

RAPPORT

Pilotprojekt fra den 1. september til den 31. december 2003

Udvikling af den faglige og pædagogiske kvalitet i praktikuddannelsen i de grundlæggende social- og sundhedsuddannelser i Viborg Amt
2004-2006

Ved udviklings- og projektkoordinator
Peter Gorm Larsen,
Social- og Sundhedsskolen
August 2004.

Indholdsfortegnelse

1.0.	Indledning.....	3
2.0.	Design af pilotprojekt.....	3
3.0.	Konklusioner og anbefalinger.....	5
4.0.	Teoretiske perspektiver	9
4.1.	Modeller omkring skole- og praktikuddannelsen.....	9
4.2.	Tre teoretiske perspektiver.....	13
4.2.1.	Perspektiv 1 - læring som resultat af didaktisk planlægning.....	14
4.2.2.	Perspektiv 2 - læring som resultat af deltagelse i praksisfællesskab	15
4.2.3.	Perspektiv 3 - læring som resultat af refleksion.....	15
5.0.	Konklusioner og anbefalinger tolket ud fra de teoretiske perspektiver.....	17
6.0.	Konklusion.....	26
7.0.	Litteraturliste.....	28

Figurer

Fig. 1:	Triade - aktørers opfattelser og samspil med hinanden.....	4
Fig. 2:	Triade - forskelle mellem skole- og praktikuddannelse.....	11
Fig. 3:	Cirkel - ligheder mellem skole- og praktikuddannelsen.....	13
Fig. 4:	Sammenfatning af perspektiver, problemer og løsninger.....	27

1.0. Indledning

Formålet med udviklingsprojektet er, at styrke og udvikle den faglige og pædagogiske kvalitet i praktikuddannelsen i de grundlæggende social- og sundhedsuddannelser gennem en tæt dialog mellem skolen og praktikken (Projektansøgning).

Formålet er blevet omskrevet til problemformuleringen: *Hvordan styrkes og udvikles den faglige og pædagogiske kvalitet i praktikuddannelsen?* (Statuspapir af 25.04.03).

Udviklingsprojektet er blevet faseinddelt i en designfase (indtil den 31.8.03), statusfase (1.9. – 31.12.03), gennemførelse af projektet (1.1.04 – 30.6.05) samt en fase, hvor der foregår evaluering, opsamling og formidling af resultaterne (Statuspapir af 25.04.03).

I statusfasen blev der nedsat en projektgruppe som bestod af praktikkoordinator Birthe Krems, underviser Arne Nielsen og udviklings- og projektkoordinator Peter Gorm Larsen. Gruppen iværksatte et pilotprojekt med henblik på at foretage en forundersøgelse inden det endelige toårige projekt igangsættes. Rapporten her, er en afrapportering af dette pilotprojekt.

Rapporten er disponeret på følgende måde: Først vil der være en indledning, hvor formål og problemformulering præsenteres (1.0.); design af pilotprojektet (2.0.); præsentation af konklusioner og anbefalinger (3.0.); et teori-afsnit, hvor nogle modeller og tre teoretiske perspektiver præsenteres (4.0.); et analyseafsnit, hvor hovedkonklusioner og anbefalinger konfronteres med de tre teorier (5.0.) og endelig en samlet konklusion på pilotprojektet. (6.0).

2.0. Design af pilotprojekt

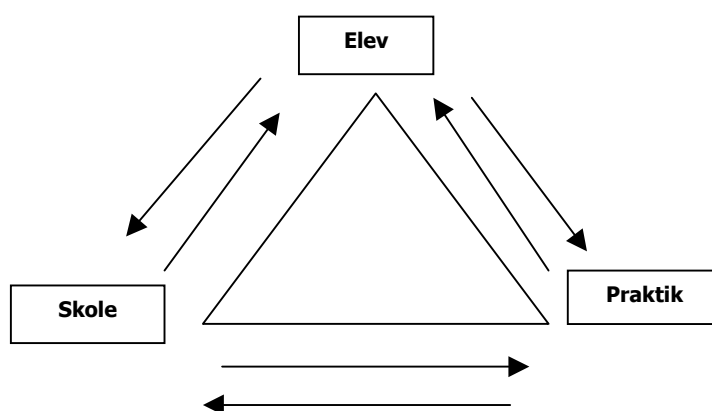
Pilotprojektet blev udført med baggrund i en fortolkende vinkel. Hensigten var, at finde frem til meninger, forståelser og argumentationskæder hos praktikvejledere, elever og undervisere. Information, som vil være nødvendig, når det endelige praktikprojekt skal planlægges og gennemføres.

Pilotprojektet fokuserede således ikke på tal, generaliseringer og repræsentativitet. Projektgruppen har kun interviewet ganske få vejledere, undervisere og elever som næppe er repræsentative for alle vejledere, undervisere og elever.

Projektgruppen opstillede en simpel triade omkring aktørers opfattelser og samspil med hinanden (fig. 1). På baggrund af modellen og problemformuleringen blev der opstillet en række hypoteser med udgangspunkt i, hvordan styrkes og udvikles den faglige og pædagogiske kvalitet i praktikuddannelsen. Hypoteserne ses i afsnit 3.0.

Hypoteserne skulle være udgangspunkt for udviklingen af en spørgeguide, der kunne anvendes overfor vejledere, elever og undervisere. Hypoteserne blev kategoriseret i tre niveauer. Seks hypoteser på kultur- og værdiniveauet, seks hypoteser på institutions- og organisationsniveauet samt tre hypoteser på handleniveauet.

Figur 1: Triade - aktørers opfattelser og samspil med hinanden



I tilknytning til de enkelte hypoteser blev fokusområder for videre undersøgelse og udvikling antydnet. Se afsnit 3.

Hypoteser og fokusområder blev udsendt til styregruppen og blev behandlet på et styregruppemøde den 6.8.03.

Herefter blev hypoteserne omsat til en række konkrete spørgsmål, der blev præsenteret i en såkaldt interviewguide. Guiden skulle ikke følges slavisk, men syv aspekter skulle gerne berøres i interviewene. Aspekterne var 1) den interviewedes baggrund; 2) organisation af praktikken; 3) forståelse af ord, begreber og sætninger; 4) læring i praktikken; 5) bedømmelse af eleverne; 6) læring på skolen samt 7) aktørernes syn på hinanden.

Der blev foretaget ti interviews på ca. 1 times varighed. Der var tale om seks praktikvejledere, hvor tre kom fra den nordlige del af amtet, og tre fra den sydlige del af amtet. To undervisere blev interviewet, en fra hhv. Thisted- og Skiveafdelingen. To elever blev interviewet, en på assistentuddannelsen på Skiveafdelingen, og en elev på hjælperuddannelsen på Thistedafdelingen.

De interviewede personer fra praktikuddannelsen blev udvalgt af styregruppen. Underviserne blev udvalgt af en afdelingsleder og projektgruppen. Undervisere fandt frem til eleverne. Det kan således ikke udelukkes, at de interviewede personer ikke er repræsentative for hverken praktikken, underviserne eller eleverne. Omvendt har det heller ikke været hensigten jf. tidligere.

De ti interviews blev båndet, transskriberet og anonymiseret. På baggrund af datamaterialet har projektgruppen udarbejdet foreløbige konklusioner og anbefalinger.

Projektgruppen præsenterede materialet på et styregruppemøde den 12.12.03 i Skive. Ved samme lejlighed fik deltagerne i styregruppen udleveret et ringbind med konklusioner og anbefalinger samt de ti transskriberede interviews.

3.0. Konklusioner og anbefalinger

Hypoteser, fokusområder, konklusioner og anbefalinger præsenteres nedenfor. Materialet vil blive udsat for en teoretisk analyse i afsnit 4. Det skal allerede nu bemærkes, at materialet får et andet skær, når det tolkes ud fra forskellige teoretiske perspektiver.

Kultur- og værdiniveau

(Forståelsesrammer i skolen, praktikken og hos eleverne)

Nr.	Hypotese	Fokusområder for videre undersøgelse og udvikling	Konklusion
1	Skolen, eleverne og praktikken har ikke samme forståelse af de ord, begreber og sætninger der anvendes i praktikuddannelsen. Nævnes kan "faglig kvalitet", "pædagogisk kvalitet", "læring" og "læringsmiljø". Det har konsekvenser for den faglige og pædagogiske kvalitet i praktikuddannelsen.	<ul style="list-style-type: none"> • Fortolkning af bekendtgørelse • Skriftligt materiale udover bekendtgørelsen • Udmeldinger til eleverne • Kommunikation mellem skole og praktik • Samarbejde mellem skole og praktik • Efteruddannelse af undervisere og praktikvejledere 	<p>Praktikvejlederne har svært ved at sætte ord på begrebet pædagogik. De vil gerne lære noget om pædagogik.</p> <p>Der er vejledere, der er uenige i skolens pædagogik, her tænkes på arbejdsformer.</p> <p>Nogle forstår primært pædagogik i forhold borgeren og ikke i forhold til eleven.</p> <p>Elever og underviseres opfattelse af begrebet pædagogik er i højere grad sammenfaldende.</p> <p>Der er ikke observeret stor forskel i relation til forståelsen af faglig kvalitet.</p> <p>Faglig kvalitet handler især om koblingen mellem teori og praktik.</p> <p>Elever og vejledere har vanskeligt ved at forstå og anvende målene i bekendtgørelsen. Ligeledes har de svært ved at anvende dokumenterne til brug for bedømmelsen, uanset om det er faglige mål eller udvikling af personlige kompetencer. Dog er der forskelle i opfattelsen. Nogle mente, at de var gode og anvendelige.</p> <p>Der er ikke konstateret stor uenighed om, hvad et godt læringsmiljø er.</p>
2	Der findes aktører i uddannelsen som negativt påvirker udviklingen af faglig og pædagogisk kvalitet i praktikuddannelsen.	<ul style="list-style-type: none"> • Rammebetingelser • Hvilke aktører? • Hvorfor? • Efteruddannelse 	<p>Vi har ikke konstateret, at der er aktører, som negativt påvirker udviklingen, men snarere faktorer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tid – den individuelle prioritering – ikke ugentlige vejledninger, vejlederne må arbejde hjemme. • Normeringer – den kollektive tid der er til de samlede arbejdsopgaver – balance mellem hensynet til patienter/borgere og til elevuddannelse. • Nedskæringer og omstruktureringer – stemning og motivation. • Økonomi – ikke råd til kurser
3	Der findes aktører i uddannelsen som har lyst, evne og vilje til at styrke og udvikle den faglige og pædagogiske kvalitet i praktikuddannelsen.	<ul style="list-style-type: none"> • Aktørerne stimuleres • Gode praktikforløb Dokumenteres og formidles ud 	<p>Det har vi i høj grad konstateret. Alle har i vid udstrækning lyst, vilje og evne til at styrke og udvikle den faglige og pædagogiske kvalitet i praktikuddannelsen.</p> <p>Vi har konstateret faktorer, der bidrager</p>

			<p>positivt til at styrke og udvikle den faglige og pædagogiske kvalitet i praktikuddannelsen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Engagement. • Kan forholde sig til egen praksis. • Kan se udviklingspotentialer.
4	Praktikken kan få bedre kendskab, forståelse og respekt for pædagogikken på skolen. Det vil styrke den faglige og pædagogiske kvalitet i praktikuddannelsen.	<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikation • Samarbejde • Efteruddannelse af praktikvejledere 	<p>Der er vejledere, der efterlyser mere information omkring den pædagogik, der praktiseres på skolen.</p> <p>Vi kan p.t. ikke sige om det vil styrke den faglige og pædagogiske kvalitet i praktikuddannelsen.</p>
5	Skolen kan få bedre kendskab, forståelse og respekt for praktikuddannelsen. Det vil styrke den faglige og pædagogiske kvalitet i praktikuddannelsen.	<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikation • Samarbejde • Efteruddannelse af undervisere 	<p>For praktikvejlederne forekommer stadige forandringer i uddannelsen og uddannelsens organisering overvældende. En tydeligere erkendelse fra skolen i forhold til dette synes at være ønskelig.</p> <p>Undervisere og elever lægger stor vægt på kendskab til praksis, såvel arbejdsopgaver som vilkår.</p>
6	Eleverne kan blive bedre til at forstå sammenhængen mellem teori og praksis. Det vil styrke den faglige og pædagogiske kvalitet i praktikuddannelsen.	<ul style="list-style-type: none"> • Integration af skole og praktikuddannelse i form af kommunikation • Didaktisk udvikling 	<p>Vi har konstateret en bevidsthed hos alle omkring vigtigheden af koblingen mellem teori og praksis.</p> <p>Der er imidlertid uklarhed om, hvordan koblingen skal være (eks. brug af logbog, vejledningssamtale, bedømmelse).</p> <p>Eleverne synes at lægge mere vægt på områdefag fremfor grundfag.</p>

Institutions- og organisationsniveau

(Rammer, ressourcer, kompetencer, planlægning)

Nr.	Hypotese	Fokusområder for videre undersøgelse og udvikling	Konklusion
1	Elevernes læring kan blive bedre i praktikuddannelsen. Det vil styrke den faglige og pædagogiske kvalitet i praktikuddannelsen.	<ul style="list-style-type: none"> • Elevernes forberedelse til Praktikken • Didaktisk udvikling i praktikken • Efteruddannelse af undervisere og praktikvejledere 	<p>Vejlederne lægger vægt på:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bedre brug af logbog • Styrkelse af praktikkens bevidsthed om betydningen af god pædagogik. • Ønsker om flere kurser herunder pædagogiske kurser • Mere kommunikation med skolen. • Mere tid. <p>Eleverne lægger vægt på:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mere tid • Mere kontinuerlig vejledning • Relevante arbejdsopgaver i forhold til målopfyldelsen.
2	I praktikuddannelsen er der ikke ressourcer til at etablere optimale læringsituationer for eleverne. Det har konsekvenser for den faglige og pædagogiske kvalitet i praktikuddannelsen.	<ul style="list-style-type: none"> • Kortlægning af ressourcer og prioriteringer herunder: <ul style="list-style-type: none"> • Økonomiske ressourcer • Fysiske rammer • Tid til vejledning • Didaktisk bevidsthed 	Se tidligere punkter

3	Vejledere og kontaktlærere udvælges ikke altid efter motivation, pædagogiske, faglige og personlige kompetencer. Det har konsekvenser for den faglige og pædagogiske kvalitet i praktikuddannelsen.	<ul style="list-style-type: none"> • Procedure for udvælgelse 	<p>Det er set, at kriteriet for udvælgelse af vejledere i højere grad baseres på turnusordninger end på motivation, pædagogiske, faglige og personlige kompetencer.</p> <p>Mange vejledere blev udvalgt efter motivation, de havde lyst.</p> <p>Der er uklarhed om kriterierne for valg af kontaktlærere.</p>
4	Der er ikke tilstrækkelig kontakt mellem vejleder og kontaktlærer. Det har konsekvenser for den faglige og pædagogiske kvalitet i praktikuddannelsen.	<ul style="list-style-type: none"> • Kortlægning af kontakten herunder hyppighed, intensitet og indhold. • Kortlægning af ressourcer, prioriteringer og vilje. 	<p>Flere vejledere efterlyser mere kontakt. Mange fastholder værdien af praktikbesøget. Indhold og form kan udvikles.</p>
5	Der er aktører på skolen og i praktikken som er usikre på deres rolle i praktikuddannelsen. Det har konsekvenser for den faglige og pædagogiske kvalitet i praktikuddannelsen.	<ul style="list-style-type: none"> • Fortolkningen af bekendtgørelsen og andet skriftligt materiale • Procedure for udvælgelse af vejleder og praktiklærer • Efteruddannelse af undervisere og praktikvejledere 	<p>Vejlederne er ikke usikre i deres rolle som sådan, men de er usikre i relation til forståelse af mål og bedømmelser.</p> <p>Vejlederne kan være usikre på, hvilke forventninger skolen har til deres rolle.</p> <p>Eleverne kan være usikre på, hvorvidt de er elever eller arbejdskraft.</p> <p>Der spores usikkerhed i forhold til undervisernes rolle i relation til praktikbesøget.</p>
6	Skolens udvælgelse og optag af elever kan sætte grænser for udviklingen af den faglige og pædagogiske kvalitet i praktikuddannelsen.	<ul style="list-style-type: none"> • De politiske, juridiske og økonomiske rammer bag optagelsesprincipperne • Procedure for skolens konkrete udvælgelse af elever 	<p>Der er delte meninger hos vejledere og undervisere om, hvorvidt de elever der bliver optaget på uddannelsen har de fornødne kompetencer til at gennemføre praktikuddannelsen.</p>

Handleniveau

(Konkret udførelse)

Nr.	Hypotese	Fokusområder for videre undersøgelse og udvikling	Konklusion
1	Eleverne får arbejdsopgaver der ikke lever op til læringsmål i bekendtgørelsen. Det har konsekvenser for den faglige og pædagogiske kvalitet i praktikuddannelsen.	<ul style="list-style-type: none"> • Fortolkningen af mål i bekendtgørelsen • Praktikkens tilrettelæggelse • Beskrivelse af arbejdsopgaverne • Ressourcer • Vejledernes didaktiske kompetence 	<p>Eleverne oplever til tider, at de får arbejdsopgaver som ikke lever op til læringsmålene.</p> <p>Vejlederne har ikke samme opfattelse, idet de mener, at eleverne i vid udstrækning kan lære af alle arbejdsopgaver.</p>
2	Der er stor forskel på hvordan de faglige og personlige kompetencer bedømmes i praktikuddannelsen. Det har konsekvenser for den faglige og pædagogiske kvalitet i praktikuddannelsen.	<ul style="list-style-type: none"> • Udvikling af forståeligt materiale • Forskellige værdier • Enighed om fælles standarder • Uddannelse af vejledere 	<p>Der er ikke en entydig opfattelse hos vejledere og elever omkring, hvad personlige kompetencer er, hvad og hvordan det skal bedømmes.</p>
3	Undervisere og vejledere kan blive bedre til at inddrage elevernes egne erfaringer fra deres livshistorie, skolen og praktikken. Det har indflydelse på den faglige og pædagogiske kvalitet i praktikuddannelsen.	<ul style="list-style-type: none"> • Ressourcer • Didaktisk udvikling hos undervisere og vejledere 	<p>Eleverne finder, at deres erfaringer bliver draget ind i undervisningen på skolen.</p> <p>Vejlederne synes at inddrage elevernes erfaringer fra skolen i praktikken.</p>

Anbefalinger på baggrund af pilotprojekt

- Vejlederne synes at logbogen er et godt arbejdsredskab, men kvaliteten er ikke god nok som bedømmelsesgrundlag. Vi anbefaler, at der arbejdes videre med logbogen.
- Uklarhed omkring afholdelse og formål med praktikbesøg. Vi anbefaler, at der arbejdes videre med praktikbesøget.
- Eleverne er i et vist omfang ikke tilfredse med deres arbejdsopgaver. Der er opgaver som ikke synes at være relevante i forhold til opfyldelse af målene for praktikuddannelsen. Vi anbefaler, at der arbejdes videre med at tydeliggøre sammenhængen mellem mål og arbejdsopgaver samt distinktionen mellem at være elev og arbejdskraft.
- Nogle vejledere synes at have vanskeligt ved at definere pædagogisk kvalitet og efterlyser kurser med pædagogisk indhold. Vi anbefaler, at der arbejdes videre med afdækning af behov for og udvikling af vejledernes pædagogiske kompetencer.
- En af de vigtigste enkeltstående faktorer af betydning for udvikling af pædagogisk og faglig kvalitet i praktikuddannelsen synes at være tid. Vi anbefaler, at der arbejdes videre med tidsaspektet.
- Undervisere og vejledere synes at ønske mere kontakt med hinanden. Kontakten er meget formaliseret, idet der kun er kontakt, hvis der er problemer. Vi anbefaler, at der arbejdes videre med at styrke kontakten.
- Mange vejledere synes at være usikre på bekendtgørelsens mål. Vi anbefaler, at der i praktikuddannelsen arbejdes videre med afklaring og operationalisering af målene.
- Mange vejledere synes at være usikre på anvendelse af uddannelsens bedømmelsesredskaber. Vi anbefaler, at vi afventer implementeringen af nye skemaer, men at der eventuelt arbejdes videre med usikkerheden omkring bedømmelse af personlige kompetencer.
- Der er vejledere og undervisere, som finder, at de elever, der optages på skolen, er blevet dårligere igennem en årrække. Vi anbefaler, at der arbejdes videre med at undersøge optagelsesprocedurerne for optag af elever og årsager til frafald i praktikuddannelsen.

4.0. Teoretiske perspektiver

Hensigten med dette hovedafsnit er at anlægge forskellige teoretiske perspektiver på de konklusioner og anbefalinger, som projektgruppen har udtaget af pilotprojektets datamateriale.

Formålet er ikke at genfortælle eller udvikle selvstændige teoretiske perspektiver om læring, praksis, organisation og vekseldannelser mm. Formålet er i stedet at anskueliggøre, at konklusioner og anbefalinger er afhængige af det teoretiske perspektiv der anlægges.

Praktikprojektet er ikke et forskningsprojekt, men et praktisk projekt, hvor hensigten er at styrke og udvikle den faglige og pædagogiske kvalitet i praktikuddannelsen. Succeskriteriet er ikke at skabe teorier, men at skabe praktiske foranstaltninger der virker.

Projektet handler om praktikuddannelsen og ikke skoleuddannelsen. De teoretiske perspektiver er skåret til således at de specifikt omhandler praktikuddannelsen.

I forbindelse med gennemførelsen af pilotprojektet er der konstateret en uklarhed omkring skolens rolle og praktikens rolle. Er der forskel mellem skole og praktik? Hvordan skal samspillet være? I næste afsnit udbygges triaden fra figur 1.

4.1. Modeller omkring skole- og praktikuddannelsen

Figur 2 er et forsøg på at anskueliggøre forskelle mellem skoleuddannelse og praktikuddannelse. Ideen er at påvise, at der er forskel mellem skole og praksis for på den måde at skabe bevidsthed om, at problemer, anbefalinger og løsninger i skolen ikke automatisk kan identificeres og anvendes i praktikken eller omvendt. Der er tale om forskellige læringsrum med forskellige læringsbetingelser.

En "skoleløsning" på mange skoleproblemer er pædagogisk efteruddannelse af undervisere. Denne løsning er nødvendigvis ikke den rigtige, hvis der er problemer i praktikuddannelsen. Her kunne løsningen være organisatoriske- eller fagpolitiske ændringer. Problemet er, at man som aktør ofte har tendens til at projektere egne problemer og løsninger over på andre aktører og læringsrum.

Et andet problem i samspillet mellem skole og praksis er, at uddannelsesplanlæggere, undervisere, elever og praktikvejledere og praktikplanlæggere gerne vil have, at eleverne skal opleve sammenhæng og helhed mellem det de oplever i skolen, og det de oplever i praktikken.

I Lov om grundlæggende social- og sundhedsuddannelser tales der om i § 10 stk. 2 at "praktikuddannelsen fastlægges i uddannelsesordningen, således at der opnås tæt sammenhæng mellem skoleundervisningen og praktikuddannelsen", men også at, "Praktikstedet har ansvaret for praktikuddannelsen..." (Lov nr. 343 af 16.05.2001).

Et afsnit i bekendtgørelsen om grundlæggende social- og sundhedsuddannelser handler direkte om *"sammenhæng mellem skoleundervisningen og praktikuddannelsen"*. I § 6 kan man bl.a. læse at *"Uddannelsernes vekselvirkning mellem skoleundervisning og praktikuddannelse skal tilrettelægges og gennemføres således, at uddannelsen for den enkelte elev udgør en helhed..."* (Bekendtgørelse om Grundlæggende Social- og Sundhedsuddannelser, Undervisningsministeriet den 17. december, 2001).

Ønsket om sammenhæng og helhed har traditionelt afstedkommet store pædagogiske diskussioner, men også en række praktiske foranstaltninger med henblik på at integrere skole og praktik.

Hvis man anlægger en mere postmoderne holdning kan man stille spørgsmålet: Hvorfor er det vigtigt med sammenhæng og helhed? Hvem skal opleve sammenhæng og helhed? Elever, uddannelsesplanlæggere eller uddannelsessystemet? Ligger der pædagogiske eller administrative grunde bag ønsket om helhed og sammenhæng mellem skole og praktikuddannelsen?

Er det en ydre organisatorisk sammenhæng? En indre sammenhæng, hvor eleverne skal opleve, at de kan overføre og anvende (transfer) det de har lært i skolen til det de møder i praktikken?

Ifølge samfundsteoretikere og pædagogiske tænkere lever vi i et hyperkomplekst samfund, hvor der ikke findes et centrum eller en helhed (Qvortrup, 1998; Hansen, 1995). Nogle mener, at det netop er en væsentlig kompetence at kunne navigere i kaos. Ønsket om sammenhæng mellem forskellige rum og kulturer er måske nostalgi. Altså fokus skal ikke lægges på at skabe sammenhæng mellem skole- og praktikuddannelsen. Det er fint, at eleverne oplever forskellige virkeligheder og kulturer. Det ruste dem blot til fremtiden.

Man bør bemærke, at der tales om sammenhæng på forskellige niveauer, og at man ikke nødvendigvis kan slutte fra en diskussion om sammenhæng på samfundsniveau til en diskussion om sammenhæng mellem skole og praktik.

Som det fremgår af figur 2, er målet for skoleuddannelsen læring. Fokus er primært på formelle kvalifikationer. I praksis er fokus på produktion af omsorg. Eleven skal inddrages i praksis.

I skolen er eleven i dag i centrum. En tendens der er blevet styrket, dels af de fremherskende pædagogiske teorier og dels af en generel samfundstendens til individualisering. I praksis er borgeren og opgaveløsning i centrum.

I skolen handler det om teorier, begreber, begrundelser, det almene og det abstrakte. Viden er dekontekstualiseret, dvs. sat udenfor en sammenhæng. I praksis er indholdet handlinger der udføres, arbejdsopgaver, virkelige problemer der løses, det specielle, det konkrete, det kontekstbundne. Der er tale om en særlig praktisk viden (fronesisk).

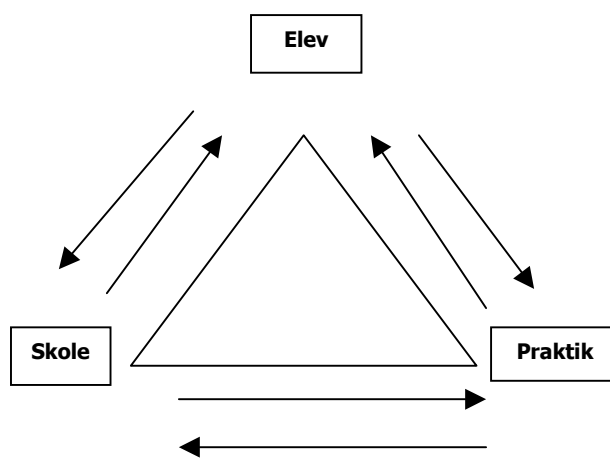
Gangbar mønt for eleven i skolen er ord og argumentationskæder. At have en viden om noget, som skolen tillægger faglig værdi. I praktikken er gangbar mønt for eleven opgaver der løses, at kunne noget, og vide hvordan (se Aarkorg, 2003: 67-88).

I skolen anvendes der en bevidst og verbaliseret pædagogisk retning(er). I praksis er der tale om mere eller mindre planlagte situationer, hvor eleven observerer, lytter, imiterer, identificerer og instrueres af vejledere og kollegaer.

I skolen er aktørerne primært elever og undervisere. I praksis er aktørerne primært vejledere, kollegaer, borgere og måske andre elever.

Figur 2: Triade - forskelle mellem skole- og praktikuddannelse

Mål: Læring. Fokus på kvalifikationer.
Forberedelse til praksis, bearbejdning af praksis
Centrum: Eleven.
Indhold: Teori, begreber, begrundelser, det almene, det abstrakte, forståelse.
Dekontekstualiseret
Mønt: Ord og argumentationskæder, viden om noget.
Metode: PBL
Aktører: Elever og undervisere.
Rammer: Tid og fællesskab med andre elever, arbejder om dagen.
Relationslogik: pædagogisk og fagligt



Mål: Transfer fra skole til praktik og fra praktik til skole. Opfattelse af sammenhæng. Produktion af arbejdskraft. Legitimitet af institutioner.
Aktører: Lærere, vejledere, elever, ledere på skole og i ældreplejen.
Relationslogik: Forskellige "eksperter" på forskellige niveauer mødes med forskellige kulturer med og om novicer (elever)
Rammer: Elev, kontaktmøde, praktikplanlæggermøde, kurser på skolen

Mål: Produktion af omsorg. Elev skal inddrages i et praksisfællesskab.
Centrum: Borger, opgaveløsning.
Indhold: Handlinger udføres, det specielle, det konkrete, det kontekstbundne. Indholdet er arbejdsopgaver. Fokus på færdigheder, anvendelse. Problemløsning. Fronsisk viden.
Mønt: Opgaver udført, at kunne noget, vide hvordan.
Metode: Observation, imitation, instruktion, identifikation
Aktører: Elev, vejleder, kollegaer, borger
Rammer: Travlt, hierarki, arbejde på forskellige tider af døgnet og om weekender.
Relationslogik: Arbejdsgiver og arbejdstagertagerlogik, produktions- og kollegalogik

Kilde: Social- og Sundhedsskolen, Viborg Amt, 2004.

I skolen er rammerne sådan, at der er god tid, og at eleven er fysisk til stede om dagen. Eleven møder afslappethed og ingen hierarki. I praktikken har man travlt, der er et hierarki, og eleverne skal arbejde på forskellige tider af døgnet og weekender.

Disse faktorer tilsammen afstedkommer forskellige relationslogikker i hhv. skole- og praktikuddannelsen. I skolen tilstræber lærerne, at relationen til eleverne er pædagogisk korrekt. At relationen er faglig. At relationen kan verbaliseres og begrundes. I praktikken er relationen måske, eller måske ikke, pædagogisk korrekt. Relationen kan måske ikke verbaliseres og begrundes. Det primære er måske relationen mellem arbejdsgiver og arbejdstager, en produktionsrelation og/eller en kollega-relation.

Forskellene mellem mål, centrum, indhold, mønt, metoder, aktører og relationslogikker gør på engang samspillet mellem skole og praktik interessant, men også vanskeligt. Det vil i særlig grad være eleverne, der mærker forskellene.

Når skole, praktik og elever mødes (praktikbesøget), er der tale om møder mellem forskellige eksperter, på forskellige niveauer, med forskellige kulturer og med forskellige relationslogikker.

Når der i praktikprojektet genereres ideer til, hvordan den faglige og pædagogiske kvalitet kan styrkes og udvikles, er det vigtigt at have overnævnte forskelle in mente.

Metodisk er det vigtigt at være klar over, at begreber som skole, elev, praktik eller praksis dækker over stor variation. Der er forskel på elever på hjælperniveau og assistentniveau, på hjemmeplejen og sygehusvæsnet osv.

Naturligvis er der også ligheder mellem skole og praktik. Det er ikke svært at opstille en række fællesnævner. Figur 3 sammenfatter ligheder mellem skole- og praktikuddannelsen.

Det er givet, at både skolen og praktikken forsøger at leve op til den fælles lov og bekendtgørelse for de grundlæggende social- og sundhedsuddannelser. I fællesskab ønsker man at rekruttere og uddanne elever til sektoren samt at give sektoren et godt image.

Både undervisere og vejledere har en fælles sundhedsfaglig viden, om end det er på forskellige niveauer, og de har forskellige uddannelser. Lærerne i områdefagene har en social- eller sundhedsfaglig baggrund. Vejlederne er assistenter eller hjælpere. Det personale og de kollegaer eleven møder i praksis, er ofte selv uddannet på social- og sundhedsskolen. Der må således være en eller anden fælles forståelse for hvad god pædagogik er blandt undervisere, vejledere, kollegaer og elever. Dog viser pilotundersøgelsen, at praksis har svært ved at forholde sig til den pædagogiske udvikling på skolen.

Både i skolen og praktikken tillægger man faglig viden og gode personlige kompetencer værdi. Datamaterialet viser dog, at man kan opleve at der ikke er enighed om hvilken faglig viden der er central, og hvilke personlige kompetencer der er relevante.

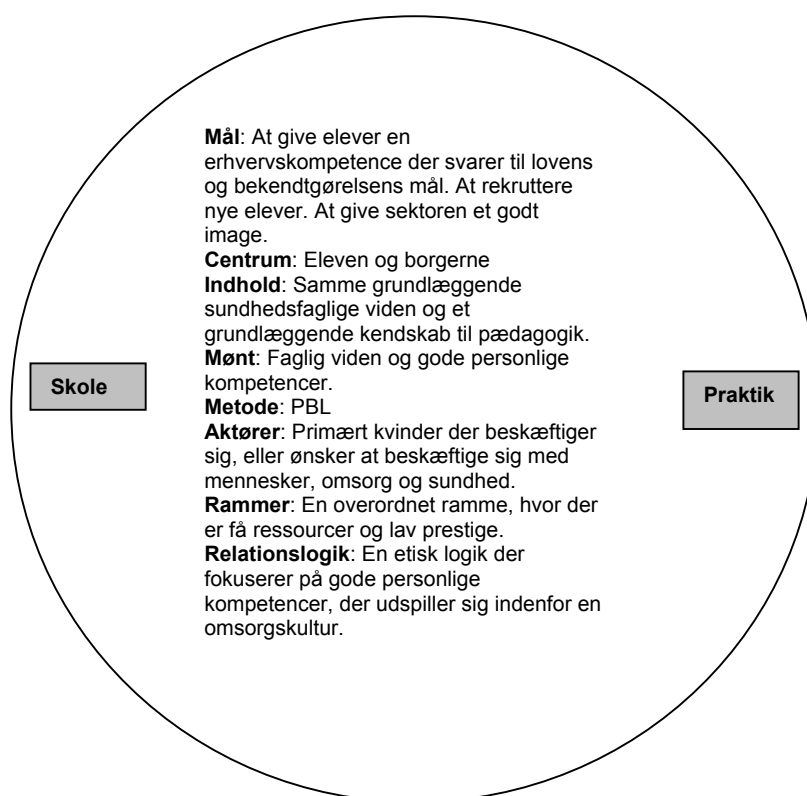
Både i skolen og praktikken arbejder man med PBL (problembaseret læring). Aktørerne på skolen og i praktikken er primært kvinder, der beskæftiger sig, eller ønsker at beskæftige sig med mennesker, omsorg og sundhed. Både skolen og praktikken lever indenfor en ramme, hvor der er få ressourcer og lav prestige. Der findes også en fælles omsorgskultur, hvor der lægges vægt på gode personlige kompetencer og etiske ansvarlige relationer.

Sammenfattende kan man sige, at man kan enten vælge at betone forskellene eller lighederne mellem skoleuddannelsen og praktikuddannelsen. Betoningen har direkte indflydelse på besvarelsen af projektets problemformulering: *Hvordan styrkes og udvikles den faglige og pædagogiske kvalitet i praktikuddannelsen?*

Hvis man betoner store ligheder mellem skole og praktik, vil der ikke været noget i vejen med at anvende ”skoleløsninger” på praktikuddannelsen. Efteruddannelse af vejledere vil kunne skabe endnu mere sammenhæng mellem skole og praktik. Give samme fælles opfattelse af hvad god pædagogik er. Projektgruppen har bl.a. anbefalet dette jævnfør afsnit 3.0.

Hvis man i stedet betoner forskellene mellem skole og praktik vil det næppe være klogt at anvende ”skoleløsninger” som efteruddannelse af praktikvejledere, da de fungerer i en anden virkelighed. Man kunne måske ligefrem tale om at lærerne skulle efteruddannes til at forstå hverdagen i praksis!

Figur 3: Cirkel - ligheder mellem skole- og praktikuddannelse



Kilde: Social- og Sundhedsskolen, Viborg Amt, 2004.

4.2. Tre teoretiske perspektiver

I dette afsnit vil konklusioner og anbefalinger fra pilotprojektet blive fortolket ud fra tre teoretiske perspektiver. Ideen til at anlægge forskellige perspektiver på datamaterialet er inspireret af Vibe Aarkrogs ph.d. afhandling med titlen: ”Mellem skole og praktik” (Aarkrog, 2003).

De tre teoretiske perspektiver er grove og fortegnede. De afspejler ikke konkrete teoretikere, men er et forsøg på at vise, at konklusioner og anbefalinger ikke er objektive sandheder.

Naturligvis er perspektiverne inspireret af teoretikere.

Perspektiv 1: Læring som resultat af didaktisk planlægning er inspireret af traditionel klassisk didaktisk tankegang. Elevens læring kan rationelt planlægges på baggrund af opstillede mål og dertil hørende indhold, hvor resultatet bliver en ønsket adfærd hos eleven. Der er ikke nogen enkelt teoretiker, der står for denne tankegang, men tankegangen findes i ældre didaktiske modeller (Larsen et al. 1997). Perspektiv 1 er også inspireret af Behaviorismen, dvs. en adfærdsregulerende tankegang (Bjerre Andersen, 1998).

Det skal understreges, at der findes meget fornuftigt didaktisk planlægning (Hiim & Hippe, 1997), men her er det blot præsenteret i en rendyrket planlægningstankegang.

Perspektiv 2: Læring som resultat af deltagelse i praksisfællesskabet er inspireret af Jean Lave og Etienne Wengers første og oprindelige teori om situeret læring og legitim perifer deltagelse (Lave & Wenger, 1991). De har siden moderet og udviklet deres teori. Fokus i deres teori er, at man lærer ved at deltage i praksis. På dansk vil man kalde det for mesterlæreprincippet.

Perspektiv 2 er også inspireret af Dreyfus og Dreyfus samt Schön (Aarkrog, 106-131). De fokuserer alle på, at eksperten eller den dygtige praktiker handler intuitivt, kan nødvendigvis ikke verbalisere sine handlinger, har viden i handlingen og reflekterer i handlingen. Fokus er på handlinger, og det understreges, at alle situationer har noget unikt over sig (Jarvis, 2002).

Perspektiv 2 står således i klar modsætning til den traditionelle "*skolemæssige tankegang*" i perspektiv 1. Perspektiv 2 er især anvendelig i forhold til en praksis der er omgæret af handletvang. Perspektiv 2 præsenterer den traditionelle "*praksismæssige tankegang*".

Perspektiv 3: Læring som refleksion ligger sig ikke entydigt op af nogle enkle teoretikere, men mere en udbredt pædagogisk forståelse der findes i Danmark i dag. Nøgleordene er refleksion, metakognition, metalæring, double-loop learning (Argyris, 1992), logbog.

Alle tre perspektiver har sandhed i sig. Det er ikke tale om enten eller, men både og.

4.2.1. Perspektiv 1 - læring som resultat af didaktisk planlægning

Perspektivet fokuserer på, at man bevidst og rationelt skal og kan planlægge læring hos eleverne. Undervisere eller vejledere er eksperter på dette felt. De er uddannede pædagoger eller vejledere, som har stor erfaring i at planlægge gode læringsituationer. Gode undervisere og vejledere anvender didaktiske modeller, når de planlægger, gennemfører og evaluerer deres undervisning eller vejledning.

De kan benytte sig af traditionel tavleundervisning (deduktiv metode) eller problemorienteret projektarbejde (induktiv metode). De anvender pædagogiske relationslogikker i forhold til eleverne. Det vil sige, at undervisere og vejledere kan begrunde deres adfærd overfor elever.

Læring som didaktisk planlægning fokuserer på mål og indhold. Eleven skal nå nogle mål og igennem et givet stof, som vil ændre elevens adfærd. Eleven skal tilegne sig viden, færdigheder og holdninger. Processen kan planlægges rationelt. Fokus er på struktur, systematik og klarhed. Man tror på, at det lærte i skolen kan overføres (transfer) til praksis, og eleverne kan og skal se en sammenhæng.

Perspektivet understreger, at det er vigtigt at planlægge praktikuddannelsen og skoleuddannelsen sådan, at det, der læres på skolen, kan anvendes i praksis, og det der læres i praksis kan anvendes og bearbejdes på skolen.

Man må antage, at det didaktiske perspektiv ikke er fremherskende i praksis. Fokus er ikke primært læring, og der gør sig andre relationslogikker gældende jævnfør afsnit 4.1. Alligevel er der praktikvejledere, planlæggere og skolefolk, der tilstræber det didaktiske perspektiv. Vejlederne skal efteruddannes i at lære at tænke didaktisk. De skal lære at forstå bekendtgørelsens mål.

Alt andet lige, vil det næppe være muligt for praksis at leve op til skolen i relation til didaktisk planlægning. Det vil sikkert heller ikke styrke og udvikle den faglige og pædagogiske kvalitet i praktikuddannelsen.

Didaktisk planlægning forudsætter stabile og forudseende omgivelser. I praksis kan situationer og opgaver oftest ikke planlægges. En borger bliver alvorlig syg, sygdom hos personalet, pludselige nedskæringer osv.

4.2.2. Perspektiv 2 - læring som resultat af deltagelse i praksisfællesskab

Dette perspektiv fokuserer på, at elever lærer ved at deltage i praksis. Det er en proces, hvor der først er tale om legitim perifer deltagelse fra elevens side. Eleven accepteres. Det er legitimt, at eleven observerer, lytter, imiterer og instrueres. Eleven får mere og mere ansvar. Til sidst er der tale om fuld deltagelse i praksisfællesskabet. Eleven har lært at løse arbejdsopgaverne og har lært sproget og kulturen.

Læring som deltagelse i praksisfællesskab fokuserer ikke på, at eleven skal nå nogle klart formulerede mål, og skal igennem et klart formuleret stof. Perspektivet tror ikke på en rationel planlægning af læreprocesser. Færdigheder, kundskaber og holdninger er ikke eksplicitte. Situationer er unikke. Ofte bliver eleverne nødt til at handle intuitivt, have viden i handling og reflektere i handling.

Her er læring det samme som at give eleverne ansvar for at løse opgaver (Nielsen & Kvale, 2003:16-27). Der er ikke tale om nogen bevidst didaktisk planlægning, men snarere om socialisation til arbejdspladsen eller erhvervet. Her er det ikke et krav, at praktikvejlederne skal være "gode" pædagoger, og kende til pædagogiske begreber og

teorier. De skal snarere være gode mestre, gode forbilleder som eleverne kan observere, lytte til og imitere.

Perspektivet anlægger det synspunkt, at skolen er et praksisfællesskab, og praktikken et andet praksisfællesskab. At eleverne oplever en sammenhæng og helhed mellem skole og praksis er ikke afgørende.

4.2.3. Perspektiv 3 - læring som resultat af refleksion

Dette perspektiv fokuserer på vigtigheden af elevernes refleksion. Fokus er ikke på didaktisk planlægning og deltagelse i praksisfællesskab, men elevernes evner og muligheder for refleksion. Andre ord kan være metakognition, lære at lære, innovationsevne, kreativitet, evne til at begrunde handlinger og evne til at se alternative handlinger.

Fokus er på det enkelte individ, og dets evne til at tænke sig om og stille hvorfor spørgsmål. I dette perspektiv tror man ikke på den traditionelle rationelle didaktiske planlægning, men mere på værdien i vejledning og coaching. Sammenhængen mellem skole og praksis opstår ikke som et resultat af en ydere planlægning, men er en indre proces hos eleven.

Tid, udfordringer og nærvær bliver vigtige i perspektiv 3. Frem for mål, stof, færdigheder og kundskaber bliver mening vigtig. I praktikuddannelsen skal eleverne kunne se en mening med dem selv, opgaverne og praksisfællesskabet. Man kan måske tale om en refleksiv praktik.

Det vigtige er ikke kun løsning af opgaver og accept hos praksisfællesskabet (perspektiv 2), men snarere elevernes indre dialog med dem selv omkring meninger og begrundelser for det de gør. Det handler om refleksion.

Hverken undervisere eller praktikvejledere er nødvendigvis eksperter på dette felt, som ligger lige langt fra traditionelt didaktisk planlægning og kendskab til praksis. I dette perspektiv er det eleven, der er i centrum frem for mål og planer (perspektiv 1) eller praksis (perspektiv 2).

Perspektiv 3 er ikke så rent som perspektiv 1 og 2, da man godt kan argumentere for, at man didaktisk kan planlægge refleksion.

5.0. Konklusioner og anbefalinger tolket ud fra de teoretiske perspektiver

I dette afsnit præsenteres hovedkonklusioner og anbefalinger, som de er udviklet af projektgruppen. Det skal bemærkes, at konklusioner og anbefalinger ikke bliver mere entydige, når de nedenfor konfronteres med de forskellige teoretiske perspektiver.

Nogle vejlederne synes, at have vanskeligt ved at definere pædagogisk kvalitet og efterlyser kurser med pædagogisk indhold. Vi anbefaler, at der arbejdes videre med afdækning af behov for og udvikling af vejledernes pædagogiske kompetencer.

Ud fra **perspektiv 1**, hvor fokus er på didaktisk planlægning, er det klart et problem, at praktikvejlederne ikke kender til pædagogik i almindelighed, og i særdeleshed, at de ikke kender nok til den pædagogik, der bedrives på skolen. Der er vejledere, som ikke er i stand til at anvende de pædagogiske begreber, som eleverne har mødt på skolen. Eleverne kan opfatte det som manglende sammenhæng, og se vejlederne som mindre faglige. Som det er dokumenteret i undersøgelsen vil lærerne kunne få samme fornemmelse. Nogle vejledere vil føle sig underlegne i forhold til lærernes pædagogiske viden.

Skolen vil anse det som et problem, at de arbejdsopgaver eleverne får, ikke er planlagt didaktisk, da det jo er en selvfølge på skolen. I datamaterialet klager en elev også over at hun ikke får "assistentopgaver". En af løsningerne er pædagogisk efteruddannelse af praktikvejlederne. En anbefaling, som projektgruppen også er kommet frem til.

Årsagen til de "forkerte opgaver" behøver ikke kun at skyldes manglende didaktisk planlægning, men kan også være udtryk for manglende ressourcer, tid, organisatoriske- og fagpolitiske forhold.

Ud fra **perspektiv 2** med fokus på deltagelse i praksisfællesskabet får konklusionen en anden drejning. Skolen og praktikken er udtryk for to væsens forskellige praksisfællesskaber. Der er ingen grund til, at praktikvejlederne skulle kende til pædagogiske teorier og begreber. Praktikvejlederne skal i stedet være gode repræsentanter for praksis. Nogle, der kan bringe eleverne ind i praksisfællesskabet, nogle eleverne kan observere, lytte til og imitere. Vejlederne skal ikke være undervisere. De skal ikke igennem nogen pædagogisk efteruddannelse. Man kan måske ligefrem forestille sig, at de efteruddannede vejledere selv vil have vanskeligere ved at begå sig i praksisfællesskabet på arbejdspladsen, da deres efteruddannelse gør dem anderledes i forhold til kollegaerne (Lysgaard, 1961).

Ud fra **perspektiv 3** med fokus på refleksion synes en opkvalificering af praktikvejlederne (og undervisere) at være berettiget. Hvordan igangsætter man refleksion hos eleverne? Kan man planlægge sig til at eleverne begynder at reflektere?

En af de vigtigste enkeltstående faktorer af betydning for udvikling af pædagogisk og faglig kvalitet i praktikuddannelsen synes at være tid. Vi anbefaler, at der arbejdes videre med tidsaspektet.

Ud fra **perspektiv 1** kan man sige, at det er problematisk, at der ikke er mere tid til rådighed. Der er ikke tid til didaktisk planlægning af arbejdsopgaverne i praktikuddannelsen. Det betyder, at eleverne ikke kan nå alle bekendtgørelsens mål. Datamaterialet viser, at eleverne faktisk oplever det. Det betyder også, at eleverne måske ikke ser en sammenhæng, fordi de ikke får lov til at anvende den teori, de har lært på skolen.

Ud fra perspektivet er det problematisk at skole og praktikuddannelsen ikke har samme opfattelse af faglig og pædagogisk kvalitet. Derfor mener både undervisere og vejledere i datamaterialet at efteruddannelse er en løsning. Det anbefales også af projektgruppen.

Ud fra **perspektiv 3** er det problematisk, at der ikke er afsat mere tid til elevernes refleksion herunder vejledning. Datamaterialet viser, at det kniber med den ugentlige vejledningstime.

Ud fra **perspektiv 2** er tiden næppe problematisk. I praksis har man travlt, og det skal eleverne lære. Hvis de vil gøre sig håb om at blive accepteret af praksisfællesskabet er der ikke andet at gøre end at løbe med. Datamaterialet viser, at en elev faktisk også var stolt over, at man gav hende noget ansvar på grund af travlhed. Hun kom ud at køre selv.

Ud fra perspektiv 2 kan man ikke forvente, at aktører i to forskellige praksisfællesskaber som skole og praktik har samme, og skal have samme, opfattelse af pædagogisk og faglig kvalitet. Det er ikke et problem, at vejlederne ikke kommer på kurser, i hvert fald ikke så længe det ikke går ud over løsningen af deres primære opgave, nemlig produktion af omsorg og pleje for borgerne. I datamaterialet er der vejledere, som gerne vil på flere kurser, men det er fordi de tænker i perspektiv 1.

Dog kan man problematisere begrebet praksisfællesskab i perspektiv 2. Mange vejledere ude i praksis er selv uddannet på social- og sundhedsskolen. Vejlederne har mange relationer til skolen i form af efteruddannelse og praktikmøder med lærerne på skolen. Både skole og praksis beskæftiger sig med omsorg og pleje, men blot på forskellige niveauer. Med andre ord må skole og praksis udgøre et slags "meta" praksisfællesskab jævnfør figur 3.

Mange vejledere synes at være usikre på bekendtgørelsens mål. Vi anbefaler, at der i praktikuddannelsen arbejdes videre med afklaring og operationalisering af målene.

Med baggrund i **perspektiv 1** er forståelsen den, at ved hjælp af rationel planlægning er det muligt for vejlederne at bringe eleverne frem til opfyldelsen af bekendtgørelsens mål. Ved hjælp af didaktisk planlægning af de opgaver eleverne møder, herunder progression i form af stigende kompleksitet i opgaverne og vejledning, kan eleverne bringes frem til målene. Det forudsættes, at eleverne lærer noget generelt i løsningen af opgaverne, som de kan tage med (transfer) til andre opgaver og situationer. Det forudsættes også, at målene i praktikken hænger sammen med målene for skoleuddannelsen.

Ud fra perspektiv 1 er det meget uheldigt, at vejledere og elever har vanskeligt ved at forstå målene. Det kan sammenlignes med undervisere, der planlægger, gennemfører og evaluerer undervisning uden, at de er klar over målet med deres undervisning.

Løsningen er, at vejlederne efteruddannes og/eller at målene gøres mere forståelige.

Hvis udgangspunktet er **perspektiv 2**, læring som resultat af deltagelse i praksisfællesskab, er der ingen grund til eksplicit at beskæftige sig med målene i praksis. Perspektivet fokuserer på, at eleverne socialiseres ind i praksisfællesskabet. Mange situationer er unikke. Løsninger skabes ofte ved intuition, viden og refleksion i handling.

Uddannelsessystemets opstilling af teknokratiske mål er som sådan mindre vigtigt. Især hvis målene ikke er givet af praksis, men er lagt ned over praksis i et sprog, som adskiller sig fra praksis.

Bevidste eller ubevidste repræsentanter for perspektiv 2 vil bekæmpe hele tankegangen omkring de formelle mål, uanset hvor klare eller entydige målene bliver. De betragter sig som repræsentanter for en praksis og ikke for et uddannelsessystem. Tankegangen findes i datamaterialet.

Omvendt er det givet, at tankegangen omkring mål er meget dominerende, så løsningen er næppe at forestille sig, at målene bliver opgivet som styringsredskab. Ud fra perspektiv 2 kunne det i stedet være en løsning at forsøge at forandre målene, således de afspejlede praksisfællesskabets sprog, kultur og faglighed.

Her vil det ikke være vejlederne, der skal på kursus, men uddannelsesplanlæggere og undervisere der skal få en bedre forståelse for praksis herunder praksis sprog og kultur.

Ud fra **perspektiv 3**, læring som resultat af refleksion, er det problematisk at vejledere og elever ikke forstår målene. Her tænkes ikke i forhold til didaktisk planlægning, perspektiv 1, men i forhold til elevernes refleksion omkring den måde de lærer på og løser konkrete opgaver. Hvis eleverne skal reflektere, er det nødvendigt med en eller anden form for målestok. Hvorfor gjorde jeg, som jeg gjorde? Hvordan kunne jeg gøre det anderledes? Det er også vanskeligt for vejlederne at vejlede og anspore eleverne til refleksion, hvis der ikke er pejlemærker for den gode handling eller det gode resultat.

Omvendt kan man sige, at bekendtgørelsens mål er så abstrakte, brede og almene at de er vanskelige at anvende, når eleverne skal reflektere i forhold til konkrete handlinger og resultater.

Måske kunne man gøre målene til en slags refleksive pejlemærker mere end objektive og rationelle standarder.

Datamaterialet afspejler at både elever, vejledere og undervisere finder målene vanskelige at arbejde med.

Eleverne er i et vist omfang ikke tilfredse med deres arbejdsopgaver. Der er opgaver, som ikke synes at være relevante i forhold til opfyldelse af målene for

praktikuddannelsen. Vi anbefaler, at der arbejdes videre med at tydeliggøre sammenhængen mellem mål og arbejdsopgaver samt distinktionen mellem at være elev og arbejdskraft.

Med afsæt i **perspektiv 1** bliver det vigtigt, hvilke arbejdsopgaver eleverne får. Opgaverne skal planlægges didaktisk og føre frem til, at eleverne kan nå målene. Udfra perspektiv 1 opstår distinktionen mellem eleverne, som skal lære, og eleverne som arbejdskraft. Ved arbejdskraft forstås løsning af opgaver, som ikke er tænkt didaktisk, og som ikke bringer eleverne frem til opfyldelse af bekendtgørelsens mål. Det kan også være opgaver uden progression. Det bliver til rutine.

Perspektivet forudsætter, at eleverne på skolen har tilegnet sig viden, som de gerne skulle opleve, at de kan anvende i løsningen af de opgaver, de får i praksis. Hvis der ikke er tilpas variation og progression i opgaverne, vil de ikke få denne oplevelse. De vil opleve en kløft mellem skole og praktik. De vil ikke se sammenhæng og helhed.

Løsningen udfra perspektiv 1 vil være, at eleverne ikke indgår i den normale normering. De skal netop være elever i ordets egentlige forstand.

Med afsæt i **perspektiv 2** bliver problemstillingen en anden. Eleverne har en legitim perifer deltagelse i praksisfællesskabet. Læringen består i, at de nærmer sig fuld deltagelse i fællesskabet. Det vil være forkert at trække dem ud af normeringen, da det sandsynligvis kun vil gøre det vanskeligere for dem at socialisere sig ind i praksisfællesskabet. Se i øvrigt bogen "Praktikkens læringslandskab" (Nielsen & Kvale, 2003) som i nogen grad afspejler denne holdning. Se i særlig grad kapitel 4 med titlen "Forfaldende arbejde – uddannelse eller udnyttelse?" (Musaeus).

Hvis elevernes tilstedeværelse skal være legitim, bliver de nødt til at beskæftige sig såvel med det søde som det sure. Distinktionen mellem at være elev og arbejdskraft er forkert udfra dette perspektiv. I stedet vil eleverne efterhånden, som de bliver socialiseret ind i fællesskabet, og efterhånden som de er i stand til at løse de opgaver de får pålagt, få mere ansvar og flere interessante opgaver. De lærer mere.

Udfra perspektivet er det ikke problematisk, at en elev forholdsvis hurtigt bliver sendt ud at køre alene til sine egne borgere. Det, at hun får ansvar, er netop en accept af hendes kompetencer. Hun får ansvar, hun lærer. Eleven i datamaterialet skal således være stolt over, at hun bliver kastet ud i det.

I perspektiv 2 tænkes elevens deltagelse i praksis ikke didaktisk, men som socialisering. Som udgangspunkt vil det være i orden, at eleven oplever travlhed, stress, nedskæringer, frustrationer osv. Det er en del af jobbet som social- og sundhedshjælper eller assistent.

Perspektiv 2 kan dog problematiseres i forhold til at arbejdsopgaverne er så snævre, specifikke og kontekstafhængige, at det eleven lærer næppe kan overføres (transfer) til andre praksiser, end lige relateres til noget eleven har lært på skolen.

Datamaterialet viser, at eleverne (2) faktisk synes, at der er en sammenhæng mellem det de har lært på skolen, og det som de kommer ud for i praktikken. At der er en god integration mellem teori og praksis.

Med afsæt i **perspektiv 3**, er arten af opgaver, og tiden der er til rådighed vigtig. Det skal være opgaver, som får eleverne til at reflektere, dvs. stille hvorfor spørgsmål, begrunde handlinger og resultater samt at kunne se alternative handlinger og løsninger.

Man kunne måske tale om særlige "*refleksive arbejdsopgaver*" og ikke "*rutineopgaver*" som f.eks. at støvsuge og vaske op. Det skal være opgaver, der er komplekse. Det skal være opgaver, hvor de lære at lære.

Begrebet "*rutineopgave*" kan dog problematiseres. Støvsugning kan ses i en større sammenhæng, hvor det handler om at hjælpe borgere der ikke selv kan.

Refleksion kræver tid og vejledning. Løsningen for det "*refleksive praktikophold*" kunne være, at eleverne trækkes ud af den normale normering.

Mange vejledere synes at være usikre på anvendelse af uddannelsens bedømmelsesredskaber. Vi anbefaler, at vi afventer implementeringen af nye skemaer, men at der eventuelt arbejdes videre med usikkerheden omkring bedømmelse af personlige kompetencer.

Udfra **perspektiv 1** er det et problem, hvis vejlederne ikke er i stand til forstå bekendtgørelsens bedømmelseskriterier og anvende disse rationelt og konsekvent. Den rationelle ide krakelerer, hvis vejlederne ikke entydigt kan bedømme eleverne i forhold til de opstillede mål herunder også elevernes personlige kompetencer.

Der er flere løsninger i forhold til perspektiv 1. Vejlederne kan efteruddannes, som det er foreslået af projektgruppen. Bedømmelseskriterierne kan formuleres klare og forenkles. Elevernes handlinger, resultater og adfærd kontrolleres mere omfattende, systematisk og struktureret. Der udvikles flere tests, flere skemaer og flere samtaler med henblik på at gøre bedømmelsen så sikker og retfærdig som muligt.

Det forudsættes endvidere, at det er muligt at bedømme generelt. Det vil sige, at bedømmelsen af elev Y fra plejehjem X vil være den samme, som hvis elev Y var på plejehjem Z. Det gælder også bedømmelsen af elevernes personlige kompetencer.

Udfra **perspektiv 2** er bedømmelse i forhold til eksplicitte mål af mindre vigtighed. Eleven bliver konstant bedømt af praksisfællesskabet i forhold til fællesskabets normer og standarder. Hvis bedømmelsen falder heldig ud, vil eleven få mere ansvar og nærme sig det fulde medlemskab af praksisfællesskabet.

Med baggrund i datamaterialet ser det ud til, at der er praktikvejledere, der bedømmer udfra, hvor godt eleverne "*passer ind*" i praksisfællesskabets normer og standarder.

Udfra perspektiv 2 er bedømmelse ikke et spørgsmål om objektivitet og retssikkerhed, men om tilpasning til praksisfællesskabet.

Løsningen i forhold til perspektiv 2 kunne være, at gøre bedømmelseskriterierne mindre rigide og teknokratiske. Bedømmelse kunne være en skriftlig udtalelse fra praksisfællesskabet, som afspejlede fællesskabets ord, begreber, kultur og standarder.

Ud fra **perspektiv 3** synes bedømmelse også at være problematisk. At vurdere en elevs evne til refleksion er ikke nogen let sag. Man går fra at bedømme løsningen af objektive opgaver (perspektiv 1 og 2), til at bedømme, hvordan eleven passer til stedet (perspektiv 2) til at forsøge, at bedømme elevens indre tankevirksomhed (perspektiv 3).

Er vejledere og undervisere i stand til at bedømme elevernes evne til refleksion? Det vil være vanskeligt at opstille kriterier for udmærket, tilfredsstillende og mindre tilfredsstillende refleksion. En løsning kunne være en skriftlig udtalelse fra praktikken i prosaform. Den ville måske kunne beskrive elevernes refleksionsevne.

Vejledere synes, at logbogen er et godt arbejdsredskab, men kvaliteten er ikke god nok som bedømmelsesgrundlag. Vi anbefaler, at der arbejdes videre med logbogen.

Ud fra **perspektiv 1** vil fokus normalt være på adfærdsændringer hos eleverne. Logbogen registrerer kun elevernes egne opfattelser af bevægelsen mod målene. Alligevel kan logbogen ud fra perspektiv 1 ses som et kontrol- og måleinstrument for effektiviteten af den didaktiske planlægning. Logbogen kan give vejlederen nogle pejlemærker når eleven skal bedømmes. Ved hjælp af logbogen kan man følge, kontrollere og bedømme elevens læring. Se om eleven opfatter en sammenhæng og helhed mellem skole og praktikuddannelsen. Nogle vil måske mene, at man ligefrem kan få en fornemmelse af elevens personlige kompetencer på baggrund af logbogen.

Bemærk, at teoretikere som Dreyfus & Dreyfus (Aarkrog:106-120) og Schön (Aarkrog:120-131) alle understreger, at eksperten eller praktikerens sjældent er i stand til at verbalisere sine professionelle handlinger. Med andre ord er det ikke givet, at elevernes skriftlige eller verbale udsagn er nogen sikker indikator for deres evne til at handle. Det gør det endnu mere usikkert, at bedømme eleverne på baggrund af deres logbog.

Når der i konklusionen tales om, at logbogen er et godt arbejdsredskab fornemmes, at vejlederne tænker ud fra perspektiv 1.

Når det påstås i datamaterialet, at logbogen ikke er god nok, kan det være fordi elevernes skriftlige udsagn ikke er gode nok i relation til kontrol og måling. Løsningen vil være, at konstruere en standardskabelon for, hvordan en god logbog skal se ud.

Ud fra **perspektiv 2** synes logbogen at være et fremmed element. Legitim perifer deltagelse i et praksisfællesskab synes ikke at nødvendiggøre en logbog. Det handler om at tilegne sig praksisfællesskabets sprog, kultur og standarder. Et sprog som måske ikke hører hjemme i en logbog. Dog kan man sige, at man på baggrund af logbogen måske kunne få en fornemmelse af, hvor eleven befandt sig i forhold til at blive accepteret af praksisfællesskabet. Er eleven på vej mod fuldt medlemskab? Kan vejlederen hjælpe eleven på vej?

Perspektiv 3 er selve logbogens eksistensberettigelse. Logbogen giver eleven tid og mulighed for at styre sin refleksion. Vejledere og undervisere har via logbogen mulighed for at hjælpe og fremme elevens refleksion.

Hvis logbogen skal forbedres i dette perspektiv, handler det om at give mere tid til eleven og vejlederen. Logbogen skal tages alvorligt, og ikke tænkes som et appendiks til den didaktiske planlægning og bedømmelse jf. perspektiv 1. Logbogen har sit eget formål.

Hvis logbogen skal fungere, er det måske vigtigt at frigøre den fra perspektiv 1, dvs. logbogen har intet med kontrol og bedømmelse at gøre, men er snarere et frirum for refleksion og samtale, som den jo også er tænkt som.

Undervisere og vejledere synes at ønske mere kontakt med hinanden. Kontakten er meget formaliseret, idet der kun er kontakt, hvis der er problemer. Vi anbefaler, at der arbejdes videre med at styrke kontakten.

Uklarhed omkring afholdelse og formål med praktikbesøg. Vi anbefaler, at der arbejdes videre med praktikbesøget.

Med afsæt i **perspektiv 1** synes kontakten mellem skole og praksis at være meget vigtig. Hvis der skal etableres en sammenhæng mellem det, der sker på skolen (teorien) og det der sker i praksis, er gensidig information, planlægning og mødevirksomhed vigtig.

Det er en stor planlægningsopgave at sørge for, at det eleverne lærer på skolen (teorien) kan anvendes i de opgaver de møder i praktikuddannelsen. Omvendt er det også vigtigt, at elevernes erfaringerne fra praktikken bliver draget ind i skolen, når eleverne kommer tilbage.

Umiddelbart virker det som en næsten uoverkommelig koordineringsopgave, som på forhånd er tabt, hvis man tænker på, at den enkelte elev skal opleve et 1:1 forhold mellem teori og praksis. Tænk på en koordinering mellem antallet af elever, undervisere, fag, teorier og temaer med antallet og variationen af praktikpladser, vejledere, opgaver og oplevede situationer af eleverne.

En nærmere analyse af loven og bekendtgørelsens ord om sammenhæng og helhed mellem skolen og praktikuddannelsen vil være på sin plads.

Løsningen på problemet ud fra perspektiv 1 er mere gensidig information, mere fælles planlægning og mere mødevirksomhed mellem repræsentanter fra skolen og praktikken.

Praktikbesøget kan i perspektiv 1 ses som en slags styring og kontrol af, at det går godt med eleven, at der er sammenhæng mellem skole og praktik, at praksis er bevidst omkring den pædagogiske opgave med eleven, at praksis sørger for at eleven kommer igennem de forskellige mål, og at eleven bliver bedømt professionelt. Et krav må være, at der foreligger en dagsorden til praktikbesøget inden mødet mellem elev, vejleder og lærer. Eller at dagsordenen er defineret på et overordnet niveau for alle besøg.

Ifølge **perspektiv 2** kan man være mere i tvivl om, hvad formålet er med den gensidige kontakt mellem skole og praksis. Eleven skal socialiseres ind i et praksisfællesskab, og det kan synes forkert, at underviseren kommer på besøg. Underviseren er ikke en del af praksisfællesskabet, og vil næppe kunne påvirke elevens bevægelse fra legitim perifer deltagelse til fuld deltagelse i praksisfællesskabet. Underviseren repræsenterer et andet praksisfællesskab med et andet sprog, kultur og standarder end det, der karakteriserer praksis. Praktikbesøget kommer til at svæve i et underligt tomrum. To repræsentanter fra forskellige praksiser mødes om hvad?

I datamaterialet kan man iagttage det ejendommelige, at lærerne tror, at de selv er repræsentanter for praksis, på trods af at de aldrig har været hjælpere eller assistenter, og at deres aktive erhvervsudøvelse i sundhedssystemet ligger adskillige år tilbage. De har også en opfattelse af, at jo mere man kommer ud i praksis, jo mere gensidig kontakt med praksis, jo bedre bliver uddannelsen. De sociologiske mekanismer gør det næppe muligt, at lærerne på nogen mulig måde bliver (Lysgaard, 1961), eller skal være, repræsentanter for praksisfællesskaberne. Udfra perspektiv 2 kunne man godt afskaffe praktikbesøgene.

Ifølge **perspektiv 3** kan praktikbesøget være en god foranstaltning i forhold til elevens refleksion, hvis udgangspunktet for besøget er elevens logbog. Kravet må være en særlig dagsorden med refleksionspunkter der skal drøftes mellem eleven, vejleder og lærer. God refleksion kræver flere perspektiver, hvorfor det må være hensigtsmæssigt for eleven at have en samtale med både en repræsentant fra skolen og praksis.

Datamaterialet har vist, at ved de nuværende møder tages der ikke udgangspunkt i logbogen, og der foreligger ikke en dagsorden på forhånd.

Der er vejledere og undervisere som finder at de elever, der optages på skolen, er blevet dårligere igennem en årrække. Vi anbefaler, at der arbejdes videre med at undersøge optagelsesprocedurer for optag af elever og årsager til frafald i praktikuddannelsen.

Udfra **perspektiv 1** er det rimelig entydigt at fastslå, hvad der menes med dårlige elever. Det er elever, der konfronteres med en række opgaver og mål, som de bliver bedømt på, og hvor de falder igennem. De lever ikke op til bekendtgørelsens krav.

Der er flere løsninger udfra perspektiv 1. Den didaktiske planlægning kan være for dårlig, og være årsag til at eleverne ikke når målene. F.eks. bliver der ikke differentieret nok i forhold til elevernes individuelle niveauer, eleverne får forkerte opgaver i praksis osv. Der er ikke sammenhæng mellem det eleverne lærer i skolen (teorien), og det de møder i praksis.

Årsagen kan også være, at målene er forkerte, bedømmelseskriterierne er forkerte eller bedømmerne bedømmer forkert. Naturligvis kan eleverne også have for få faglige og personlige forudsætninger. De burde ikke optages på uddannelsen.

Det vil ikke være vanskeligt at pege på en række andre årsager til, at eleverne måske opfattes som havende for få personlige og faglige forudsætninger, men det ligger udenfor analysen her.

Ifølge **perspektiv 2** er problemet, at eleverne ikke kan integreres i praksisfællesskabet. Det er ikke muligt at give dem mere ansvar. De forstår ikke at tilegne sig praksisfællesskabets sprog, normer og standarder. Det kan skyldes, at der er tale om en ny generation med en anderledes kultur, som man ikke kender til i praksisfællesskabet.

Når der er vejledere i datamaterialet, der peger på, at eleverne er blevet dårligere synes man svagt at kunne spore, at de tænker i perspektiv 2.

Perspektiv 1 og 2 kan være i strid med hinanden. Eleverne lever op til de formelle mål (perspektiv 1), men de kan ikke tilpasse sig (socialiseres) det sprog, den kultur og de standarder der er i praksisfællesskabet. Bedømmelsen fra praksisfællesskabet er, at eleverne bliver "*dårligere og dårligere*". Det kan sige noget om eleverne, men det kan også sige noget om praksisfællesskabet! Omvendt, er der elever, der fint glider ind i praksisfællesskabet og får overgivet ansvar, men måske ikke lever op til de formelle krav (perspektiv 1).

Ifølge **perspektiv 3** er eleverne blevet dårligere, fordi eleverne ikke er i stand til at reflektere. De kan ikke skrive logbog. De kan ikke verbalt begrunde deres handlinger. De kan ikke se alternative handlinger. Samme elever kan måske godt leve op til kravene i perspektiv 2, dvs. at de bevæger sig mod fuld deltagelse i praksisfællesskabet.

Datamaterialet synes ikke at vise, at man har tænkt i perspektiv 3, når man påstår at eleverne er blevet "*dårligere*".

6.0. Konklusion

Konklusionen på pilotprojektet er, at der er påvist en række problemer, som kan være hindringer for den faglige og pædagogiske kvalitet i praktikuddannelsen.

Der tænkes på problemer med logbogen, praktikbesøget, elevernes arbejdsopgaver, kendskab til pædagogik i praksis, tid, manglende kontakt mellem skole og praksis, forståelse af bekendtgørelsens mål, bedømmelse af elever og endelig kvaliteten af eleverne.

En umiddelbar betragtning vil tilsige, at hvis den faglige og pædagogiske kvalitet i praktikuddannelsen skal styrkes og udvikles, skal de ovennævnte problemer løses. Projektgruppen har i den anledning givet en række anbefalinger.

En mere analytisk betragtning påpeger kompleksiteten både i identifikationen af problemer og de foreslåede anbefalinger. I analysen er det påvist, at opfattelsen af, om noget er et problem, er meget afhængig af det teoretiske udgangspunkt. Det samme gælder anbefalinger og løsninger, som skjuler en teoretisk forståelse.

Det er også blevet påvist i analysen, at perspektivet bliver forskelligt afhængig af om man lægger vægt på forskelle eller ligheder mellem skoleuddannelsen og praktikuddannelsen.

Hensigten med analysen har ikke været at skabe forvirring og handlingslammelse i forhold til at styrke og udvikle den faglige og pædagogiske kvalitet i praktikuddannelsen. Hensigten har været at kaste lys over kompleksiteten for på den måde at undgå for ”nemme” og for ”hurtige” løsninger.

Analysen lægger op til, at der arbejdes videre med de indfangede problemer, som er problemer, når de opfattes som problemer hos de interviewede. Men samtidig er det udtryk for teoretiske perspektiver. Derfor lægger analysen op til, at der i det videre forløb med praktikprojektet arbejdes bevidst med forskellige teoretiske perspektiver, og konstant konfronterer problemer og løsninger med de teoretiske perspektiver.

Afslutningsvis skal det igen gøres klart, at analysen ikke påpeger, at ”et” teoretisk perspektiv er bedre end et andet. Det er ikke nok at sige, at eleverne bare skal socialiseres ind i et praksisfællesskab, ligesom det ikke er nok at tro, at man bare kan planlægge sig ud af problemerne. Det er ikke nok kun at fokusere på elevernes evne til refleksion og skrive logbog. Alle tre perspektiver skal bringes i spil i praktikprojektet.

Det er også klart, at man langt hen ad vejen i praktikprojektet bliver nødt til at arbejde inden for rammerne af loven og bekendtgørelsen, herunder også i forhold til de teoretiske perspektiver der ligger bag bekendtgørelsen.

Analysen er søgt sammenfattet i figur 4. Den er et forsøg på udvikling, og der er aspekter, der kan være vanskelige entydigt at placere under de tre perspektiver. Derfor pilene i bunden.

Figur 4: Sammenfatning af perspektiver, problemer og løsninger

	Perspektiv 1 – læring som didaktisk planlægning	Perspektiv 2 – læring som deltagelse i praksisfællesskab	Perspektiv 3 – læring som refleksion
Fokus på:	Fokus på mål, stof og kontrol af at eleven ændrer adfærd. Det kræver pædagogisk og faglig viden.	Fokus på at eleven skal socialiseres ind i og tilpasse sig praksis.	Elevens individualitet og indre emotionelle og kognitive processer.
Læringsforståelse:	Læring resultat af ydre struktureret og systematisk planlægning.	Læring er ustruktureret og styres af mangfoldigheden i de situationer eleven oplever i praksis.	Læring er bestemt af indre affektive og kognitive processer, hvor eleven stiller hvorfor spørgsmål, double loop læring.
Styringsprocesser:	Rationelle processer.	Sociale og kulturelle processer.	Psykiske processer.
Generelle fordele ved perspektivet:	Synlighed, effektiv styring af ressourcer. Det er klart, hvad eleven, vejleder og lærer skal forholde sig til, hvad der kræves, der er retsikkerhed. Det er muligt at skabe en slags sammenhæng mellem skole og praktik. Det er muligt at evaluere.	Eleven bliver god til at tilpasse sig praksis og kommer til at fungere. Det er relevant og kan bruges her og nu. Vejlederne kan være stolte af deres praksis.	Det giver mening. Eleven og elevens personlighed og følelser er i centrum.
Generelle svagheder ved perspektivet:	Praksis kan komme til kort, da de ikke har den didaktiske og pædagogiske erfaring som findes på skolen.	Hvis det er er på praksisfællesskabets præmisser kan udviklingen gå i stå. Det er vanskeligt at vide, hvad eleven skal kunne. Det er uklart, hvordan eleven bedømmes. Der er ingen garanti for, at det eleven har lært kan overføres til andre steder.	Elevens personlige integritet overskrides, og det kan få terapeutisk karakter. Man går meget tæt på. Skal arbejdsgiveren blande sig i elevens indre processer? Vejledere og undervisere er ikke uddannet til det. Det er vanskeligt at evaluere på refleksion.
Problemer der er påvist i praktikprojektet:	Mål ikke klare. Svært at bedømme. Vejlederne forstår ikke pædagogik.	Dårlige elever og dårlige vejledere.	Elever kan ikke verbalisere og skriftliggøre oplevelser. Problemer med logbogen. Ikke tid nok til vejledning.
Løsninger der kan anvendes i praktikprojektet:	Efteruddannelse. Klare mål, mere struktur og systematik, bedre rammer og bedre organisation.	Bedre udvælgelse af optaget af elever. Bedre vejledere, der er bedre repræsentanter for praksis. De skal være gode rollemodeller for eleverne. Nogle eleverne kan observere, lytte til, imitere, og som kan instruere eleverne. Bedre praksisfællesskaber.	Elever og vejledere skal lære meningen med logbogen og lære at anvende den. Vejlederne skal blive bedre til at vejlede. Der skal afsættes mere tid til vejledning.

Kilde: Social- og Sundhedsskolen, Viborg Amt, 2004.

7.0. Litteraturliste

Argyris, Chris (1992): "*Organisatorisk læring, single- og double-loop*" pp. 247-253 i Illeris, Knud (red.) (2000): Tekster om læring, Roskilde Universitetsforlag.

Bjerre Andersen, Niels (1998): "*En behavioristisk og adfærdsmodificerende pædagogik*", pp. 74-95 i Bisgaard, Niels Jørgen (1998): Pædagogiske teorier, Billesø & Baltzer.

Dreyfus, H.L.; Dreyfus, S.E. (1986): Mind over machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer. Glasgow, Basil Blackwell.

Hansen, Finn Thorbjørn (1995): Kunsten at navigere i kaos, Kroghs Forlag.

Hiim, Hilde; Hippe, Else (1997): Læring gennem oplevelse, forståelse og handling – En studiebog i didaktik, Gyldendal Uddannelse, København.

Jarvis, Peter (2002): Praktiker-forskeren – udvikling af teori fra praksis, Alinea.

Larsen, Carl Aage; Larsen, Høeg, C. A. (1997): Didaktiske emner belyst gennem 12 artikler af Carl Aage Larsen & C.A. Høeg Larsen, Danmarks Pædagogiske Bibliotek.

Lave, Jean; Wenger Etienne (1991): Situated learning. Legitimate peripheral participation, Cambridge University Press.

Lysgaard, Sverre (1961): Arbejderkollektivet, Oslo, Universitetsforlaget.

Musaeus, Peter (2003): "*Forfaldende arbejde – uddannelse eller udnyttelse?*" pp. 69-81 i Nielsen, Klaus & Kvale, Steinar (2003): Praktikkens læringslandskab – at lære gennem arbejde, Akademisk Forlag.

Nielsen, Klaus & Kvale, Steinar (2003): Praktikkens læringslandskab – at lære gennem arbejde, Akademisk Forlag.

Nielsen, Klaus; Kvale, Steinar (2003): "*Vandringer i praktikkens læringslandskab*" pp.16-38 i Nielsen, Klaus & Kvale, Steinar (2003): Praktikkens læringslandskab – at lære gennem arbejde, Akademisk Forlag.

Qvortrup, Lars (1998): Det hyperkomplekse samfund, Gyldendal.

Aarkrog, Vibe (2003): Mellem skole og praktik – fire forståelsesrammer til belysning af sammenhængen mellem skole og praktik i erhvervsuddannelserne. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.