spørge os selv:

- Hvordan hjælper vi de studerende til bedre at lave transfer mellem fagene og praktikuddannelsen?
- Hvordan kan vi som undervisere og praktikvejledere inddrage praktikdokumentet i dagligdagen og dermed give det mere betydning?

---

<sup>22</sup> Katrin Hjort, *Moderniseringen af den offentlige sektor*. Roskilde universitetsforlag 2002

## LITTERATURLISTE

*Andersen, Randi og Weber Kirsten*

### **Profession og praktik**

Roskilde Universitetsforlag 2009

*Brok, Lene Storgaard i: Hamre, Bjørn og Høyer, Bodil (red.)*

### **Pædagoguddannelsen på tværs**

Frydenlund 2008

*Focault, Michel*

### **Overvågning og straf**

København 1975

*Petersen, Verner*

### **Vildveje i velfærdsstaten**

Informations Forlag 2008

*Jenkins, Richard*

### **Social identitet**

Academica 2006

*Harré, Rom*

### **Positioning Theory**

Blackwell 1999

*Hood, Christopher (1991)*

### **A Public Management for all seasons?**

Public Administration. Interscience. wiley.com

*Hjort, Katrin*

### **Moderniseringen af den offentlige sektor**

Roskilde universitetsforlag 2002

*Lund, Henrik Herløv*

### **New Public Management – en principiel**

#### **kritik**

Kritisk debat 2008

### **Evalueringsrapport i forhold til pædagog-uddannelsen**

Danmarks Evalueringsinstitut 2003

**BEK nr.220 af 13/03/2007 Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog**

**Lov nr 315 af 19/4/2006 Lov om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog**

## TIDLIGERE UDGIVELSER INDENFOR CUPP

*Andersen Randi og Bille Thomas*

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

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

*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 Jeannette Borchersen*

### **Personlig pædagoger og faglig sygeplejersker**

VERA, no 38, januar 2007.

**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.

**PLS-PULS, Pædagogstuderendes fagblad,**

### **april 2007, Dårlige praktikbeskrivelser**

artikel som diskuterer resultaterne af udviklingsprojekt om praktikbeskrivelser publiceret i VERA.

**Konferencerapport Novemberkonference**

### **2008 og Konferencerapport Novemberkonference 2009**

[www.ucsj.dk/cupp/arrangementer](http://www.ucsj.dk/cupp/arrangementer)

*Kirsten Weber og Randi Andersen*

### **Profession og Praktik**

Roskilde Universitetsforlag, 2009

**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 praktikken/klinikken og på praktikvejlederuddannelser.

University College

SJÆLLAND



Roskilde Universitet

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

VelPro, Center for Velfærd, profession og hverdagsliv  
Roskilde Universitet  
Postbox 260, P10  
4000 Roskilde